

# СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ:

## ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ, НОВАЦИИ

Материалы

Открытой научно-практической конференции  
(15 декабря 2022 года, г. Луганск)



ЛУГАНСК  
2023

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

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

Факультет музыкально-художественного образования  
имени Джульетты Якубович

---

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

---

*Материалы  
Открытой научно-практической конференции  
15 декабря 2022*

  
Луганск  
2023

УДК [008+37](06)  
ББК 71я43+74я43  
С56

**Рецензенты:**

**Ирдиненко Екатерина Александровна** – профессор кафедры культурологии ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского», доктор философских наук, доцент.

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

**Сергиенко Алина Викторовна** – и.о. заведующего кафедрой музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

**Современная культура и образование: история, традиции, новации :**  
С56 матер. Открытой науч.-практ. конф. (г. Луганск, 15 декабря 2022 г.) / отв. ред.: О. И. Коночкина, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2023. – 204 с.

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

Сборник адресован ученым, преподавателям, аспирантам и соискателям, также может быть полезен для студентов культурологического и гуманитарного направления подготовки.

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

Материалы печатаются на языке оригинала.

УДК [008+37](06)  
ББК 71я43+74я43

*Рекомендовано Научной комиссией  
Луганского государственного педагогического университета  
(протокол № 6 от 07.02.2023 г.)*

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### Секция №1

#### СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

- Галак Н.В.** *Зарождение орнаментальной керамики на Луганищине: историко-культурологический аспект* 6
- Пиченикова С.Г.** *Социально-философские исследования трансформаций нонконформизма* 11
- Самохина Н.Н.** *И.Ф. Стравинский о музыкальном авангарде (по материалам «Музыкальной поэтики»)* 16

### Секция №2

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

- Биденко Ю.В.** *Особенности формирования исполнительских навыков игры на скрипке у учащихся средних классов ДШИ* 20
- Горбулич Г.В.** *Работа над музыкальным образом произведения в фортепианном классе: методический аспект* 25
- Дудник Е.В.** *Полихудожественный подход в процессе обучения будущих учителей музыки: теория вопроса* 31
- Карпенко Е.Г.** *Развитие гитарного исполнительства в аспекте академизации инструментария* 35
- Кобзарь С.С.** *Музыкальное восприятие как центральная проблема музыкально-педагогической практики* 38
- Коломойцева Н.Г.** *Особенности профессиональной подготовки будущих учителей музыки в классе вокала* 43
- Коханский О.В.** *Творческое развитие детей как научно-педагогическая проблема* 47
- Лабинцева Л.А., Харченко В.Г.** *Художественная интерпретация как явление музыкально-исполнительского творчества и музыкально-педагогического процесса* 52
- Лебединская А.С.** *Эволюция жанра оратории и ее воплощение в современном искусстве (на примере рок-оратории Ю. Дерского «Черный январь. Воскресение»)* 57
- Петченко А.Ф.** *Аkkомпаниаторская подготовка будущего учителя музыки* 61
- Прокашева Л.В.** *Формирование музыкальных способностей подростков на занятиях ансамбля народных инструментов путём погружения в творческий контекст* 67
- Резникова М.А.** *Значение голосовых игр в формировании певческих навыков учащихся среднего школьного возраста* 70
- Рыбалко Е.А.** *Внеучебная деятельность как форма музыкального воспитания обучающихся в гимназиях Сербии* 75
- Сарычев И.А.** *Развитие музыкального инструментария в русском народном исполнительстве (на примере домры)* 79

<b>Свердун И.И.</b> <i>Функции ансамблевого исполнительства на гитаре</i>	82
<b>Сиренко Т.Н.</b> <i>Развитие идей гуманизма в зарубежном и отечественном музыкальном образовании</i>	85
<b>Спасеба К.С.</b> <i>Специфика формирования музыкального вкуса у младших школьников</i>	89
<b>Черникова С.В., Ярошук М.В.</b> <i>Сравнительная характеристика современных методик обучения вокалу В. Морозова и В. Иванникова</i>	95
<b>Чернов Д.В.</b> <i>Специфика профессиональной подготовки исполнителя-тромбониста</i>	98
<b>Юргайте Е.А.</b> <i>Эмоциональный интеллект младшего школьника: особенности структуры</i>	103
<b>Яценко И.А.</b> <i>Кавер-версии в эстрадной вокальной музыке: тенденции возникновения</i>	110

### Секция №3

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

<b>Боговин В.В.</b> <i>Культурологический подход к вопросу формирования творческой личности</i>	115
<b>Боярченко М.А.</b> <i>Управленческие условия формирования организационной культуры педагогов в процессе профессиональной деятельности</i>	120
<b>Гречина Е.Н., Черных М.К.</b> <i>К проблеме инновационного образования взрослых на современном этапе</i>	126
<b>Дрепина О.Б.</b> <i>Инновации в профессиональном воспитании будущих специалистов сферы музыкального искусства</i>	129
<b>Коженовская Т.А.</b> <i>Факторы отображения в литературном сценарии публицистического медиапроизведения некоторых значимых компонентов: авторское видение, видеоряд, текст, содержание, форма</i>	133
<b>Коломойцев Ю.А.</b> <i>Компетентностная подготовка будущего учителя музыки: теоретический аспект</i>	137
<b>Коночкина О.И.</b> <i>Медиакультура как фактор медиакомпетентности будущего учителя-культуролога</i>	141
<b>Мала Т.В.</b> <i>Ключевые средства набора текстов в современном дизайне книжных изданий</i>	145
<b>Степанова Н.В.</b> <i>Реализация коммуникативно-ориентированных технологий в практику обучения музыканта-исполнителя</i>	152
<b>Тетяникова Л.В.</b> <i>Современные проблемы музыкального образования</i>	156
<b>Тушевская Э.С.</b> <i>Специфика формирования медиакомпетентности у будущего учителя</i>	160

#### Секция №4

### ИНФОРМАТИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ПОТЕНЦИАЛ

- Левчишин А.М.** *О проблемах применения информационных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей* 164
- Сеник Б.А.** *Проблема дистанционного обучения как актуальная составляющая современной системы образования: психолого-педагогический анализ* 169

#### Секция №5

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

- Алёхина Г.В.** *Использование феномена «искусство-религия» в процессе изучения дисциплины «Религиоведение»* 173
- Бавыка Т.В.** *Фольклор в системе детского воспитания и образования* 176
- Божко Е.А.** *Гендерный подход в воспитании в системе дополнительного образования детей* 181
- Воеводина Л.П.** *К методологии художественно-педагогического образования* 184
- Голубев В.В.** *Развитие ансамблевых навыков учащихся-гитаристов в условиях кружковой работы* 188
- Коробка А.О.** *Преподавание изобразительного искусства в учреждениях дополнительного образования: методический аспект* 192
- Пахомова Д.Р.** *К вопросу о становлении учебных музыкальных заведений и школ искусств на Луганщине* 196

- СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ** 200

## СЕКЦИОННЫЕ ЗАСЕДАНИЯ

### СЕКЦИЯ №1

#### СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

УДК 738.3.016.4(470.6)

Галак Наталья Васильевна,  
доцент кафедры художественного  
образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
E-mail: galak.1958@mail.ru

#### ЗАРОЖДЕНИЕ ОРНАМЕНТАЛЬНОЙ КЕРАМИКИ НА ЛУГАНЩИНЕ: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Аннотация.** Данная статья посвящена зарождению орнаментальной керамики на Луганщине и проблеме изучения современного традиционного орнаментального гончарного искусства Луганщины.

**Ключевые слова:** орнамент, керамика, гончарство, декоративно-прикладное искусство.

**Abstract.** This article is devoted to the origin of ornamental ceramics in the Lugansk region and the problem of studying the modern traditional ornamental pottery of the Lugansk region.

**Key words:** ornament, ceramics, pottery, arts and crafts.

Орнамент является особым видом художественного творчества, который, по мнению многих исследователей, не существует в виде самостоятельного произведения, он служит для украшения той или иной вещи, но, тем не менее, «он представляет собой достаточно сложную художественную структуру, для создания которой используются различные выразительные средства. Среди них – цвет, фактура и математические основы орнаментальной композиции – ритм, симметрия; графическая экспрессия орнаментальных линий, их упругость и подвижность, гибкость или угловатость; пластика – в рельефных орнаментах; и, наконец, выразительные качества используемых натуральных мотивов, красота нарисованного цветка, изгиб стебля, узорчатость листа». Термин «орнамент» связан с термином декор, который «никогда не существует в чистом виде, он состоит из сочетания полезного и красивого; в основе лежит функциональность, красота приходит вслед за ней» [1, с. 29].

Искусство орнамента возникло в эпоху палеолита. От орнаментального изображения человек получает эстетическое наслаждение. Основным в орнаменте является чередование мотива, декоративное обобщение, плоское и рельефное изображение. Для орнамента характерны переработка растительных, анималистических форм и различных предметов в стилизованные орнаментальные изображения, вызывая цепочки ассоциаций, позволяющие понимать произведение. Орнамент составляет основу декоративно-прикладного искусства и всегда широко применяется в качестве декоративного оформления одежды, предметов быта мебели и др. Без орнамента не обходятся во многих художественных промыслах, в том числе и в керамике.

Среди археологических находок самым распространенным артефактом является керамика. Зачастую, археологические памятники обнаруживаются именно по керамическим фрагментам. Коллекции керамики составляют основу археологических

фондов музеев, служат основанием для датировки памятника, выявления археологической культуры.

Обожженная глина сохраняет на века все особенности материальной и духовной жизни общества. Из нее производилась не только посуда, очаги, но и культовые предметы: курильницы, светильники, идолы, скульптурки божеств. Долгое время специальные керамические сосуды служили вместилищем останков умерших. Тот объем информации, который несет в себе керамика, несравним с другими артефактами. С древнейших времен и до наших дней керамические изделия занимают одно из ведущих мест в декоративно-прикладном искусстве всех народов мира. В музеях разных стран хранится немало шедевров керамического мастерства. От примитивных сосудов, вылепленных вручную и обожженных на костре, до изделий, изготавливаемых на основе самых последних достижений современной науки.

В настоящее время производство художественной керамики по числу предприятий и объему выпускаемой продукции занимает ведущее место среди предприятий народных художественных промыслов. Художественные керамические промыслы есть почти во всех странах Европы. Они изготавливают все существующие типы художественной керамики – от чернолощеной гончарной посуды до фарфора. У каждого промысла своя техника исполнения, свои приемы росписи, сложившийся орнамент и ассортимент изделий, свои стилистические особенности, излюбленные виды декора.

Возникновение орнаментики относится к временам глубокой древности, так как стремление человека украшать родилось уже на первых ступенях развития культуры и встречается в примитивном виде у древнейших народов. Начальная стадия развития орнамента в мировом искусстве связана в первую очередь с керамикой. Керамика всегда актуальна. Она является, одним из первых творений человеческих рук. Время ее появления относят к эпохе мезолита и неолита. Сначала керамические изделия служили исключительно в практических целях, позже, керамика становится настоящим искусством.

Луганщина славится своим археологическим потенциалом.

На сегодня, Луганские ученые исследовали много памятников, и каждый из них по-своему уникален. Любая находка на раскопках – будь то орудие труда, украшение или посуда – приоткрывает завесу тайны над тем, что творилось на этой земле много лет назад. Берега Северского Донца и рек его бассейна, что протекают по территории Луганщины, были заселены с глубокой древности. Ученые, обнаружив стоянки времен палеолита, пришли к выводу, что жизнь в нашем крае не замирает вот уже более 150 тысяч лет. Древние поселенцы оставили нам более 11000 памятников различных по времени и содержанию. В большинстве своем это курганы, могильники, поселения, каменные изваяния и т. д. – все они сегодня являются немymi свидетелями минувших событий, пока к ним не прикоснулась рука и ум археолога.

Исследования памятников Донецкого края начались еще в середине XIX века русскими любителями древности. Более систематическое, научное изучение их относится к 20-30 годам XX века. Так, профессор В.А. Городцов на протяжении трех лет (1901-1903 гг.) раскапывал на Славяносербине курганы и открыл при этом культуры бронзового века – ямную, катакомбную и срубную. Много сделали для познания древней истории Северского Донца археологи профессор Д.И. Эварницкий, Т.П. Трифилев, С.А. Локтюшев, П.Г. Ефименко, С.Н. Замятин, академик П.И. Борисковский, С.А. Федоровский и другие научные сотрудники [2; 3]. Первые поселенцы оставили свой след из древнекаменного века на двух стоянках, обнаруженных в 20-30 годах возле села Колесникова на реке Деркул и у поселка Красный Яр на реке Северский Донец.

Благодаря многолетним работам краеведов, на Луганщине известны и изучены ряд стоянок мезолита. К ним относится группа дюнных стоянок на реке Евсуг у села Роголик, что у поселка Петровка, на реке Теплая, у железнодорожной станции Теплая, около села Сабовка на Луганке.



Ряд неолитических стоянок так называемой днепро-донецкой культуры V–IV тыс. до н. э. обнаружены по берегам рек Красная, Айдар, Северский Донец, Деркул и др. Самыми значительными и богатыми среди них по материалам являются стоянки у села Болотенного, села Герасимовка на реке Деркул и села Подгоровка на Айдаре возле г. Старобельска. Среди орудий труда и предметов быта были обнаружены обломки лепной керамики, украшенной ямками и оттисками гребенки, нанесенными по сырой стенке горшка во время его ручной лепки. К сожалению, неолитические памятники у нас полностью не изучены, но поиск памятников неолита продолжается [3].

В 1971 году был раскопан курган у села Калмыковка (Меловской район), в котором оказалось 35 погребений, высотой 7 м. и 40 м. в диаметре.

Ниже всех насыпей относится ко времени появления кургана в эпоху энеолита (III тыс. до н. э.). В захоронениях рядом с умершими находился погребальный инвентарь: у головы стояли слегка вкопанные в землю сосуды ручной лепки с овальным дном, украшенные отпечатком веревки или зубчатым косым штампом.

В бронзовом веке (первая половина II тыс. до н. э.) жили в наших степях племена катакомбной культуры. В катакомбах кургана, заложенными деревянными плахами, у изголовья погребенных стояли лепные плоскодонные сосуды, пышно орнаментированные по всей поверхности отпечатком шнура.

Во второй половине II тыс. до н. э. в степях Причерноморья появились первые отряды кочевников-скотоводов, принесшие срубную культуру. Они насыпали основную высоту многих курганов, оставив в них, порой до нескольких десятков своих соплеменников. Их след остался и в кургане села Калмыковка. В изголовье умерших стоят небольшие горшки в виде банки грубой лепки. В отличие от горшков катакомбной культуры сосуды срубной культуры, как правило, почти все без орнамента.

Погребения срубной культуры находили в курганах поселка Фрунзе Славяносербского района. Находки повторялись в окрестностях г. Брянки.

Период железного века в нашем крае начинается с VIII–VII вв. до н. э. Основное его содержание – изобретение и применение железа.

Железный век – время широкого развития кочевничества в степях Северного Причерноморья. В это время происходят крупные передвижения степных племен с востока на запад. Такие движения осуществляли скифы. В истории нашего края скифы фигурируют с VII по III вв. до н. э., когда они, вытеснив срубные и киммерийские племена, четыре века безраздельно господствовали во всем Северном Причерноморье и Приазовье. Скифы свой след оставили в погребениях у поселка Горняцкий недалеко от г. Перевальска, поселка Новый Айдар, села Николаевка. Среди находок была чернолаковая античного времени посуда.

Со второй половины III века до н.э. в степи между скифами и новыми пришлыми с востока племенами сарматов разразилась борьба. Со II века до н. э. последние овладевают степями юга.

Сарматы были и в нашем крае. Начало изучению их памятников положило открытие в 1892 году клада, принадлежавшего сарматской знати. В балке Водяной Яр, что в 3 км от Старобельска из-под земли извлекли 193 предмета из золота, серебра и бронзы.

Сарматы в нашем крае доживают до IV в. н.э. со II века источники их уже называют аланами. От своего пребывания аланы оставили памятники в виде погребений. Их раскопали на реке Дуванке у сел Новая Дуванка и Ивановка, среди находок было большое количество глиняной посуды.

С VI века в донецкие степи периодически приходят то одни, то другие группы кочевников. К VII веку аланские и болгарские племена слились в единое целое, сложив салтовскую культуру VII–X вв. Памятников салтовской культуры на территории Луганского края очень много. К примеру, только по берегам реки Айдар зафиксировано больше 20 поселений. На каждом поселении было несколько десятков жилищ.

Большим разнообразием отличается салтовская керамика: кухонные горшки,

амфоры, кувшины, курильницы, фляги, пифосы и это далеко не полный ее перечень. Сделана она на гончарном круге и расчесана гребенкой. Содержательными салтовскими памятниками у нас являются городища у поселка Петровака на реке Евсуг, селения возле сел Городища и Моисеевка, домницы рядом с селом Осиново, могильник около станицы Луганской. В IX веке новая мощная волна тюркских народов, авангардом которых были печенеги, поглотила и оттеснила к северу и западу все бывшие в наших степях племена.

В Донецкие степи в IX–XIII веках приходили из-за Дона и сосредоточивались главные силы поздних кочевников-печенегов, тюрков, половцев. Историю этих народов по письменным источникам начали изучать более ста лет назад, а вот раскопанных памятников, в особенности в нашей области пока мало.

Во время разведок археологической экспедицией 1971 года, неподалеку от села Ноздревка (Беловодский район) в обрыве высокого берегового склона реки Деркул были замечены фрагменты керамики. При раскопках обнаружены сосуды – корчаги, кувшины, миски, сделанные вручную и подправленные на гончарном круге. Вся керамическая посуда украшалась резным, прямым линейным или извилистым орнаментом, нанесенным костяной гребенкой по сырой стенке сосуда во время его выделки на гончарном круге. Также вблизи жилища обнаружен древний горн. В 1972 году раскопками открыты еще три жилища, в двух жилищах обнаружены погребка, заполненные золой и битыми горшками.

На Луганщине в 1976 году вблизи города Алчевск руководитель археологического клуба Владимир Поромонов вместе со школьниками обнаружили мегалитические сооружения в виде пирамид, возраст которых гораздо старше египетских пирамид. Эти сооружения было достаточно тяжело определить в связи с наличием на территориях Луганска и Донецка сотен курганов трипольской цивилизации.

С 2005 года под руководством доктора исторических наук В.И. Ключко началось изучение кургана. В ходе раскопок было обнаружено, что внутри некоторых курганов находятся каменные пирамиды. Это дало ученым основание утверждать, что примерно 5000 лет назад на территории Донбасса проживала высокоразвитая цивилизация, не уступавшая в развитии Египетской. На данный момент раскопаны только вершины пирамид, тем не менее, археологи сходятся во мнении, что под землей находятся как минимум две каменные пирамиды, которые, по мнению ученых, были местом религиозного культа бога Солнца. Общая площадь около 1,5 км относится к бронзовому веку, катакомбной, срубной культуре, обнаружены ритуальные сосуды (предназначенные для погребальных обрядов) и бытовая керамика. Эти керамические изделия были орнаментированы отпечатком шнура по всей поверхности.

Информация о Луганских пирамидах привлекла внимание многих ведущих археологов планеты. Это связано с тем, что детальное изучение Луганских пирамид может внести новый взгляд на историю древних цивилизаций.

«Мергелева гряда» – комплексный геолого-археологический объект. Именно к названию «Мергелева гряда» относится его геологическая, природная составляющая, а именно обширное каменистое плато, сформированное выветренными аргиллитами и известняками. Кроме того, в высокой водораздельной части расположена цепочка археологических объектов – курганных могильников бронзового века. «Мергелева гряда» расположена неподалеку от села Степановка Перевальского района Луганской области. Возраст курганов – около 5 тысяч лет, предварительная датировка геологической платформы – более 10 млн. лет.

Одним из самых интересных и крупным по площади археологических памятников на территории Луганщины является поселение Серебрянское (Кременской район). В 1997 году поселение Серебрянское исследовала экспедиция археологической лаборатории «Спадщина» ВНУ имени В. Даля под руководством доктора исторических наук Сергея Санжарова. Ценность археологических раскопок в поселении Серебрянское состоит в том, что по результатам находок можно исследовать большой срез археологических культур, начиная с эпохи новокаменного века (неолита). На небольшой глубине залегают остатки

неолитической стоянки, выше – находки эпохи медного века, а самые верхние слои представлены находками эпохи бронзы. Именно в это время широко распространены изделия из керамики и кремня. Как итог раскопок – найдены обломки от нескольких сотен разновременных сосудов, которые имеют огромную ценность для исследователей. Ведь именно керамика является основным датирующим элементом – благодаря обломкам можно выяснить «возраст» находки. Большая часть этих находок была передана и сейчас выставлена в Луганском Республиканском краеведческом музее.

В селе Макаров Яр гончарство зародилось в начале XIX века. Макаров Яр (с 1951 года село носит название Пархоменко) был единственным мощным гончарным центром Донбасса. Пик развития Макаров-Яровского гончарства приходится на 1902-1915 годы. Ассортимент глиняных изделий был достаточно широким. Особенностью Макаров-Яровских изделий: в зависимости от емкости кувшинов, горшков, макитр является удлиненность их форм и значительная вариативность. В первой половине XX века была создана кустарно-промышленная школа, которая была единственным в регионе учебным заведением, готовивших мастеров по гончарству.

К огромному сожалению, стремительное распространение фабрично-заводского производства эмалированной и фаянсовой посуды, а также обусловленные государственной политикой отношения к кустарным промыслам, привели к упадку гончарного промысла не только в Макаровом Яру, но и во многих других гончарных центрах.

Художественная мастерская по гончарству в Макаровом Яру возобновила свою работу только в конце прошлого века. На ее базе работают кружки для детей и взрослых по трем направлениям: изготовление глиняных изделий на гончарном круге, лепка игрушки и роспись готовых изделий.

Внимательное изучение, освоение богатейшего наследия декоративно-орнаментального искусства предшествующих эпох обогащает практику современных художников. Гончары и сейчас применяют древние способы декорирования керамики, используя при этом современные инструменты. Рельеф и текстуру поверхности сырого изделия придают при помощи штампов и оттисков, а также фактурные гребни для нанесения симметричных полос преимущественно на гончарном круге.

В большом многообразии гончарных инструментов каждый мастер подбирает удобные ему и подстраивает порой самые не стандартные вещи под себя. Ведь гончарное дело требует сугубо индивидуального подхода.

В настоящее время особенно актуальной становится проблема изучения традиционной культуры Луганщины, ее отличительных черт и самобытности. Необходимо более широко использовать гончарное искусство в педагогическом процессе, начиная с дошкольных учреждений, где можно начинать с изучения народной игрушки, и вплоть до высших учебных заведений. Приобщая тем самым обучающихся к народной культуре, ознакомлению с промыслами своих предков, воспитывая гордость и преданность к родному краю.

### **Список литературы**

- 1. Буткевич Л.М.** История орнамента / Л.М. Буткевич. – М. : «Владос», 2008. – 271 с.
- 2. Емшанова Н.А.** Орнаменты. Стили. Мотивы / Н.А. Емшанова, Н.С. Ворончихин. – М. : Истра, 2009. – 240 с.
- 3. История Луганского края:** Учебное пособие / А.С. Ефремов и др. – Луганск: Альма-матер, 2003. – 432 с.

## СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРАНСФОРМАЦИЙ НОНКОНФОРМИЗМА

**Аннотация.** Актуальность проблемы, связанной с социально-философским исследованием трансформаций нонконформизма в контексте современного общества обусловлена несколькими причинами. Прежде всего следует обратить внимание на наличие разногласий относительно понятия нонконформизма между представителями разных школ и направлений, а также наличием содержательных, смысловых разногласий в условиях новой социокультурной ситуации.

**Ключевые слова:** нонконформизм, социально-философские исследования, постмодернизм, глобализация, социокультурная ситуация.

**Abstract.** The relevance of the problem associated with the socio-philosophical study of transformations of nonconformism in the context of modern society is due to several reasons. First of all, attention should be paid to the existence of disagreements regarding the concept of nonconformism between representatives of different schools and trends, as well as the presence of substantive, semantic differences in the new socio-cultural situation.

**Key words:** nonconformism, socio-philosophical research, postmodernism, globalization, socio-cultural situation.

В последние десятилетия социально-философские исследования трансформаций нонконформизма стали объектом внимания социологов, философов, психологов, культурологов и религиоведов. Осмысление будущего социальной философии и культуры невозможно без уяснения новых духовных поисков, определенных нонконформизмом. Именно нонконформизм во многом обусловил появление новой (современной) картины мира, новых уровней взаимодействия и интеграции различных социально-философских моделей в меняющемся современном мире.

Нонконформизм – это сочетание эпатажа и бунтарства, действенной жизненной позиции, тенденции к проявлению индивидуализму личности. Личность, к которой применимо это понятие, как правило, отрицает правила и нормы общества, протестует и даже не подчиняется потребностям и старается позиционировать свое мнения, которое противоречит большинству.

Само понятие нонконформизма вошло в круг научных интересов отечественных и зарубежных исследователей только лишь начиная со второй половине XX века. Западные ученые обратились к рассмотрению нонконформизма существенно опережая российских исследователей. Тон научному исследованию задавали в основном политологи и советологи 60-70-х гг. XX века, сосредоточенные главным образом на исследованиях социально-политических процессов, определивших возникновение оппозиции в советском обществе, и характеристике её сущностных особенностей (А. Брумберг, Р.Л. Тёкеш, Н.Х. Уэсселл, П. Реддвей, В. Хейнс и другие), осмысливали различия основных направлений советского инакомыслия (Р. Гауэр, Л. Джонс, С. Якобсон и другие).

Рассматривая формирование нонконформистских сообществ по степени их непринятия и инакомыслия – признаку, который определял политический вектор, ученые определили движение протеста 70-х гг. XX века в СССР как имеющее четкую структуру.

Однако рассматривая массив научной литературы можно сказать, что зарубежные исследователи обращались к рассмотрению самиздата, благодаря чему читатели могли познакомиться с литературными произведениями и публицистикой, но также и

проанализировать общественную позицию нонконформистов. Самиздат – это явление нетипичное для характеристики изучения советского типа личности, в центре внимания которого находилось противостояние официальной идеологии. Становление оппозиционных настроений в социуме – это является оценочным качеством общественных тенденций.

Основным проявлением движения протеста в СССР стала борьба за свободу слова, которая идентифицировалась в социальной жизни и литературных произведениях (Ю. Т. Галансков, Ю. М. Даниэль, А. И. Солженицын, А. Д. Синявский,) [3; 4; 5; 6; 7].

К.Б. Уль исследуя англоязычные работы периода холодной войны «тоталитарной школы» (Э. и Г. Альта, Х. Арндт, З. Бжезинского, Б. Вольфа и другие), определила философскую основу советского человека, определявшую научный дискурс тех лет. Представители указанной школы говорили о том, что каждый человек – это человек, который не отказывается от тех или иных норм, он просто выражает другое мнение по отношению к ним. Это прежде всего морально независимая и полноценно развитая индивидуальность, которая находится под гнетом тоталитарного режима. Нонконформистское поведение осмысливалось как проявление «истинной» природы человека, взбунтовавшейся против власти государства.

В этой парадигме, представляющей трансформацию просветительских идей, осмысливали себя и сами нонконформисты, высланные на Запад. Их способ самооценки учитывался зарубежными исследователями. Учёные солидаризировались с морально оправданной социальной практикой оппозиционеров и избирали адекватный дискурс: аналитика зачастую сочеталась с апологетикой, «советскость» как свойство идентичности оставалась вне сферы научного внимания [1].

Другой подход к рассмотрению общества предложили представители ревизионистской школы (С. Коэн, Ш. Фитцпатрик, Дж. А. Гетти, Л. Виола и другие). Они сменили внимание с политической на социальную историю, а также наметили новое направление – анализ советского общества через повседневные практики граждан. По их мнению, личность в тоталитарном государстве сохраняла автономность и реализовывала её в поведенческих практиках, избираемых адекватно различным социальным обстоятельствам: например, «двоемыслие», как свойство сознания, практикуемое советскими людьми в официальной и частной сферах, было одним из способов адаптации к политическому режиму.

Также ученые обосновали разноплановость советского общества, неоднозначная реакция различных групп населения на идеологические установки и требования государства. Данные исследование относились к 30-м годам и своей сущности исключали научный анализ нонконформизма, поскольку в качестве общественного явления он проявил себя в послесталинский период.

Нонконформисты ещё зачастую именуются оппозиционерами. Всё потому, что они не следуют общепринятым нормам бездумно – они, напротив, борются с ними. В этом их уникальность. Человек рождается с набором природных качеств, которые при желании или в силу жизненных обстоятельств могут корректироваться. Черты, характерные для нонконформистов, могут развиваться в сознательном возрасте, а могут сопровождать человека с рождения.

Стремление выделяться и противопоставлять себя советскому обществу – это приобретенные качества, их формирование обусловлено определенными причинами: скрытое или явное желание контролировать и доминировать; чувство беспомощности, которое формирует желание стать сильным и уметь противостоять любым трудностям; желание сохранить свою индивидуальность и сопротивление при необходимости «прогнуться» под кого-то; отсутствие необходимости постоянно подтверждать свою правоту, так как уверенность в себе непоколебима. Как правило нонконформистские убеждения в большинстве случаев формируется на основе личностных качеств человека.

Причинами к формированию нонконформистского поведению являются факторы,

которые определяют потребность в доминировании, чувстве беспомощности и желании исправить ситуацию, желании быть индивидуальностью, категорическое нежелание подчиняться воле государственной власти, а также уверенность в своей правоте. В Советском Союзе изучение нонконформизма началось со второй половины 1980-90-х годов. В историографии отмечается появление серии научных трудов, которые методично рассматривали особенности противостояния нонконформистов и власти (Л.М. Алексеева, А.Б. Безбородов, А.А. Данилов, Ю.Ф. Лукин и др.). Филологи и культурологи в те же годы искали свои подходы к феномену нонконформизма. Усилия филологов, главным образом, были сосредоточены на решении проблемы адекватной оценки советского литературного процесса во всём объёме, с учётом прежде изъятых фигур и текстов. Задача воссоединить и отразить отечественный и зарубежный литературные процессы как единое целое предполагала изучение сам- итамиздата как их неотъемлемой В период 1990-2000-х годов вышла серия научных исследований, посвященных истории культуры периода Советского Союза.

В современных научных исследованиях сформировано понимание эпохи нонконформизма как социально-философского явления: выявлены механизмы взаимодействия руководства страны и общества, осмыслена логика функционирования политической цензуры, прослежено становление нонконформизма как философского и социально-общественного феномена, охарактеризованы взаимоотношения интеллигенции и власти, не только дана подробная классификация движения протеста, но и указаны мировоззренческие основания различных оппозиционных течений, составлены мемориальные сборники, посвящённые знаковым фигурам оппозиционного движения. Одну из них обозначил коллектив авторов сборника «Крамола. Инакомыслие в СССР при Хрущёве и Брежнев. 1953-1982 гг.». Составители предложили анализ «простонародной оппозиции», существенно повлиявшей, по их мнению, на определение внутренней политики руководства страны. Данный подход позволяет скорректировать наше представление о логике и характере принимаемых властью внутриполитических решений, расширяет социальный контекст анализа нонконформизма.

Другой вектор исследований – изучение поведения отдельного индивида и комплекса его ценностно-нормативных ориентаций, его способов самооценок, социальных и культурных практик, поведенческих реакций, вариантов нарратива. Это направление разрабатывается как зарубежными, так и отечественными гуманитариями.

Внимание к индивиду реализовалось в концепции советской субъективности (Й. Хельбек, И. Халфин, Дж. Фюст и другие). Субъективность трактуется Й. Хельбеком как способность личности «мыслить и действовать, вытекающая из согласованного и целостного ощущения себя». Её предложено анализировать через языковые практики власти, по мнению историков массово усвоенные советскими людьми и определившие их способы самооценок и созидания собственной личности. Язык назван основным средством формирования личности в рамках государственного дискурса, человек видится субъектом и объектом власти.

В основу понимания легли постулаты и понятия М. Фуко («технологии себя», «технологии власти»), принятые за основу концепции «советской субъективности», в дальнейшем стали рассматриваться в трудах О.В. Хархордина и А.В. Юрчака.

Таким образом, можно констатировать, что идентичность советского человека формировалась в процессе синтезирования внешнего давления и способности человека к саморегуляции. Общество разоблачало пороки гражданина, а индивид соотносил себя с требованиями социума и корректировал личностные недостатки. По мнению ученого А.В. Юрчак, «нормальный» советский человек не поддерживал систему и не был к ней оппозиционен, а воспроизводил только форму идеологических высказываний системы, изменяя их смысл, и таким образом сохранял автономию от государства.

С феноменом нонконформизма было связано радикальное изменение ценностных и социальных установок, норм и моделей поведения, которые сейчас уже стали правилами и

принципами поведения, а также нашли широкое одобрение и распространение.

Исследователи «советской субъективности» дали методологию анализа языка и семантики советского общества, сделали значительные наблюдения о механизмах формирования личности, применимые к представителям различных социальных групп и профессиональных сообществ, но в целом не искали возможной ориентации советского человека на иные, помимо официальных, дискурсивные практики и культурные традиции, вероятно считая оппозиционный способ самоидентификации непоказательным для выявления типологии сознания. Недостаточная освещенность культурных альтернатив «советскости» предполагает дополнительные исследования, в частности, требует выявления специфики самосознания и поведенческих практик нонконформистов.

Таким образом, продолжение исследований данной темы вызвано необходимостью произвести корректировку сложившихся научных подходов к феномену нонконформизма, выявить особенности нонконформизма в контексте социально-философского исследования и социально-политического анализа, проследить формирование нонконформизма в аналитике неклассической мысли, а также в контексте анализа ценностно-нормативной системы современного общества.

Хронологически период активного развития нонконформизма охватывает 1960 - 70-е годы XX века. Следует отметить, что в эти годы нонконформизм как модель группового и индивидуального поведения активно проявил себя в разных странах и определил в них дальнейшие социокультурные трансформации. В этот период в Советском Союзе возникает поколение «шестидесятников» и параллельно нонконформизм приобрел характер социокультурного феномена. Также в это период возникает диссидентское движение. Анализ идентичности советских нонконформистов в динамике предполагает хронологическую последовательность и цельность.

Постановка проблемы социокультурного поведения нонконформистов в диссертационном исследовании связана с необходимостью осмыслить политические, социальные условия и стратегии социального поведения нонконформистов, представить на примере анализа поведения отдельного индивида в условиях современного общества.

Одним из способов оценки процесса структурирования субъектности, то есть устойчивых и осознанных свойств идентичности, является характеристика найденных членами сообщества самонаименований. Анализ понятий, использованных нонконформистами для самоопределения, выявляет сложность и неоднозначность процесса самоидентификации, что имеет ряд объективных причин.

Термин «нонконформизм», к середине XX века активно использованный в научной литературе, преимущественно философской и психологической, проник в повседневное словоупотребление «шестидесятников» вместе с работами экзистенциалистов и не вошёл в активную практику самоопределений. Русский перевод – «инакомыслие» – использовался для самоидентификации чаще, поскольку был синонимичен понятиям, фиксировавшим в аксиологии интеллигенции значимость независимой личностной позиции: «свободомыслие», «свободолюбие», «вольнодумство», «духовная свобода» и прочее.

«Инакомыслящие», «нонконформисты» и «диссиденты» употреблялись как синонимы в исторической ретроспективе: два последних термина использовались в протестантской Европе с XVI века и не различались при обозначении религиозных меньшинств.

В использовании «шестидесятников» «диссидент» пришло от западных журналистов и советологов, применявших английское «dissent» (разногласие) для характеристики советских вольнодумцев. По воспоминаниям А.И. Гинзбурга и А.Ю. Даниэля, в таком, сниженном, звучании его использовал, например, Л.Е. Пинский. Иронию в наименовании ощущал Ю.Л. Фрейдин, приводя в качестве примера расхожее в среде московской интеллигенции приветствие 1970-х годов «Ну что, диссидентствуешь понемногу?».

Анализируя научные исследования понятие «инакомыслящий» как синоним научного термина «нонконформизм», «правозащитники» – для обозначения частного.

Использование в работе определения «нонконформизм» для обозначения мировоззренческой позиции, аксиологии, поведенческих и дискурсивных практик инакомыслящих объясняется несколькими причинами. Самоидентификация членов сообщества производилась по нонконформистскому типу личности: базовыми ценностями, определяющими субъектность, выступали интеллектуальная, социальная нравственная и творческая свобода, право на самовыражение социальной и гражданской позиции, возможность самостоятельного и независимого выбора ценностно-нормативных ориентиров, аналитизм и критицизм в адрес власти. В широком понимании нонконформист – это человек, который отрицает порядок, принятый обществом, его ценности, законы, традиции и нормы. Синоним нонконформиста – негативист, также может применяться слово оппозиционер. Советский нонконформизм был отражением тенденций мировой культуры активизации во второй половине 1960-х годов протестных выступлений молодёжи и становления феномена контркультуры в странах Европы и Америки. Оппозиционеры производили самоидентификацию по бинарной модели «конформизм – нонконформизм». Не используя для самооценки в повседневной речи понятия «нонконформист», советские инакомыслящие, как и европейские бунтари, выстраивали схожую ценностную иерархию, отторгали любые формы конформизма.

Нонконформисты не просто защищают свои права, они стремятся поступать наоборот, ведут себя так, чтоб окружающие осознали, что они неправы, что «власть является продажной», существуют «глупые традиции», «законы неправильные», представляют собой зло.

На современном этапе развития общества необходимо обратить внимание на то, что нонконформистские тенденции второй половины XX века имели далеко идущие трансформации. Впервые на это стали обращать внимание сами теоретики контркультуры – преподаватели американских университетов, определившие развитие студенческого движения протеста [2]. Среди них был Т. Роззак, автор книги 1969 г. «Создание контркультуры: Размышления о технократическом обществе и его молодежной оппозиции». Следует взять во внимание две стороны таких изменений, так с одной стороны ярким выражением отмечается начавшихся социально-политических и культурных преобразований в западном обществе, с другой – определили характер мировоззренческих и религиозных поисков молодого поколения.

### Список литературы

- 1. Зайцева, А.С.** Проблема идентичности в эпоху глобализации: социально-философский аспект: дис. канд. философских наук: 09.00.11/ А.С. Зайцева. – М.: Российская академия государственной службы при президенте РФ. – 2007. – 149 с.
- 2. Словарь под. ред. М.Ю. Кондратьева** // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах // Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ. – 2006. – 176 с.
- 3. Bowlt J.E.** Russian samizdat art: essays / J. E. Bowlt. – New York: Willis Locker & Owens Pub.– 1986.– 210 p.
- 4. Fiene Donald M.** Alexander Solzhenitsyn: an International Bibliography of Writings by and about Him 1962-1973 / M. Fiene Donald. – Ann Arbor: Ardis. – 1973. –148 p.
- 5. Kovaly P.** Problems of anti-humanism and humanism in the life and work of Alexander Solzhenitsyn // Studies in Soviet thought. 1971. Vol. 11, Is. 1. P. 1-18;
- 6. Paul de Man** Phenomenality and Materiality in Kant, in Hermeneutics: Questions and Prospects. Gary Shapiro and Alan Sica (eds) / Paul de Man.– Amherst: University of Massachusetts Press. – 2004. – 19 p.
- 7. Rothberg A.** Aleksandr Solzhenitsyn: The Major Novels / A. Rothberg. Ithaca: New York: Cornell University Press. – 1971. – 215 p.



Самохина Наталья Николаевна,  
профессор кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
доктор педагогических наук, доцент  
E-mail: samohina71@mail.ru

## И.Ф. СТРАВИНСКИЙ О МУЗЫКАЛЬНОМ АВАНГАРДЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ «МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОЭТИКИ»)

**Аннотация.** В публикации, на основе литературно-публицистического наследия И. Стравинского, исследована проблема отношения русского мастера к музыкальной культуре XX века и музыкальному авангарду. Представлен анализ музыкально-публицистических работ А. Шенберга, П. Хиндемита, обнаруживающих общность во взглядах на специфику современного художественного процесса.

**Ключевые слова:** современная музыка, музыкальная эстетика, модернизм, авангард, композитор, творчество.

**Abstract.** In the publication, based on the literary and journalistic heritage of I. Stravinsky, the problem of the Russian master's attitude to the musical culture of the 20th century and the musical avant-garde is investigated. An analysis of the musical and publicistic works of A. Schoenberg and P. Hindemith, which reveal a commonality of their views on the specifics of the contemporary art process to I. Stravinsky, is presented.

**Key words:** modern music, musical aesthetics, modernism, avantgarde, composer, creativity.

В музыкальной культуре XX века И. Стравинский выступил не только как гениальный композитор, но и как оригинальный мыслитель, человек с широчайшими познаниями в различных сферах, энциклопедически образованная личность. В этой связи большой интерес у профессионалов и любителей музыки вызывают размышления русского мастера о музыкальном искусстве, композиторах-современниках и предшественниках, культурных реалиях XX века.

Некоторые аспекты литературно-публицистического наследия И. Стравинского рассмотрены в работах таких исследователей, как: Б. Асафьев, В. Гливинский, М. Друскин, В. Смирнов, Б. Ярустовский и др. В целях расширения представлений о специфике литературно-публицистического наследия И. Стравинского, выявления стилистических особенностей литературных работ русского мастера была предпринята попытка анализа одной из глав «Музыкальной поэтики» И. Стравинского, в которой затронуты проблемы музыкального авангарда. К музыке представителей музыкального авангарда, с которым в 30-е годы И. Стравинский отождествлял творчество нововенских классиков, а также их последователей, русский мастер относился критически. Сочинения этих новаторов музыкального искусства для И. Стравинского были «скучнее, чем самая скучная музыка XVIII века» [5, р. 154]. Частая сменяемость композиционных систем, в рамках музыкального авангарда, рассматривается И. Стравинским как самодовлеющее явление, как растущее господство технологических процессов и средств. Композитор не является сторонником тех, кто трактует языковые новации композиторов-авангардистов, как проявление прогресса в сфере музыкального искусства. Если спроецировать творческую личность И. Стравинского на ту сумму явлений, которая получила название «музыкальный авангард», то выяснится, что композитор олицетворяет прямо противоположные эстетические устремления. Этим объясняется и критическое отношение русского мастера к модернизму: « Я ненавижу модернистскую музыку. Я не модернист и не претендую на создание музыки будущего, равно как не пытаюсь копировать музыку

прошлого... Модернизм для меня слишком претенциозен... В нем нет искренности» [3, с.54].

Размышляя о модернизме и модернистах, И. Стравинский имеет в виду творчество А. Шенберга, неоднократно заявлявшего о своем стремлении создавать музыку будущего. На страницах «Музыкальной поэтики» композитор отмечает, что в кругах профессиональной критики сложились свои представления о модернизме «... все, что представляется нестройным и запутанным, автоматически попадает в разряд модернизма. То, что они не могут не признать ясным... и не оставляющим места для какой-либо двусмысленности, за которой они могут скрыться, в свою очередь помещается под эгидой академизма» [5, р. 86]. Размышляя о приверженцах модернизма, русский мастер использует понятие «помпьеризм», определяя его как своеобразную разновидность мещанства в культуре. «"Помпье авангарда", – отмечает композитор, ищут не музыки, а эффект шока, сенсацию, которая мешает пониманию» [5, р. 15].

Модернизму И. Стравинский противопоставляет академизм, основанный на приверженности старым правилам в их обновленной трактовке. На страницах «Диалогов» русский мастер отмечает: «Академизм возникает вследствие изменения взгляда на правила, но не их самих. Композитор-академист поэтому ориентируется больше на старые правила, чем на новую реальность, хотя под правилами я подразумеваю нечто более близкое к «принципу»; правило в простом смысле этого слова означает всего лишь подчиненность в подражательных упражнениях» [1, с. 219]. Однако, возникает вопрос: что подразумевал русский мастер под «новой реальностью» – реальность искусства прошлых эпох, как важнейшую особенность художественного метода неоклассицизма, или социально-политические реалии современного ему мира?

Акцентируем внимание на том, что в своем творчестве И. Стравинский часто избегал непосредственной, актуальной связи с реальной жизнью. Многие музыкально-сценические сочинения композитора написаны на античные, мифологические, сказочные темы и сюжеты («Жар птица», «Петрушка», «История солдата», «Царь Эдип», «Орфей» и др.). В музыке с текстом И. Стравинский чаще всего акцентирует сонорно-фоническую сторону последнего, нежели смысловую. Так, в одном из интервью, размышляя о своих сочинениях 20-х годов, русский мастер отмечает: «Даже тогда, когда музыка, на первый взгляд, соединяется с литературной и живописной основой, в моей художественной концепции она сохраняет все черты абсолютной музыки» [3, с. 118]. Используя в качестве примера такие произведения как «Жар-птица», «Петрушка», И. Стравинский акцентирует независимость в них музыкального начала по отношению к зрительным впечатлениям. «Музыкальное содержание нужно впитывать параллельно со зрительными впечатлениями, но совершенно независимо от них, словно в каком-нибудь идеальном кинематографе» [3, с. 44]. Вместе с тем творчество русского мастера, в решающей степени, повлияло на развитие музыкального искусства первой половины XX века. По его произведениям 20–40-х годов может быть воссоздана, в своих сущностных чертах, не только картина мира, складывающаяся в сознании человека этого периода, но и прослежена эволюция музыкального языка европейской направленности того времени.

Будучи первым среди равных в мире музыкальной культуры первой половины XX века, И. Стравинский не одинок в своих попытках осмыслить проблемы творчества, традиции, новаторства. Данные проблемы волновали и многих его современников, в частности П. Хиндемита и А. Шенберга. Несмотря на несходство творческих обликов этих гениев музыкальной культуры XX века, они порой обнаруживают общность во взглядах на специфику современного художественного процесса.

Одной из немногих точек соприкосновения, столь непохожих друг на друга мастеров, является протест против романтической эстетики. Антиромантизм П. Хиндемита, А. Шенберга, а также И. Стравинского означал, в свою очередь, и новый подход к взаимоотношениям разума и чувства, интеллекта и интуиции, рационального и эмоционального начала в творчестве. Он подразумевал и новый подход к определению

функции художника, и иное представление о содержании и смысле музыки. Так, размышляя о роли композитора в современной ему художественной культуре, А. Шенберг, подобно И. Стравинскому, называет его «подлинным творцом», «провозвестником идеи». Музыка же трактуется А. Шенбергом не только как форма самовыражения художника, но и как своеобразное послание ко всему человечеству. Послание это является прообразом будущего. В статье «Критерии оценки музыки» композитор отмечает: «Лично я чувствую, что музыка передает пророческое сообщение, открывающее ту, более высокую форму жизни, к которой идет человечество. И именно благодаря этому сообщению музыка апеллирует к людям всех рас и культур» [4, с. 137].

П. Хиндемит, рассматривая специфику музыки, исходит из средневекового представления «музыки как науки хорошо модулировать» [4, с. 168]. Следует отметить, что понятие «модулировать» употребляется в данном случае в том смысле, какой оно имело в средневековых трактатах (модуляция, как движение музыки во времени). Это древнее изречение, по мнению П. Хиндемита, «обладает здоровой профилактической силой, которая всегда напоминает нам, что музыка не есть нечто туманное, не создана из ничего бессознательным буйством художника, не смутное высказывание, смутно воспринятое. Оно говорит нам: в процессе создания и восприятия музыки вы должны стоять на твердой почве земли, хотя ваше воображение может блуждать по вселенной» [4, с. 169].

Подобно И. Стравинскому, П. Хиндемит, с позиции собственной эстетики, демонстративно отрицает традицию понятийного толкования содержания музыки. В одной из своих работ композитор писал: «Все виды эффектов могут быть полезны для интенсификации первичного музыкального эффекта, но они никогда не могут быть использованы вместо него. Даже если исключить звукоподражательный элемент музыкальной структуры, чисто музыкальная субстанция мелодического, гармонического и ритмического материала должна быть сильной и убедительной, иначе нельзя будет вызвать в слушателе никакого музыкального удовлетворения» [4, с. 175]. Против программности в музыке выступал и А. Шенберг. Достаточно вспомнить полемический пафос статьи А. Шенберга «Отношение к тексту», обусловленный утверждением имманентной музыкальной содержательности, которую композитор доказывал на примере своего восприятия некоторых песен Ф. Шуберта.

Свой идеал и И. Стравинский, и А. Шенберг, и П. Хиндемит видели в эстетике доромантического и даже доклассического искусства, в которой явно превалировало рациональное начало. Так, известно, что П. Хиндемит не просто интересовался старинной музыкой, а детально изучал творчество композиторов средневековья и Ренессанса, сам играл на старинных музыкальных инструментах. С особой глубиной и тщательностью исследовал произведения И.С. Баха, В. Моцарта, Л. ван Бетховена и А. Шенберга. Идеи порядка и строгой организации становятся для них главным принципом в построении музыкальной формы. В одной из своих работ П. Хиндемит писал, что композитор должен стремиться не к выражению своих «внутренних переживаний, но трезво, реально и расчетливо "изготавливать", подобно любому ремесленнику, свой музыкальный товар» [4, с. 202]. Неслучайно и П. Хиндемит, и И. Стравинский избегают называть себя художниками, предпочитая понятия «мастер», «ремесленник», более близкие такому представлению о композиторском труде. Особое отношение к музыкальной технологии характерно и для А. Шенберга. Для него это не дань формализму, а композиторский деловой подход, взгляд мастера, который работает с материалом (имеется в виду звуковой материал), «инструментами» (структура, метод развития...), выявляя их возможности.

Столь различные по индивидуальной неповторимости личности П. Хиндемита, А. Шенберга, И. Стравинского, все же обнаруживают некоторую общность в своих эстетических воззрениях. Данное обстоятельство говорит о том, что размышления И. Стравинского, сконцентрированные в «Музыкальной поэтике» (о проблемах творчества, традиции, новаторства...), являются своеобразным откликом на проблемы

времени. Эти проблемы «вitalи в воздухе» и И. Стравинский не мог не обратиться к ним. Своеобразие, глубина суждений И. Стравинского отчетливо воспринимается даже в сравнении с такими оригинальными мыслителями как А. Шенберг и П. Хиндемит. Это обстоятельство является свидетельством того, что в данной части своего наследия И. Стравинского по праву можно назвать законодателем музыкальной моды XX века. Вместе с тем, тип мышления русского мастера особенно свидетельствует о том, что он является не только художником, принадлежащим миру, но и мыслителем, в своих сущностных чертах сформировавшимся в первой половине XX века.

Особенность исследуемого периода состояла в том, что его ореол создавали самые разные писатели, художники, философы, музыканты, нередко полярно различные по своим творческим принципам, по направленности таланта, жесточайшим образом друг с другом полемизировавшие. Но всех их объединяло одно, главное: осознание своей эпохи как совершенно особой, выходящей за пределы того, что было прежде, и одновременно с этим – деятельное, действенное отношение к этой эпохе и ее проблемам. Этим и объясняется присущая многим художникам «серебряного века» особая категоричность высказываний, глубоко личностный подход в характеристике тех или иных событий, своеобразие и неповторимость в воссоздании образа мира и времени в своем собственном творчестве. Данную особенность можно проследить в творчестве Н. Гумилева, В. Розанова, Д. Мережковского, А. Ахматовой, письмах И. Бунина, О. Мандельштама, В. Соловьева и др.

Таким образом, в историю музыки XX века И. Стравинский вошел как художник, творчество которого вызвало принципиально новый поворот во взглядах на проблему индивидуального стиля. И в этом смысле огромное значение имела интеллектуальная и творческая исключительность самой личности композитора, грандиозность всего им созданного и особенности творческого метода.

#### Список литературы

- 1. Стравинский И.Ф.** Диалоги. Воспоминания. Размышления. Комментарии / И.Ф. Стравинский : под, общ. ред. М.С. Друскина. – Ленинград: Музыка (Ленингр. отделение), 1971. – 414 с.
- 2. Стравинский И.Ф.** Мысли из «Музыкальной поэтики». Фрагменты из Диалогов И. Стравинского с Р. Крафтом // И.Ф. Стравинский: Статьи и материалы. – М.: Советский композитор, 1973. – С. 23 – 92.
- 3. И. Стравинский – публицист и собеседник :** сборник / под ред. В. Варунца. – М. : Сов. композитор, 1988. – 501 с.
- 4. Шахназарова Н.Г.** Проблемы музыкальной эстетики в теоретических трудах Стравинского, Шенберга, Хиндемита / Н.Г. Шахназарова. – М.: Советский композитор, 1975. – 238 с.
- 5. Stravinsky I.** Poetique musicale / I.F. Stravinsky. – Harvard University Press, 6-th printing, 1982. – 225 с.

## СЕКЦИЯ №2

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

УДК 78.071.2

**Биденко Юлия Викторовна,**  
магистрант ГОУК ЛНР  
«Луганская государственная академия  
культуры и искусств имени М. Матусовского»  
E-mail: kira.mandarin@mail.ru

#### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ИГРЫ НА СКРИПКЕ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ ДШИ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования исполнительских навыков учащихся средних классов струнно-смычковых отделений ДШИ, как неотъемлемое условие развития успешного музыканта-исполнителя. Акцентируется внимание на особенностях овладения приёмами звукоизвлечения, вопросах корректировки и усложнения приобретенных навыков игры на скрипке.

**Ключевые слова:** скрипка, начальное обучение, технический приём, виды техники, исполнительские навыки, исполнитель-музыкант, постановка.

**Abstract.** The article deals with the problem of forming the performing skills of students of the middle classes of the string-bow departments of the Children's School of Art, as an essential condition for the development of a successful musician-performer. Attention is focused on the features of mastering the techniques of sound production, issues of correction and complication of the acquired skills of playing the violin.

**Key words:** violin, primary education, technique, types of technique, performing skills, performer-musician, staging.

В области формирования творческой личности, всё большую значимость постепенно приобретает профессиональное музыкальное образование. Поэтому, на сегодняшний день в современной музыкальной педагогике самой актуальной проблемой является качественное формирование и дальнейшее развитие навыков у музыкантов-исполнителей.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью рассмотрения особенностей формирования исполнительских навыков игры на скрипке у учащихся средних классов ДШИ и выделения проблем во время формирования исполнительских навыков, подтверждая тот факт, что музыкальные навыки являются необходимой технической базой для успешной музыкальной деятельности. Стоит упомянуть, что развитие музыкальных способностей так же является важным компонентом для формирования творческого мышления, а развитие эмоциональной отзывчивости в детском возрасте создаёт, в свою очередь, надёжный фундамент музыкальной культуры человека – его части духовной культуры.

Игра на скрипке помогает ребёнку развить свои творческие способности такие как: воображение, интуиция, гибкость ума. Звук инструмента зачаровывает своей красотой, эмоциональностью, подражанием голосу, однако, извлечь полноценный, глубокий и приятный звук сможет извлечь только опытный исполнитель-музыкант. Следует заметить: мнение о том, что качество звука полностью зависит от природного

предрасположения исполнителя – ошибочно. Певучий, качественный и осмысленный тон является самым мощным средством выразительности, содержательности исполнения, и этому нужно учиться. Такова одна из важных задач, стоящих перед любым музыкантом-исполнителем.

С первых занятий, во время обучения игре на скрипке, перед скрипачом поставлены сложные задачи, которые требуют особого, индивидуального подхода к их решению. К таким задачам относится формирование навыков игры на инструменте, а именно: работа над постановкой, работа над качественным звукоизвлечением, координация движений левой и правой рук, постоянный слуховой контроль во время исполнения всего музыкального материала, распределение смычка, штрихи и т.д. Но, не смотря на то, что эти навыки формируются с самых первых занятий, скрипач вынужден работать над качеством приобретённых навыков не только в начальных классах, но и в средних, реже-в старших, выявляя разного рода дефекты и устраняя их.

Поставленные перед скрипачом задачи доставляют трудности не только начинающему музыканту, и это, в свою очередь, подчеркивает актуальность рассмотрения особенностей формирования исполнительских навыков игре на скрипке у учащихся средних классов ДШИ.

Наличие грамотно составленной литературы для начального обучения является неоспоримо значимым материалом. Однако, изучение не каждого инструмента начинается в детском возрасте, а значит и литературы, заключающей в себе начальные навыки игры на таких инструментах, не существует. При этом, стоит упомянуть, что этап освоения основных базовых навыков игры на скрипке – это фундамент, основа для дальнейшего обучения, преодоления трудностей во время процесса, определяющая составляющая на пути к успешной карьере [6].

Изучением особенностей формирования исполнительских навыков занимались многие педагоги, исследователи. Среди них были: А.В. Запорожец, М.А Самохина, Д.Г Гулуа, А.Л. Готсдинер.

Определим понятие «навык», «исполнительский навык» и сравним наиболее важные навыки скрипача-исполнителя и начинающего скрипача.

В целом, навык – это автоматизированное действие, что сформировалось в результате многократного его повторения, т.е. доведено до автоматизма.

Доктор психологических наук А.Л. Готсдинер музыкально-исполнительскими навыками считает систему сознательно выработанных движений, постепенно автоматизирующихся. Благодаря такой автоматизации, они помогают реализовать знания и умения в целенаправленной деятельности [2, с. 190]. Причем, формирование музыкально-исполнительских навыков поддается общим закономерностям развития навыков. А.Л. Готсдинер предлагает четыре фазы формирования навыков:

1. установочная. Во время этой фазы у учащегося складывается определённое эмоциональное впечатление об исполняемой пьесе. Опирается на слуховое представление.

2. Аналитическая. На этом этапе происходит анализ материала, выяснение основных элементов в тексте, в игровом процессе: штрихи, приёмы, динамика, фразировка.

3. Синтезирующая. Наступает, когда ученик способен сложить нотный текст и отдельные звуки в мелодию, когда игровые движения складываются в последовательную систему.

4. Завершающая. В ней начинает хорошо прослеживаться связь между тремя компонентами: художественный образ – исполнительские движения – звучание.

Еще на самом начальном этапе обучения скрипача формируются важные навыки, корректировку которых, по мере надобности, нужно проводить и в средних классах. Некоторые навыки постепенно усложняются новыми требованиями, элементами. К примеру, навык верного распределения веса тела на обе ноги, навык рационального удерживания инструмента, скрипачом осваивается еще с первых занятий и становится

неизменным на всём его исполнительском пути. Однако, если не обращать внимание на качество этих приобретённых навыков, в дальнейшем, возникнут трудности в средних классах, когда перед музыкантом-исполнителем появятся новые, рациональные и более сложные задачи, связанные с мастерством учащегося. Это и есть особенность формирования исполнительских навыков у скрипача.

Рассмотрим основные разделы, которые относятся к формированию навыков скрипача:

1. постановка всего тела скрипача.
2. Качественное звукоизвлечение.

Существуют общепринятые формы постановки всего тела скрипача, хотя, в процессе обучения игре на инструменте постановка всё равно будет видоизменяться. Это происходит благодаря учету индивидуальных особенностей строения тела исполнителя и его приспособлению к инструменту.

Как указывал И.А Лесман, «Навязывание или копирование стандартной формы постановки и игровых движений без учета индивидуальных особенностей каждого учащегося становится серьёзным препятствием к овладению игрой на скрипке, тормозит не только техническое, но и музыкальное развитие, ограничивает исполнительские возможности и приводит к заболеваниям» [3].

Организация рук – фактор не менее важный, чем общая постановка скрипача. Как и в общей постановке можно найти недостатки или дефекты, как и в правой руке, так и в левой. При этом абсолютно не важно, сколько лет музыкант обучается игре на скрипке. Разберём проблемы в руке отдельно.

Недостатки в левой руке:

1. Чрезмерное сжатие шейки скрипки большим и указательным пальцем.

Такой недостаток будет усиливать мышечное напряжение в руке, и, следовательно, препятствовать успешному овладению некоторыми навыками: смена позиций (переходы), вибрация. Важно: постоянное мышечное напряжение может привести к серьёзным травмам игрового аппарата скрипача.

2. Нахождение третьего и четвертого пальца за пределами грифа.

При таком расположении руки учащемуся будет затруднительно играть на скрипке что-то из сложного материала. Возвращение пальцев на струну или в «игровую» область над струной, будет требовать больше времени, чем обычно, и это отразится на качестве звука.

3. Сгибание руки в запястье.

Такой дефект наиболее распространён в скрипичной практике и связан он с неправильным распределением веса инструмента на опорные точки. Так же приводит к различным трудностям во время исполнения музыкального материала.

4. Излишний нажим пальцев на струну.

Недопущение мышечного напряжения – главная задача на пути к освоению навыков игре на скрипке. Излишнее нажатие пальцами на струну приводит к мышечному напряжению, а затем появится ряд других проблем, которые станут серьёзным препятствием на пути освоения инструмента.

Правильность постановки правой руки скрипача можно оценить по следующим критериям:

- 1) по качеству звука;
- 2) по степени незаметности смены смычка;
- 3) по степени освоения комплекса различных штрихов и других форм скрипичной техники.

Подводя итог вышенаписанного, следует заметить, что все виды дефектов встречаются не только у начинающих скрипачей, но и учеников средних и старших классов.

Дефекты приводят к труднодоступности обладанием тех или иных навыков,

отсутствие или недоброкачество которых будет сказываться на успешности в обучении и в целом на учащегося. Однако, все дефекты можно легко устранить путём многократного, осмысленного исполнения упражнений, постоянного слухового и зрительного контроля как преподавателя, так и самого учащегося.

Устраняя какие-либо недостатки, виды техники можно разделить на составные элементы: техника левой и правой руки. Эти элементы подразумевают собой важные навыки, которыми должен овладеть музыкант-исполнитель. В результате совокупности приёмов этих составляющих, то есть разных видов техники, создаётся подструктура: технический приём.

Технический приём – это специфический игровой двигательный навык, который придаёт определённому виду техники индивидуальное свойство, характерность. К таким приёмам относят вибрацию, разнообразные способы звукоизвлечения, нетрадиционные способы держания смычка или скрипки.

Овладевая основными элементами техники, важно не ограничиваться только теми, которые необходимы для решения технических задач, что возникают непосредственно в реальном времени – во время исполнения музыкального материала. Игнорирование такого пути решения задач будет только сдерживать личностно-профессиональный рост учащегося.

Соединение струн – один из навыков, что совершенствуется на протяжении всего обучения и является проблемой всех скрипачей. Несоблюдение последовательности движений всегда приводит к нарушению звуковой линии. При этом, если у скрипача будет слишком опущена или напротив, поднята скрипка, смычок будет сам скользить по струне препятствуя качественному звукоизвлечению. Такая проблема нас снова возвращает к теме правильной постановки скрипача.

Для качественного освоения смены струн нужно играть упражнения и этюды, которых в скрипичной литературе много. Наиболее популярными являются этюды Мазаса, Крейцера, Роде, Донта, Фиорилло, упражнений Шрадика.

Гаммы и арпеджио – вид упражнений, что является универсальным. Он даёт материал для усвоения всей скрипичной техники. Гамма – это упражнение, которое может использоваться для систематического накопления навыков и для улучшения некоторых эпизодов художественного материала. Гамма особенно полезна для чистоты интонации, выравнивания звука, ритма, отработки переходов, соединения смены струн, полезна для овладения разными техническими приёмами, изучением разного регистра скрипичного диапазона.

Этюды так же относятся к материалам, которые служат для выработки и усовершенствования навыков скрипичной игры. В отличие от пьес, этюды требуют большего внимания к двигательным трудностям и художественным проблемам. Их преодоление и есть главная задача этюдов. Работа над этюдами способствует постепенному накоплению исполнительских навыков у учащегося.

Все этюды можно разделить на два типа: технические и художественные. Целью технических этюдов является развитие какого-либо одного технического приёма. Это происходит с учетом темпа, штриха, позиции. Похожи на упражнения. Художественные же этюды включают в себя больше элементов техники, значительно богаче по ритму. Например, Г. Кайзер этюд №29.

В обучении целесообразно использовать так называемый пьесо-технический материал. Н. Бакланова «Непрерывное движение», Этюд-стаккато – материал, который вобрал в себя союз технического приёма и фортепианное сопровождение, но при этом не имеет полноценных свойств, которыми наделена высокохудожественная пьеса. Такой материал приносит больше пользы, чем от обычных этюдов и учениками исполняется охотнее, осваивается быстрее.

Еще одной важной особенностью формирования навыков игре на скрипке у учащихся средних классов является чистота интонации и хорошего звучания.



Интонация – это исполнение музыкального материала с помощью музыкально-слуховых представлений. Как говорил В.Ю. Григорьев «Не бывает выразительная игра фальшивой, а фальшивая – выразительной». Навыки чистого интонирования приобретаются, как и многие другие навыки в скрипичном исполнительстве, постепенно. Их отсутствие чаще всего возникает в самом начальном этапе обучения и может сохраниться и в последующие годы. Нечистое интонирование тормозит музыкальное, техническое развитие учащегося и требует настойчивой работы над развитием слуховых представлений [4].

Следующей особенностью формирования навыков является штриховая техника.

Представление характера и функции штриха поможет выработать штриховую технику. Самый первый штрих – *деташе* (фр. *détaché*, от *detacher* – отделять). При исполнении этого штриха необходимо чувствовать сцепление смычка со струной, следить за свободой кисти, равномерностью звука, силой нажатия на струну. После изучения *деташе* добавляются и другие штрихи такие как: *легато*, *стакатто*, *мартэле*, *спиккато*, *сотийе* и др.

В средних классах добавляется одна из самых сложных, в психологическом плане, самых трудных техник скрипача – *вибрация*. Её сложность заключается в том, что скорость и амплитуда вибрационного движения делают трудным анализ и внешний контроль за ней. Всего различают три вида *вибрации*: *кистевая* (при более зажатой руке), *кистевая* (при гибкости), *пальцевая*.

*Вибрато* – подсознательный навык, который с большим трудом поддаётся осмыслению и вместе с тем является мощным средством музыкальной выразительности.

Следует развивать *вибрато* всеми пальцами и во всех позициях. Оно должно быть разнообразным и не хаотичным, иначе такое средство выразительности утратит свою ценность и станет однообразным, навязчивым. Для полного освоения *вибрато* рекомендованы некоторые элементы, которыми обязательно следует наполнить упражнения. Вот некоторые из элементов:

1. медленное и быстрое *вибрато*.
2. Ускоряющееся и замедляющееся *вибрато*.
3. Узкое и широкое по размаху *вибрато*.
4. *Вибрато* с постепенным увеличением и уменьшением размаха и т.д

По мнению Ю.И. Янкелевича, М.Б. Ямпольский, Д.Ф. Ойстраха, основным материалом для овладения *вибрато* являются совсем не упражнения, а художественный материал, который будет формировать необходимую характерную звуковую краску.

Причиной дефектов *вибрации* может стать не только зажатость, но и слишком ранняя попытка освоения этой техники. Юрий Исаевич говорил: «Иногда ученик долго не может овладеть *вибрацией* не из-за отсутствия способностей к ней, а вследствие недостатка потребности выражать *вибрацией* свои эмоции. Здесь основное – укрепить волю к *вибрации*» [5].

Еще одной техникой, подключающейся в средних классах, является техника *двойных нот*. К работе над *двойными нотами* следует переходить лишь после того, как была сформирована постановка рук. Предпосылками к изучению *двойных нот* является: эластичность движений левой руки, свободные переходы в позиции, хорошо развитый музыкальный слух, овладение приёмами звукоизвлечения и качественным звуком. Можно приступать к изучению *двойных нот* уже приблизительно в 3-4 классе, однако, первоначальные упражнения, что связаны со звукоизвлечением, осваиваются намного раньше.

При переходе из класса в класс изменяется и сложность репертуара. В произведениях постепенно появляются *двойные ноты*, аккорды. Это новый раздел техники, который требует от учащегося обязательного и постепенного его освоения.

Подводя итоги всего вышенаписанного материала можно выяснить, что описанные навыки и техники являются неотъемлемым условием для успешного музыканта-

исполнителя, играют важную роль не только для начинающих музыкантов, но и для учеников средних и старших классов. Особенности формирования исполнительских навыков сегодня является одной из самых важных искусствоведческих проблем. Николай Петров утверждал, что «...Всемирная беда музыкантов в том, что никто сейчас не учит искусству звукоизвлечения. Учат играть на рояле, т.е. преподают технологию игры» [1, с. 36].

Навыки, которые приобретаются в процессе освоения скрипки и игре на ней, приводятся к качественному завершению постепенно, последовательно, на протяжении всего обучения. Почти все проблемы и сложности в средних классах переносятся из младших классов, однако, все они имеют временный характер, если ошибки выявлять и устранять своевременно.

Следует помнить, что обучение игре на скрипке проходит у детей школьного или до школьного возраста и специфика восприятия стимулирует педагогов проводить уроки в игровой форме, с привлечением ассоциаций. Все примеры и ассоциации вызывают у детей много положительных эмоций, что способствует раскрепощению на уроке, а это, в свою очередь, влияет на сосредоточенность и внимание во время обучения игре на скрипке. Использование дополнительного материала для улучшения качества навыков и закрепления их, является важным процессом на пути к развитию мастерства исполнителя-музыканта.

### Список литературы

1. **Беляева О.Д.** Особенности формирования исполнительского мастерства скрипача на этапе предпрофессиональной подготовки / О.Д. Беляева. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2019. – 36 с.

2. **Готсдинер А. Л.** Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М: МИП «Магистр», 1993. –190 с.

3. **Лесман И.А.** Очерки по методике обучения игре на скрипке [Текст] : [Учеб.-метод. пособие для заоч., очных и вечерних отд-ний высш. муз. учеб. заведений] / Вступ. статья, сост., общая ред.; доп. и примеч. М. Блока. – Москва : Музгиз, 1964. – 272 с. : нот. ил.; 22 см.

4. **Мострас К.Г.** Интонация на скрипке / К.Г. Мострас. – М.: Музгиз, 1962. – 155 с.

5. **Струве П.Б.** Вибрация, как исполнительский навык игры на инструментах / П.Б. Струве. –Л.: Гос. муз. Издательство, 1993. – 64 с.

6. **Флеш К.** Искусство скрипичной игры / Вст. Ст., ред.перевода, ком-мент. И доп. К.А. Фортунатова. – М.: Музыка, 1964. – 216 с.

УДК[378. 016 : 786. 2]. – 029 : 7

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

### РАБОТА НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Аннотация.** В статье рассматривается содержание трех этапов работы над музыкальным образом произведения (этапы ознакомления с музыкальным произведением, реализации исполнительского замысла и художественного завершения музыкального

образа), анализируются методические задачи, решаемые выдающимися фортепианными исполнителями и педагогами на каждом этапе исполнительской работы над музыкальным образом произведения.

**Ключевые слова:** музыкальное произведение, музыкальный образ, этапы работы над музыкальным образом произведения.

**Abstract.** The article examines the content of the three stages of work on the musical image of the work (the stages of familiarization with the musical work, the realization of the performing idea and the artistic completion of the musical image), analyzes the methodological tasks solved by outstanding piano performers and teachers at each stage of performing work on the musical image of a musical work.

**Keywords:** musical composition, musical image, stages of work on the musical image of a musical work.

Музыкальное произведение – это художественная структура, которая создана и организована в едином ключе, с целью эстетического воздействия на чувства, сознание и волю слушателей. За пределами своей художественной структуры музыкальный образ, в полном понимании этого слова, не может существовать, как, например, и в литературе, где детальный пересказ содержания произведения не может подменить само произведение [7].

Музыкальное произведение, его структура с точки зрения направленности на слушателя исследуется в работах Б. Асафьева, А. Костюка, Л. Мазеля, В. Медушевского, Е. Назайкинского, А. Сохора, В. Холоповой, В. Цукермана и др. Искусствоведы рассматривают музыкальное произведение как материально зафиксированный идеальный художественный объект, созданный композитором на основе существующих в культуре возможностей и средств, сохраняющий свою инвариантную структуру и, одновременно, – благодаря исполнителям, слушателям и конкретным условиям, – приспособляющийся к ситуации и исторически изменяющийся. Следовательно, задача музыканта-исполнителя заключается в глубоком проникновении в содержание произведения и его адекватном воссоздании, поскольку именно в адекватном воссоздании замысла композитора проявляется подлинное творчество и мастерство исполнителя.

Работа над музыкальным произведением включает три этапа (ознакомление с музыкальным произведением, реализация исполнительского замысла, художественное завершение музыкального образа), реализуемых в контексте музыкально-исполнительского развития обучающегося.

Целью первого этапа работы над музыкальным образом (этап ознакомления с музыкальным произведением) является общее ознакомление с сочинением. Нередко, приступая к изучению какого-либо произведения, обучающийся оказывается уже знаком с ним (слышал в концертах, в записи, в исполнении других учеников). Однако в любом случае, считает Л. Гинзбург, необходима беседа об этом произведении и его стиле, сопровождаемая показом педагога либо прослушиванием произведения в исполнении выдающихся артистов. «Подобный показ на этом этапе имеет основной целью ознакомление с произведением, но отнюдь не навязывание его» [5, с. 27].

В музыкально-исполнительской педагогике существуют сложившиеся традиции анализа музыкальных произведений. Так, например, анализ музыкального образа произведения, разучиваемого в классе фортепиано, может проводиться по следующему плану: 1) жизненный путь композитора, общая характеристика и специфические особенности его творчества; 2) жанровые характеристики произведения в контексте художественной эпохи; 3) место и значение произведения в творчестве автора (если произведение авторское); 4) художественно-музыкальная образность произведения; 5) музыкально-технологические средства воплощения художественно-образной сферы произведения (мелодия, гармония, метроритм, динамика, агогика, фактура, исполнительские приемы, необходимые технические упражнения и др.);

б) исполнительская трактовка художественно-образной сферы произведения, адаптированная в соответствии с возрастными особенностями ученика.

Чтение с листа разучиваемого произведения также дает возможность ученику охватить сочинение в целом. Так, например, Р.Шуман писал об идеальном чтении с листа: «Ты должен настолько себя развить, чтобы понимать музыку, читая ее глазами» (12 принцип), и продолжал, советуя молодым музыкантам, – «если тебе предлагают сыграть с листа незнакомое сочинение, то сначала пробеги его глазами» (15 принцип) [10]. Естественно, что при «ознакомляющем» чтении с листа нельзя ставить перед учеником обязательной задачей точное «выигрывание» всех нот и нюансов. Ибо быстрое постижение общего замысла, характера, эмоционального тона произведения не дает нам возможности подробно вникать в детали текста» [9, с. 208].

Существенным разделом работы над музыкальным произведением является изучение нотного текста, трактуемое в контексте требований исполнительской культуры как точное воспроизведение авторского текста [5, с. 32]. Подчеркнем, что *разбор* текста произведения основывается на уже сложившемся у ученика общем представлении о музыке, поэтому его внимание теперь в большей мере направлено на уяснение конкретных деталей.

Среди типических недостатков, встречающихся при разборе произведения учеником, можно выделить следующие: 1) фальшивые ноты (педагогу обратить внимание на развитие слуха и музыкально-теоретическое образование ученика); 2) область ритмики (педагогу первоначально сосредоточить внимание ученика на особо сложных в ритмическом отношении построениях); 3) аппликатура (разъяснить ученику аппликатурную логику в конкретных структурных единицах произведения, фиксировать его внимание на аппликатуре; давать домашнее задание на самостоятельную расстановку аппликатуры в тексте).

*На этапе реализации исполнительского замысла* ученик работает над художественно-технологическим воплощением музыкального образа произведения, что предполагает: 1) работу над интонационной выразительностью мелодии и ее развитием (логика мелодического движения; интонационные тяготения и кульминации; смена эмоционального напряжения и ослабления; legato; членение на отдельные построения, определение их относительной важности; цезуры); 2) ладотональными и гармоническими средствами выразительности (вслушивание и осмысление ладотонального развития музыкальной ткани произведения; осознание логики гармонического развития и его выразительного смысла; 3) полифонией (рельефность воспроизведения отдельных элементов ткани; овладение исполнительской спецификой подголосочного, контрастного и имитационного видов полифонии); 4) фактурой гамфонно-гармонического и смешанного склада (различие голосов по их развитию, в тембро-динамическом отношении, в метроритмическом отношении и по характеру туше; 5) темпом, метроритмом, темпо-ритмом (метроритмическая целостность формы произведения; агогика; работа над сложными размерами); 6) динамикой и тембром; 7) аппликатурой (целесообразный выбор аппликатуры, соответствующий художественным задачам); 8) педализацией (педаль как связующее средство; использование выразительных возможностей педали); 9) структурно-смысловой стороной музыкальных построений, артикуляционными штрихами; 10) умением «слушать и слышать своё исполнение», «корректировать художественно-звуковую и техническую стороны игры» (Б. Милич).

Таким образом, ознакомившись с произведением в целом на первоначальном этапе работы, необходимо выявить наиболее трудные для конкретного ученика моменты в произведении и специально остановиться на их изучении, что позволит сэкономить внимание ученика, его силы и время на эпизодах и разделах, которые не представляют для него особой трудности.

Следует подчеркнуть, что в процессе работы над деталями исполнительского воплощения музыкального образа не должно теряться из виду «...художественное целое,

его завершённое исполнительское воплощение. Средства воплощения вытекают из содержания исполняемого произведения, обуславливаются им» [5, с. 37]. И в этой связи хочется подчеркнуть слова Г. Нейгауза: «Чем яснее *цель* (содержание, музыка, совершенство исполнения), тем яснее она диктует средства для ее достижения» [Цит. по: 4, с. 25].

Этап детальной работы над произведением вовсе не исключает эмоциональных проявлений учеником своей творческой индивидуальности. Именно «чувство *в единстве с мыслью* остается и в это время руководителем и контролером в процессе овладения произведением, в процессе решения поставленных задач» [5, с. 35]. Поэтому для постижения эмоционального содержания исполняемого произведения Я. Мильштейн рекомендует «всегда чередовать у учеников тщательную работу над текстом произведения (детальный разбор текста, повышенное внимание ко всем мелочам) с «приблизительным» беглым чтением текста: первое облегчает им постижение и воспроизведение «*буквы*» текста (в лучшем смысле слова), а второе – постижение и воспроизведение «*духа*» текста (опять-таки в лучшем смысле слова)» [9, с. 208].

Процесс работы над реализацией исполнительского замысла, подчеркивает Л. Гинзбург, в значительной мере посвящен развитию и воспитанию двигательных ощущений и исполнительских навыков, отбору и закреплению наиболее рациональных из них, обусловленных художественной целесообразностью. Поэтому «в процессе работы над произведением возникают необходимые условные связи между слуховыми представлениями и мышечными ощущениями, а тем самым и двигательными навыками» [5 с. 34].

Большое значение в художественно-технологической реализации музыкального образа играет целесообразная аппликатура, которая оказывает воздействие на ритм, динамику, артикуляцию, способна подчеркивать выразительность фразы и т.д. Кроме того, удачно найденная аппликатура способствует запоминанию текста произведения, технической уверенности ученика. Поэтому при выборе аппикатуры для конкретного ученика преподаватель должен руководствоваться тремя основными критериями, на которых основывается аппикатурный выбор: «стилевая обусловленность (конкретно-историческая), эстетическая обусловленность (музыкально-художественная), техническая обусловленность (двигательно-целесообразная)» [9, с. 224].

Ф. Шопен, оставивший методические высказывания о фортепианном обучении, придавал большое значение воспитанию наиболее рациональных игровых движений пианиста, и в этой связи пытался обосновать целесообразность аппикатурных решений, использование индивидуальных особенностей силы пальцев для достижения определенных художественных целей. В частности, композитор-пианист писал: «Сколько различных пальцев, столько различных звучаний. Уметь находить хорошую аппикатуру – это все. Гуммель в этой области был наиболее сведущим. Надо использовать не только особенности строения пальцев, но не в меньшей степени и остальную часть руки – это запястье, предплечье и рука (в целом). Не следует все играть запястьем, как предлагает Калькбреннер» [2, с. 132].

Обилие задач, стоящих перед учеником на этапе реализации исполнительского замысла, зачастую затрудняет «видение» учеником целостного музыкального образа. Поэтому, использование методического приема – вычленения простого из сложного – поможет ученику временно фиксировать внимание на одних задачах, допуская при этом приблизительное выполнение других, что, в конечном счете, облегчает процесс восприятия и исполнения музыкального произведения. Данный прием позволяет постепенно развивать музыкальное мышление ученика, совершенствовать качество восприятия и «гибкость координированного решения художественно-слуховых и исполнительских задач», решаемых ребенком в процессе музыкального обучения [8, с. 17].

Подчеркнем условность ситуации временного отвлечения от целого и

сосредоточение внимания ученика на отдельных деталях, поскольку ни учащийся, ни педагог, – считает Л. Гинзбург, – не должны упускать из виду конечной художественной цели. Они должны «постоянно учитывать место детали в целом, направленность каждого приема, назначение каждого навыка» и следить за целенаправленностью «черновой», технической проработки произведения [5, с. 33].

Среди методов работы на данном этапе исполнителями и педагогами рекомендуется изучение произведения (или отдельных его частей, эпизодов) в *замедленном темпе* (в различных градациях замедления). Однако работа в замедленном темпе должна носить не формальный, а осмысленный, рациональный характер, что позволит сократить время изучения произведения и одновременно будет более эффективной [3; 4; 5; 8; 9]. Например, Г. Нейгауз описывает метод работы, заключающийся в том, что «играешь очень медленно, но со всеми оттеками, как бы рассматривая в увеличительное стекло, „из чего это сделано“, играешь медленно, нота за нотой..., выключив всякое музыкальное вдохновение, но исполняя, однако, не механически, не тупо, а с оттенками... Это определено и очень хорошая техническая работа, и вместе с тем отказ от механического проигрывания... При этом методе необходима не только полная ясность, но и преувеличение всяких деталей и всех оттенков: все, что надо выработать в исполнении, должно быть здесь преувеличено. Нужно научиться делать больше, чем вы будете делать на эстраде» [Цит. по: 4, с. 25].

Период завершения второго этапа работы над музыкальным произведением часто для неопытных пианистов оказывается опасным, поскольку у учащихся создается обманчивое впечатление окончательной сформированности навыков, что вызывает естественное стремление играть технические пассажи быстро. Однако, поскольку автоматизация навыка еще не закрепились, то движения могут разладиться, что неизбежно приводит к техническим потерям, срывам. Поэтому очень важно, считает А. Бирмак, «до получения полной уверенности в закреплении автоматизации движений наблюдать за точностью выполнения аппликатуры, деталей движений и правильного формирования навыков, постепенно переходя от медленного темпа к более быстрому и снова возвращаясь для проверки к медленному» [3, с. 121].

На *этапе художественного завершения музыкального образа* перед учеником ставятся более высокие художественные задачи, предполагающие поиск новых художественно-технологических решений. Таким образом, последний период работы над произведением требует «вмонтирования» всех художественно-технологических деталей, объединения и охвата всего произведения в целом. Однако это возможно лишь при завершении автоматизации исполнительских навыков и наличии полной технической уверенности ученика.

На завершающем этапе продолжается работа над формой произведения, так как, подчеркивал Р. Шуман, «лишь тогда, когда тебе станет ясной форма, будет ясным содержание» (принцип 60) [10]. Также уточняются смысловые акценты в содержании, поскольку «...в каждом слове есть более важный слог, в каждой фразе – более важное слово, в каждом произведении – более важный эпизод. С этой точки зрения, – считает Я. Мильштейн, – исполнение есть как бы вереница важных и менее важных моментов, отличающихся друг от друга силой и выпуклостью. Нельзя играть все одинаково» и «...истолковывать музыкальное произведение всегда одинаково. Необходимо воспитывать в ученике умение быть свободным в пределах необходимого» [9, с. 209, 220].

Работа над текстом продолжается и на завершающем этапе работы над произведением, поскольку, возвращаясь вновь к игре по нотам, исполнитель может замечать в произведении новые, ускользнувшие от него подробности. В этой связи рекомендуется «неустанно вчитываться в авторский текст на протяжении всей работы над произведением» [1, с. 76]. Так, например, И. Гофман писал: «Я берусь доказать каждому, кто захочет играть передо мной (если он обладает способностью себя слушать), что он играет не больше, чем написано (как он думает), а фактически значительно меньше, чем

напечатано на страницах текста» [6, с. 38].

На завершающем этапе работы над художественным произведением, в том числе накануне публичного исполнения исполнители-педагоги считают целесообразным проиграть произведение в замедленном движении. Так, К. Игумнов отмечает: «Медленно нужно бывает поиграть, чтобы проверить, нет ли каких-либо напряжений, неудобных, неточных движений, проконтролировать, нет ли тормозящих ощущений, наладить, проверить осязание» [Цит. по: 4, с. 24].

Исполнение произведения в настоящем темпе со всеми элементами фразировки дает ученику новый материал для творческих размышлений, воображения и эмоциональных переживаний. Поэтому на этапе художественного завершения музыкального образа большинство исполнителей и педагогов подчеркивают необходимость играть произведение целиком. Однако важно учесть при этом то обстоятельство, что многократные повторения разрушают свежесть впечатлений от исполняемого произведения, внимание ученика притупляется, что, безусловно, оказывает влияние на качество движений, что ведет к техническому «забалтыванию». «Автоматизация навыков, отмечает А. Бирмак, освобождает пианиста от наблюдения за деталями движений, экономит нервную энергию и способствует свободе, но она же вызывает и ослабление внимания. Поэтому даже выработанные навыки требуют подкрепления их в медленном темпе, иначе динамический двигательный стереотип, лежащий в их основе, может разрушиться» [3, с. 123].

Многократное повторение выученного произведения способствует не только автоматизации движений исполнителя, но и приводит к механистичности и формальной игре, к штампам. Выражение «заиграть» пьесу означает слишком долго и часто возвращаться к ней. Однако «заигрывание» не происходит, если ученик не теряет способности творческого подхода к своему исполнению. «Вот почему, подчеркивает Я. Мильштейн, следует постоянно расширять представление ученика об исполняемой пьесе, об образах и идеях, связанных с ней..., как бы открывать все новые и новые стороны. Если перестать находить в исполняемом новое, ...исполнение превратится в нечто шаблонное, а нет ничего хуже этого для ученика» [9, с. 210].

Для того, чтобы избежать «заигрывания» произведения, полезно также отложить готовое произведение на некоторое время. Подобный «люфт» в работе позволит «дозреть» произведению в сознании, воображении и памяти ученика, что позволит ему открыть новые стороны музыкального образа, а также уточнить недочеты в собственном исполнении.

В заключение необходимо отметить большую роль музыканта-педагога в процессе организации работы над музыкальным образом произведением, которая постоянно видоизменяется в зависимости от одаренности, развития и продвинутости обучаемого. Начиная от выбора изучаемого произведения и заканчивая его подготовкой к публичному исполнению, педагог несет огромную ответственность за все течение процесса работы над музыкальным произведением.

#### Список литературы

1. **Алексеев А.Д.** Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – Вып. 3. – 288 с.
2. **Алексеев А.Д.** Из истории фортепианной педагогики. Руководства по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX века): хрестоматия / А.Д. Алексеев. – К. : Музична Україна, 1974. – 165 с.
3. **Бирмак А.** О художественной технике пианиста / А. Бирмак. – М. : Музыка, 1973. – 138 с.
4. **Вицинский А.В.** Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением / А.В. Вицинский. – М. : Классика – XXI, 2004. – 98 с.
5. **Гинзбург Л.** О работе над музыкальным произведением / Л.С. Гинзбург. – М. :

Музыка, 1981. – 4-е изд. – 143 с.

**6. Гофман И.** Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / Иосиф Гофман. – М. :Музгиз, 1961. – 224 с.

**7. Лотман Ю.М.** Избранные статьи: В 3т. / Ю.М. Лотман. – Таллинн : «Александра», 1992. – Т.1. – 497с.

**8. Милич Б.** Воспитание ученика-пианиста (в 1–2 классах ДМШ) / Б.Е. Милич. – К. : Музична Україна, 1977. – 80 с.

**9. Мильштейн Я.** Вопросы теории и истории исполнительства: сб. статей / Я.И. Мильштейн. – М. : Сов. композитор, 1983. – 266 с.

**10. Шуман Р.** О музыке и музыкантах: Собр. статей: В 2-х т. / Под ред. Д.В. Житомирского / Роберт Шуман. – М. :Музыка, 1979. – Т. 2-Б. – 294 с.

УДК [378.011.-051:78]:378.026:7.011-022.218

**Дудник Елена Владимировна**  
старший преподаватель кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
E-mail: dudnikelen@mail.ru

## **ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ: ТЕОРИЯ ВОПРОСА**

**Аннотация.** Данная статья посвящена вопросам использования полихудожественного подхода в обучении будущих учителей музыки. Рассмотрена теория вопроса, движение от понятия «синтез искусств» к понятию «полихудожественный подход», раскрыта сущность данной дефиниции. В статье указаны работы исследователей, которые рассматривали возможности использования полихудожественного подхода для подготовки будущих учителей музыки.

**Ключевые слова:** синтез искусств, полихудожественный подход, музыка, учитель музыки.

**Abstract.** This article is devoted to the use of a polyartistic approach in teaching future music teachers. The theory of the issue, the movement from the concept of "synthesis of arts" to the concept of "polyartistic approach" is considered, the essence of this definition is revealed. The article highlights the work of researchers who considered the possibility of using a polyartistic approach to train future music teachers.

**Key words:** synthesis of arts, polyartistic approach, music, music teacher.

Современный подход к обучению будущих учителей музыки играет важную роль в их дальнейшей профессиональной и творческой деятельности. От того, как будет организован процесс подготовки педагогов, зависит, в конечном счете, насколько качественно и профессионально они проявят себя в своей будущей педагогической деятельности. Используемые методы и подходы играют важную роль в их профессиональном становлении, творческом развитии, в возможности расширения и качественного преобразования их общекультурных взглядов и понятийного тезауруса. При этом, большое значение имеет не просто изучение музыкально-теоретических, философских и социально-гуманитарных дисциплин, но и приобщение к различным видам искусства, широкий гуманитарный кругозор, умение увидеть «общую картину мира», своего рода «развертывание» материала в параллельном движении от эпохи к эпохе. То есть, интеграция, использование ресурсов различных дисциплин для комплексного освоения того или иного учебного материала. Именно поэтому мы считаем актуальным использование полихудожественного подхода в процессе обучения будущих



учителей музыки. Данный подход обеспечивает комплексное представление о развитии музыкально-исторического процесса в целом, но при этом в его неразрывной связи с общеисторическими и общехудожественными процессами.

В рассмотрении теории вопроса о значении полихудожественного подхода для обучения будущих учителей музыки, обратимся к истории возникновения данного понятия.

В эпоху первобытного строя те или иные виды искусства были непосредственно вплетены в деятельность человека и проводимые им ритуалы. Постепенно виды искусств начинают дифференцироваться и обособливаться, проявляя свое своеобразие и уникальность. Но при этом возникает и обратное движение – к их синтезу. Примером тому могут служить храмовые комплексы Древнего Востока и культовые сооружения Древнего Египта с их единым замыслом элементов архитектуры, скульптуры, изобразительного искусства, словесного творчества, музыки, а также обрядовых действий. В средние века внутреннее убранство храмов – мозаика, скульптура, фрески, витражи, – становятся неотъемлемой частью архитектуры; художественное и реальное пространство объединяются и сливаются в одно новое целое, дополненное музыкой и словесным содержанием литургии. В эпоху Возрождения происходит распад «соборной универсальности» средневекового синтеза искусств. Все больше проявляется самостоятельная роль каждого вида искусства. И на осознании этого складываются новые нормы данного синтеза. В XVIII веке, в эпоху классицизма, задачей синтеза искусств становится создание художественной жилой среды, утверждение важности повседневного бытия. В эпоху буржуазного общества многие формы и правила синтеза искусств разрушаются. Это связано, в первую очередь, с общеполитическими событиями и общеисторическими изменениями, с появлением учений о гармонично-развитом человеке (труды И.В. Гёте, Ф. Шиллера) [4, с. 153]. На рубеже XIX – XX веков предпринимаются новые попытки возрождения синтеза искусств (на основе архитектуры). Ярким примером синтеза искусств в XX веке является сооружение мемориальных и выставочных комплексов, подготовка, создание и оформление народных празднеств, шествий, фестивалей. В советский период синтез искусств был максимально представлен в монументальном творчестве художников, архитекторов и носил ярко выраженный агитационный характер. Таким образом, синтез искусств отвечает идейно-эстетическим запросам того или иного общества и требованиям времени.

Художественная энциклопедия трактует данное понятие, как «органичное соединение разных искусств или видов искусств в художественное целое, которое эстетически организует материальную и духовную среду бытия человека» [2, с. 452].

Первым, кто стал рассматривать синтез искусств как новую направляющую в художественном образовании детей, а также ввел понятие «полихудожественного подхода» в образовании, стал советский и российский ученый, доктор педагогических наук Борис Петрович Юсов. На основе идеи синтеза искусств, Б.П. Юсов разработал и в 1987 году представил научной общественности новую методику развития творческих способностей детей на основе интеграции и взаимодействия разных видов художественной деятельности и творчества. Полихудожественный подход ученый трактует как «такую направленность в образовании, где ребенку дается возможность творить и развиваться в различных видах искусства» [5, с. 425]. По мнению исследователя, данный подход дает возможность многогранного восприятия того или иного произведения искусства или художественного образа и его творческого осмысления и отражения.

Изначально использование полихудожественного подхода Б.П. Юсов определял к общему и дошкольному образованию, отмечая при этом, что восприимчивость и способность к различным видам художественной деятельности в ребенке заложена от природы. В его душе и сознании могут взаимодействовать все виды искусств, поэтому обращение к чувственно-эмоциональной сфере ребенка ведет к формированию

устойчивой мотивации к творчеству. Человек способен не только воспринимать, но и реализовывать себя в художественной деятельности во всех ее проявлениях. Именно поэтому в современной школьной программе по музыке и на страницах учебников активно используются и примеры из живописи, дизайна, поэзии и других видов искусства. При данном подходе эффективность творческого развития учащихся достигается благодаря использованию доступных способов и видов художественно-творческой деятельности: музыкальной, игровой, изобразительной, литературной, театрализованной. При этом используются всевозможные средства выразительности, характерные для того или иного вида творчества. Полихудожественный подход демонстрирует тот факт, что каждый вид искусства имеет как свои, ярко выраженные средства художественной выразительности, так и то, что в целом искусство, во всем своем многообразии, имеет единую внутреннюю логику, природу развития, что все виды родственно связаны между собой: ритм в музыке – ритм в поэзии – ритм в живописи; линия мелодии в музыке – линия рисунка в живописи – линия движений в хореографии; динамика в музыке – динамика в танце – динамика в театральной постановке; гармоническая основа в музыке – гармония (как колорит) в изобразительном искусстве; фактура музыкальных произведений – выразительность и насыщенность мазков в живописи и т.д. Таким образом, полихудожественный подход обозначает многогранное восприятие и отражение художественных образов, при этом обучение выходит за рамки какого-то одного конкретного вида искусства, а действительность осознается и выражается гораздо глубже.

Анализ научной литературы показал, что ряд авторов также рассматривают полихудожественный подход как часть дошкольного или начального школьного образования (Н.Г. Куприна, О.А. Овсянникова, Л.В. Ясинских). В современной общеобразовательной школе учителя музыки широко применяют полихудожественный подход во время проведения своих занятий. Так, например, И.В. Арябкина, Л.Г. Савенкова, Л.В. Школяр отмечают, что в процессе обучения используют на своих уроках примеры живописи, поэзии, архитектуры, театральных постановок, чтобы показать учащимся всю глубину содержания музыкального произведения. Исследователи указывают, что взаимосвязь различных видов искусства эффективно влияет на процесс обучения музыке [3, с. 264].

Обращает на себя внимание тот факт, что при обучении в высшем учебном заведении полихудожественный подход применяется не в полной мере, несмотря на то, что специалисты отмечают его эффективность и важность. Так, в научных работах И.А. Синкевич, полихудожественный подход рассматривается в контексте обучения учителей начальной школы, О.П. Карникова говорит о целесообразности внедрения данного подхода в процесс обучения бакалавров по направлению подготовки «Народно-художественная культура», Е.В. Иванова и Н.В. Юртаева изучают формирование полихудожественной компетенции у студентов педагогических вузов. Исследователь Г.Н. Ермоленко разработал элективный курс для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Художественное образование» и «Музыкальное образование», в рамках которого обучающиеся создают творческие проекты. Этими проектами являются художественные выставки, основанные на музыкальных произведениях, которые изучают, интерпретируют и исполняют будущие учителя музыки. Так, благодаря данной дисциплине, между собой успешно взаимодействуют студенты двух специальностей: будущие педагоги изобразительного искусства и будущие учителя музыки, которых объединяет единый творческий проект, базирующийся на полихудожественном подходе [5, с. 426–427].

Можно сказать, что полихудожественный подход в процессе обучения будущих учителей музыки подразумевает под собой позицию творцов: он стимулирует к творчеству, к импровизации, к формированию умений использования на занятиях уместных средств выразительности того или иного вида искусства, к умению переключать

внимание учащихся не потеряв при этом качества восприятия учебного материала. Это важное преимущество данного метода.

По мнению А.Ю. Гавшиной, полихудожественный подход – это личностно-ориентированное, планомерное привлечение к различным видам искусств в их взаимодействии, результатом которого является формирование комплекса эстетических свойств личности, полихудожественного сознания и способности к полихудожественной деятельности, обеспечивающих готовность к художественно-творческой самореализации и художественно-эстетического самосовершенствования» [1].

Современные научные исследования в области профессионального становления будущих педагогов продемонстрировали тот факт, что использование полихудожественного подхода в обучении будущих учителей музыки является наиболее эффективным методом формирования и развития их профессионально-педагогических и художественно-творческих навыков. Доктор педагогических наук, профессор Н.П. Шишлянникова, говоря о процессе обучения будущих учителей музыки, предлагает введение в учебные планы дисциплины «Полихудожественные технологии в музыкальном образовании». Данная дисциплина, по мнению ученого, будет направлена на формирование межпредметных и метапредметных связей, философских и эстетических взглядов на различные виды искусства и их обусловленную взаимосвязь [3, с. 267].

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой музыкального образования Уральского государственного педагогического университета Н.Г. Тагильцева, считает, что «разнообразие видов искусства и их взаимосвязь являются базой для осуществления различных видов творческой деятельности будущих учителей музыки: вокальной и инструментальной, исполнительской и дирижерской» [3, с. 262]. По мнению ученого, в процессе обучения будущих учителей музыки взаимосвязь видов искусств дает им возможность, своего рода, общения с авторами и героями произведений, а это, в свою очередь, влияет в дальнейшем на их художественно-творческую и педагогическую деятельность. Благодаря этому, будущие учителя музыки могут не просто понять музыкальное произведение, но и найти способы и возможности его творческого воплощения на уроке музыки в общеобразовательной школе.

Для большей эффективности необходимо, чтобы взаимосвязь видов искусств рассматривалась не только в лекционных материалах, но и самостоятельно студентами. Для этого можно предложить проведение экзамена в виде защиты итогового творческого проекта по той или иной профильной дисциплине. Так, будущие учителя музыки смогут показать не только полученные теоретические знания, но и продемонстрировать практические умения, исполнительские навыки. Использование вышеперечисленных возможностей в процессе обучения будущих учителей музыки позволит выстроить горизонтальную, базирующуюся на изучении конкретной дисциплины, и вертикальную, основанную на взаимосвязи профессионально-направленных учебных дисциплин.

Учитывая все вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что применение полихудожественного подхода в процессе обучения будущих учителей музыки помогает сформировать целостный художественный образ того или иного произведения искусства. При параллельном восприятии живописи, музыки, поэзии, происходит взаимовлияние видов искусства друг на друга. Это пробуждает яркие, как в эмоциональном, так и в эстетическом плане чувства, что в свою очередь побуждает к формированию более яркого и осмысленного художественного образа. При этом эмоции, полученные от различных видов искусства, воплощаются в творческую деятельность будущих учителей музыки и могут быть выражены в вокальной деятельности на уроке музыки, в исполнении той или иной мелодии на каком-либо музыкальном инструменте, в управлении оркестром или хором. Главную основу всего этого составляют яркое воображение и образное мышление. В процессе обучения будущих учителей музыки полихудожественный подход помогает глубже проникнуть в атмосферу произведения, понять глубину его содержания, обстоятельства написания, историческую основу создания. Музыкальный образ можно

передать в рисунке, в котором эмоции будут воплощены через цвет, различные колористические сочетания; литературные произведения позволяют глубже понять содержание, сюжетную линию и характер музыки. Все это способствует более глубокому и цельному пониманию музыкальных произведений не только на уровне эмоций, но и на уровне заложенных в нем смыслов и идей. На основе пережитого эмоционального опыта, у будущего учителя музыки формируется навык восприятия и осознания различных видов искусства, что, безусловно, повлияет на его дальнейшую профессионально-педагогическую деятельность.

### Список литературы

1. Гавшина А.Ю. Полихудожественный подход развития детей дошкольного возраста / А.Ю. Гавшина // Интерактивное образование. – 2020. – №89. – [Электронный ресурс]. – <http://www.io.nios.ru/articles2/108/10/polihudozhestvennyu-podhod-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 01.12.2022).

2. Популярная художественная энциклопедия / под ред. В.М. Полевого. – Москва: Изд. Центр «Энциклопедия», 2019. – 516 с.

3. Тагильцева Н.Г. Полихудожественный подход в организации процесса обучения учителей музыки в педагогическом вузе / Н.Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. – 2018. – №5. – С.261–268.

4. Шоров О.Н. Формирование теории синтеза и пути ее развития: учебное пособие для студ. муз. фак. пед. вузо в/ О.Н. Шоров – СПб.: Изд. Центр «Педагогика», 2020. – 418с.

5. Юсов Б.П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников: Новая парадигма / Б.П. Юсов // Теория музыкального образования: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 050100 – «Педагогическое образование», профиль «Музыка», 050100.62 – «Педагогическое образование», профили «Музыка» и «Дополнительное образование» 2-е издание, исправленное и дополненное – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2013. – С.424-431.

УДК 787.612

Карпенко Елена Григорьевна,  
магистрант кафедры культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
E-mail: elena-karpenko-69@mail.ru

### РАЗВИТИЕ ГИТАРНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В АСПЕКТЕ АКАДЕМИЗАЦИИ ИНСТРУМЕНТАРИЯ

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема развития гитарного исполнительства в контексте совершенствования академического музыкального инструментария, что способствовало непрерывности модернизации комплекса музыкально-выразительных возможностей инструмент, поиска новых средств звукообразования, оригинальному воплощению музыкального содержания и укреплению гитары на профессиональной академической сцене.

**Ключевые слова:** инструментальное искусство, гитара, исполнитель, академизация, гитарная школа.

**Abstract.** The article considers the problem of guitar performance development in the context of improving academic musical instruments, which contributed to the continuous modernization of the complex of musical and expressive capabilities of the instrument, the

search for new means of sound formation, the original embodiment of musical content and the strengthening of the guitar on the professional academic stage.

**Key words:** instrumental art, guitar, performer, academization, guitar school.

По определению В. Ганеева: «Академизация является результатом процесса приобретения народными инструментами необходимых качеств академического (репертуар, профессиональное исполнение, преподавание) при отсутствии радикальных изменений в конструкции самих инструментов, созданных народом и распространенные в народной музыкальной практике в течение всего периода их бытования» [17, с. 19]

Сегодня в гитарном искусстве наряду вопросам истории, теории и методики исполнительства на гитаре наметился живой интерес. Об этом свидетельствуют работы таких исследователей как: Н. Иванова, Б. Wallman, А. Ширялина, Н. Иванова-Крамского, В. Машкевича, Ое. Шарнассе, М. Вайсборда, А. Петропавловского, Н. Имханицкого, Д. Крутикова, В. Ганеева, К. Ильгина, западноевропейских искусствоведов Л. Витошинского, Г. Отцу, А. Кочижа, И. Зута, Ое. Блюмль, А. Тимофеева и др., Но проблема гитарного исполнительства в контексте совершенствования академического музыкального инструментария остается недостаточно освещенной в научной литературе.

Развитие искусства классической гитары в странах бывшего союза в прошлом веке связано с рядом национальных особенностей. Так, на начальном этапе исполнительство на гитаре в значительной степени зависело от западных, и, в частности, испанских установок, что было вызвано, во-первых, изолированностью от мирового сообщества, а во-вторых, особенностью сложившейся политической ситуации внутри страны.

Развитие искусства игры на классической гитаре в XX в., охватывает период примерно до 1960-х годов, в целом отставало от развития гитарного искусства в мире по всем направлениям (исполнительство, методика, репертуар, профессиональное образование), но «реабилитировав себя уже во второй половине XX в., с начала 1980-х годов получило мировое признание.

Российская исполнительская школа в жанре классической гитары развивалась в соответствии с академической природы данного инструмента, в отличие от процесса академизации русских народных инструментов в современном исполнительском искусстве [там же].

Демократичность гитары, популярность в народе давали повод аристократам считать ее инструментом не достойным, плебейским. Однако во все времена поклонниками гитары были люди, тонко чувствующие музыку. Ф. Шуберт и Г. Берлиоз играли на гитаре, Ф. Лорка и В. Хара творили буквально с гитарой в руках. Мало кто знает, что выдающийся Н. Паганини виртуозно владел гитарой, очень любил этот инструмент. Международное признание гитары началось в Италии.

В 1619 году Преториус, немецкий композитор и музыковед, уже называл гитару народным инструментом итальянских комедиантов. А. Страдивари и Д. Гваданьини, выдающиеся мастера скрипки XVIII века, тоже изготавливали пятиструнные гитары. Применявшиеся в то время жильные струны не могли обеспечить устойчивой, стабильной настройки, и двойные струны гитары приходилось часто подстраивать. Поэтому естественным был переход на одинарные струны, количество которых к концу XVII века увеличилось – гитара стала шестиструнной. Именно эта гитара в дальнейшем получила название «классической», и к концу XVIII она проникла в камерную музыку, была уже концертным инструментом, а также, на одном уровне с фортепиано – основным средством для домашнего музицирования во всех государствах Европы и Америки [73].

В середине XIX века в музыке появились новые средства выразительности, которые были недоступны щипковым инструментам; на европейской сцене царствовали фортепиано, скрипка, виолончель, великие композиторы перестали писать для гитары, и интерес к этому инструменту значительно уменьшился. На западе его редко использовали даже для домашнего музицирования. Попытки переложения для гитары фортепианных

произведений, увеличение количества струн на гитаре, применение гитарных дуэтов с фортепиано – все это не давало выхода из того репертуарного кризиса, в котором оказалась гитара. Лишь в Испании популярность гитары, как истинно народного инструмента была по-прежнему велика. Именно Испания стала источником возрождения искусства игры на шестиструнной гитаре.

Первым классиком испанской музыки нового времени стал пианист и композитор И. Альбенис, что создал свои произведения на основе народной музыки, с явно гитарной фактурой.

Большую роль в становлении новой гитарной музыки сыграл Ф. Тарега, замечательный гитарист, преподаватель, композитор и один из основателей современной техники игры на гитаре; учениками и последователями этого «Сарасате гитары», как его называли по имени известного тогда скрипача, были гитаристы, что доказали своей исполнительской деятельностью, ведущую роль испанской школы в мировом гитарном искусстве.

Э. Пухоли, М. Льобет, М. Анидо и непревзойденный гитарист, наш современник А. Сеговия. Этот человек в истории гитарной музыки сыграл огромную роль, придал возрождению гитары невиданный ранее международный размах. Популяризация гитары активно отражалась в выходе разнообразных инструктивно-методических изданиях. Появление первых пособий игры для гитары стали на пути академизации разновидности инструмента.

Например, первым автором «Школы-самоучителя для семиструнной гитары» стал известный гитарист-педагог и методист И. Гельд. Он был автором как теоретической части пособия так и автором музыкальных произведений для гитары, аранжировщиком и тому подобное. Как утверждает М. Имханицкий: «Школа-самоучитель стала методической основой для добычи натуральных и искусственных флажолетов. Это сделал С. Аксенов, обнаруживший средства их исполнения в своих дополнениях к изданию» [2, с. 99].

Искусство игры на гитаре, в частности на семиструнной также популяризировали Д. Кушенов-Дмитриевский («Новая и полная гитарная Школа», 1808 г.), И. Хандошкин, Г. Рачинский. Эти авторы активно публиковали свои музыкальные произведения для гитары.

Однако истинного расцвета профессиональное исполнительство на семиструнной гитаре приобрело с началом творческой деятельности выдающегося педагога-гитариста А. Сихры и его последователи. Автор посвятил свою жизнь пропаганде искусству игры на семиструнной гитары, что нашло отражение в его методической работе, концертной и просветительской деятельности, публиковать нотных изданий, что включало обработки народных песен, аранжировки произведений музыкальной классики, транскрипции произведений оперной музыки, романсы, песни, миниатюры в танцевальных жанрах и др.. По утверждению М. Имханицкого: «В течение долгого периода времени А. Сихрунавесть считали изобретателем русской семиструнной гитары» [там же, с. 101].

Последователями А. Сихры были его ученики: С. Аксенов, В. Алферев, Ф. Циммерман, В. Саренко, П. Белошеин, В. Морков, М. Высотский и др. Все ученики были яркими исполнителями, педагогами и пропагандистами русского гитарного искусства. Как отмечает В. Ганеев: «Термин «классическая гитара», по мнению исследователей, имеет два основных значения: классическая, как принадлежность к эпохе классицизма, и классическая, как образцовая «высшего сорта», совершенной конструкции.

Конструкция классической гитары, разработанная испанским мастером А. Торресом (1817-1892), «гитара эпохи классицизма» создана мастерами венской школы, принципиально отличные по ряду основных признаков (мензура, акустические характеристики и т. п.). Определяющим является также происхождение термина (от латинского «classicus», что означает «образцовый», «первоклассный»), которое подчеркивает отличие классической гитары от испанской гитары.

Исторические факты свидетельствуют о том, что конструкция классической гитары была создана, разработана (фактически изобретена) конкретным человеком и группой гитарных мастеров, подобно конструкции скрипки, в начале сформированной А. Амати. Поэтому развитие и совершенствование конструкции рассматриваемого инструмента аналогично развитию других академических инструментов дает основания считать природу классической гитары академической [1].

Российские историки гитары рассматривали, как правило, «гитарное явление» вообще, не разделяя искусство русской гитары на «классическое» и «неклассическое», и поэтому не ставили вопрос о академической природе классической гитары.

По словам М. Имханицкого: «гитарное искусство в России стало органической частью всей академической национально-музыкальной культуры. Получив значительное распространение как в сольных так и в коллективных формах музицирования, оно приобрело большое просветительское значение» [2, с. 7]

С конца XX в. Российская исполнительская школа является существенной составляющей мирового исполнительского искусства в области классической гитары, имея при всем академическом сходстве с исполнительскими школами других стран неповторимое своеобразие, что дает основания говорить о ее значительной роли в современной российской и мировой музыкальной культуре [1].

Вывод. Итак, тенденция академизации гитары происходит в совершенствовании с гитарной педагогией. Этот процесс в педагогической среде включает несколько неотъемлемых составляющих, а именно: музыкальные, педагогические и психологические знания.

XXI веке спектр академического направления гитарного искусства требует развитие профессионального кругозора и активного использования технических средств во время занятий, таких как: видео и аудиоматериалы, метрономы, диктофоны, тюнеры и т.п. Интенсивно развивается гитарная культура по разным направлениям, в частности научно-теоретическая, что способствует дальнейшему развитию гитарного искусства на академической арене.

### Список литературы

**1. Ганеев В.Р.** Академический статус классической гитары в системе профессионального музыкального образования России / Классическая гитара: современное исполнительство и преподавание / В. Р. Ганеев, тез. междунар. науч.-практ. конф. 12–13 апр. 2007 г. / Тамб. гос. муз.-пед. ин-т им. С.В. Рахманинова. – Тамбов, 2007.

**2. Имханицкий М.И.** История исполнительства на русских народных инструментах / Имханицкий М.И. - Учеб. пособие для муз. ВУЗов и уч-щ. – М.: изд-во РАМ им. Гнесиных, 2002. – 351 с.

**3. Моя гитара** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mygitara.ru/user/Guitar/> – Заголовок с экрана. – (Дата обращения: 19.11.22).

УДК[37.016 : 78.01] – 027.22

**Кобзарь Сергей Сергеевич,**  
магистрант кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
E-mail: SaX.Cool@yandex.ru

### МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные аспекты проблемы организации музыкального восприятия школьников на уроке музыки, анализируются взгляды ученых и

музыкантов-педагогов на процесс восприятия музыки, выявляются различные подходы к анализу музыкальных произведений как одному из самых распространенных методов работы, направленных на формирование музыкального восприятия обучающихся на уроке музыки.

**Ключевые слова:** музыкальное восприятие, урок музыки, анализ музыкальных произведений, обучающиеся.

**Abstract.** The article examines various aspects of the problem of the organization of musical perception of schoolchildren in a music lesson, analyzes the views of scientists and musicians-teachers on the process of music perception, identifies various approaches to the analysis of musical compositions as one of the most common methods of work aimed at the formation of musical perception of students in a music lesson.

**Key words:** musical perception, music lesson, analysis of musical compositions, students.

Уроки музыки в общеобразовательной школе призваны готовить вдумчивого слушателя, любящего музыку, способного понимать глубину идей, чувств, переживаний, заложенных в лучших произведениях классической, современной и народной музыки. Поэтому формирование музыкального восприятия школьников является одной из главных задач музыкально-педагогической практики. «Интерес к музыке, увлеченность музыкой, любовь к ней, – подчеркивает Д. Кабалевский, – обязательное условие для того, чтобы она широко раскрыла и подарила детям свою красоту, для того, чтобы она могла выполнить свою воспитательную и познавательную роль... Любые же попытки воспитывать и обучать того, кто музыкой не заинтересовался, не увлекся, не полюбил ее, обречены на неуспех» [5, с. 3].

Урок музыки – это, прежде всего, урок искусства, урок творчества, направленный на решение следующих задач: развитие музыкальных и творческих способностей детей как предпосылок самоутверждения личности; расширение кругозора школьников в области искусства; формирование исполнительской культуры обучающихся как средства самовыражения впечатлений и переживаний в различных видах музыкальной деятельности; формирование устойчивого слушательского внимания, духовного сосредоточения как основы становления художественного вкуса; воспитание эмоциональной культуры школьников. Условиями для решения перечисленных задач являются: построение уроков музыки по законам искусства; совместная музыкально-творческая деятельность учителя и обучающихся; доброжелательная атмосфера и положительные эмоции школьников; педагогическая импровизация на жизненные проблемы, волнующие детей.

Ведущая роль в разработке основополагающих принципов музыкального обучения и воспитания школьников принадлежит Б. Асафьеву, который подчеркивал необходимость всеобщего обучения слуховому «наблюдению музыки», осмысливанию ее течения, развития, происходящих в ней процессов, что должно сопровождаться соответствующими выводами и обобщениями. Обосновывая необходимость педагогического руководства процессом восприятия музыки, ученый-музыковед отмечал, что оно должно строиться на основе учета специфики музыкального искусства, где содержание звучащих образов вытекает из их ритмики, динамики, темпа и тембра [1].

Значительный вклад в развитие теории и практики музыкального восприятия внес Б. Яворский. В основе своей методики музыкального воспитания детей ученый-музыковед и педагог видел урок, включающий четыре вида работы: слушание музыки, хоровое пение, движение под музыку, музыкальное творчество. Этот комплекс видов музыкальной деятельности, по мнению ученого, составляли единый метод, развивающий процесс сознательного освоения музыкального языка, законов и диалектики развития музыкальной мысли, критического освоения музыкального наследия, воспитания творческого начала, заложенного в психике ребенка. Акцентируя на единстве эмоционального и рационального, Б. Яворский развивал мышление обучающихся, их фантазию, закрепляя



знания о средствах музыкального языка через различные виды музыкального творчества детей [7].

В дальнейшем вопросы развития музыкального восприятия плодотворно разрабатывались в практике известных ученых и музыкантов-педагогов О. Апраксиной, Н. Ветлугиной, Л. Воеводиной, Н. Гродзенской, Д. Кабалевским, Г. Падалкой, А. Ростовским, О. Рудницкой, М. Румер, В. Шацкой, О. Щелоковой и др., придававших большое значение следующим направлениям работы по формированию музыкального восприятия школьников: 1) исполнению высокохудожественных музыкальных произведений; 2) беседе, способствующей более глубокому и целенаправленному восприятию музыки; 3) анализу музыкальных произведений, вектор которого должен быть направлен от выявления общего характера музыкального образа к осознанию выразительных музыкальных средств; 4) использованию методов, направляющих и заостряющих слуховое внимание учащихся (сравнение, сопоставление музыкальных произведений); 5) формированию системы знаний об особенностях музыкального языка.

Восприятие музыки (слушание, переживание, понимание, интерпретация, оценка) основано на сложном взаимодействии эмоционального и рационального механизмов психики человека. Проникновение обучающихся в эмоционально-смысловое богатство произведения происходит через осмысление внешней формы произведения и углубление первых непосредственных впечатлений, эмоциональных реакций, через постижение особенностей музыкального мышления и музыкального языка композитора, то есть через анализ музыкального произведения.

Анализ музыкальных произведений – один из самых распространенных методов работы по формированию музыкального восприятия обучающихся на уроке музыки. Необходимость его использования для раскрытия смысла и художественного содержания музыкального произведения не вызывает сомнений ни с методической, ни с психолого-педагогической, ни с эстетической стороны. Когда речь идет о восприятии, мы имеем в виду не только его эмоциональный компонент, но и сознательное восприятие. Такое восприятие воспитывается, главным образом, в процессе беседы, разбора, анализа произведения. Анализ музыкального образа произведения подготавливает почву для его повторного восприятия на более высоком рационально-эмоциональном уровне.

В отечественной музыкально-педагогической практикереализуются три типа анализа музыкальных произведений, различаемых по принципу подхода к разбираемому материалу: структурный (формально-технологический), эмоционально-описательный («общеэмоциональный») и интонационно-смысловой. Отметим, что структурный или формально-технологический подход предполагает анализ средств музыкальной выразительности в отрыве от содержания, то есть сугубо теоретический (музыковедческий) анализ, поэтому для общеобразовательной музыкально-педагогической практики такой анализ не приемлем, поскольку предполагает владение специальными музыкально-теоретическими знаниями и умениями.

Эмоционально-описательный (или «общеэмоциональный» в терминологии Б. Яворского) подход к анализу музыкального образа содержит непосредственное впечатление эмоционального характера без разбора формообразующих средств. В этом типе анализа мало представлены результаты умственных операций, находящихся вне его порядка (абстракция и обобщение) [7].

Интонационно-смысловой подход к анализу музыкального произведения представляет такой способ разбора произведения, который предполагает раскрытие смысловой стороны музыкального образа произведения на основе наблюдения за его интонационным развитием. Соответственно интонационно-смысловой анализ направлен на раскрытие и содержательной, и формообразующей сторон произведения в их неразрывной связи, поскольку основывается на рассмотрении интонаций в их развитии, средств музыкальной выразительности в их совокупности и динамике, и требует выявления наиболее характерных особенностей художественного мышления различных

эпох и направлений в музыкальном искусстве.

Обозначенным подходам к анализу музыкальных произведений соответствуют три основные модели развития музыкального восприятия школьников (Л. Школяр), которые существуют в практике музыкального образования общеобразовательных учреждений. Модели развития музыкального восприятия школьников могут быть также названы «подходами» к организации музыкального обучения: «технократический», «просветительский» и «интонационный» [6]. В основе «технократической» модели – стремление построить массовое музыкальное образование по типу профессионального, поэтому в психологическом плане главной задачей, реализуемой в рамках этой модели, является развитие музыкальных способностей, сводимых к развитию разных сторон музыкального слуха, певческого голоса обучающихся и др.

«Просветительская» модель развития музыкального восприятия ориентирована на общее музыкальное образование школьников, поэтому в ней большое внимание уделяется слову о музыке, широко привлекаются произведения других видов искусства. «Просветительская» модель направлена, главным образом, на расширение музыкального кругозора обучающихся, а постижение музыки углубляется за счет общего развития детей, формирования представлений о культурно-исторических связях.

Третья модель развития музыкального восприятия школьников – «интонационная» (интонационный подход). Это музыкально-целостная модель, исходящая из концепции Д. Кабалевского, интегрирует в себе обе обозначенные выше модели и предполагает постижение музыки как «искусства интонируемого смысла» (Б. Асафьев) [2; 5]. Задачами учителя, решаемыми в рамках интонационной модели, являются: помощь школьникам в раскрытии мыслей композитора, понимании логики эмоциональных контрастов в единстве содержания и формы, оценке произведения, выражении своего отношения к музыкальному образу. Целью реализации интонационной модели является воспитание творчески мыслящей индивидуальности, обладающей опытом эмоционально-ценностного отношения к искусству, к жизни в целом, которое в процессе музыкального развития обогащается специальными знаниями, умениями, навыками.

Особый интерес для решения проблемы формирования музыкального восприятия школьников представляет методика организации процесса слушания музыки в соответствии со строением сонатного аллегро (Н. Гродзенская), в которой последовательность процесса слушания музыки осуществляется аналогично форме сонатного аллегро (вступление, экспозиция, разработка, реприза, кода): 1) вступительное слово учителя, 2) собственно слушание произведения, 3) анализ-разбор прослушанного, 4) повторное слушание на новом, более высоком сознательном и эмоциональном уровне, 5) подведение итога [4].

Наиболее значимый вклад в разработку принципов обучения восприятию музыки внес Б. Асафьев. Предлагаемый им метод «живого наблюдения», активного и целенаправленного восприятия музыки является первой попыткой создания концепции массового музыкального воспитания и образования. Как считает Б. Асафьев, главным в восприятии и изучении музыкального произведения является восприятие его слушателем как художественного явления. Слуховое «наблюдение музыки», отражающее богатую гамму переживаний и оценок социальной действительности, по Б. Асафьеву, должно быть направлено на осознание процессуальной стороны музыкального произведения [1].

Восприятие музыки должно быть подчинено развитию у обучающихся способности «не упустить целого за мигмом звучания» (Б. Асафьев) [1, с. 47]. То есть, необходимо формирование такого уровня слушания (восприятия) музыки обучающимися, который, с одной стороны, характеризуется дифференцированностью восприятия (на основе развития навыков сложных слуховых рефлексов), а с другой – его целостностью, как следствия восприятия основных частей и фрагментов произведения в их взаимосвязи [Там же].

Особая роль в процессе организации процесса музыкального восприятия отводится

такому его принципу, как осознанность. Нельзя рассчитывать на эффект непосредственного чувствования музыки слушателем, необходимо раскрыть перед ним логику развития музыки, отраженную в системе музыкальных образов. Выделяя чувственный (перцептивный) и логический механизмы организации музыкального восприятия, Б. Асафьев показывает, что их диалектическое взаимодействие обеспечивает развитие у слушателя умения «наблюдения музыки»: глубокого вслушивания в последовательное развертывание звуковых образов, выявление их содержания [1; 2].

Освоение обучающимися операции анализа музыкального образа произведения может осуществляться в различных видах музыкальной деятельности: слушании музыки, ее исполнении (вокальном и инструментальном), музыкально-творческой деятельности (сочинение и импровизация). Однако алгоритм анализа музыкального образа должен соответствовать трем этапам процесса формирования целостного музыкального восприятия, соответствующим общим закономерностям процесса познания: «становления непосредственного целостного чувственного (перцептивного) образа произведения, его последующего анализа и затем – синтеза – восприятия обобщенного целостного художественного образа произведения» [3, с. 13]. Сравнивая музыкальные интонации, проникая в их образный смысл, отмечает Л. Воеводина, обучающиеся выявляют интонационную драматургию произведения, а «в процессе осознания эмоционально-образного содержания произведения конкретно-чувственная (недифференцированная) целостность его восприятия переходит в новую стадию – художественную целостность, в которой, подчеркивает Н. Гродзенская, «естественная эмоциональность подкрепляется знаниями о музыке и отчетливостью слуховых представлений» [3, с. 13; 4, с. 32].

Подводя итог, отметим, что формирование музыкального восприятия обучающихся является одной из главных задач, стоящих перед учителем музыки. Эта задача следует из цели массового музыкального воспитания молодежи, которая заключается в формировании музыкальной культуры подрастающего поколения, в обучении школьников умению слушать, понимать и любить музыку.

### Список литературы

- 1. Асафьев Б.В.** Музыка в общеобразовательной школе / Б.В. Асафьев // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л. : «Музыка» Ленингр. отд-ние, 1973. – С. 47 – 60.
- 2. Асафьев Б.В.** Музыкальная форма как процесс: Кн. 1 и 2 / Б.В. Асафьев / Под ред. Е.М. Орловой. – 2-е изд. – Л. : «Музыка» Ленингр. отд-ние, 1971. – 376 с.
- 3. Воеводина Л.П.** Методические указания к курсу «Методика музыкального воспитания» (Формирование целостного музыкального восприятия) / Л.П. Воеводина. – Ворошиловград : ВГПИ, 1990. – 24 с.
- 4. Гродзенская Н.Л.** Школьники слушают музыку / Н.Л. Гродзенская. – М. : Просвещение, 1969. – 77 с.
- 5. Кабалевский Д.Б.** Как рассказать детям о музыке? / Д.Б. Кабалевский. – 2-е изд. – М. : Сов. композитор, 1982. – 214 с.
- 6. Теория и методика музыкального образования детей:** науч.-метод. пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 215 с.
- 7. Яворский Б.Л.** Статьи, воспоминания, переписка. Т.2 / Под ред. Д.Д. Шостаковича / Б.Л. Яворский. – Изд. 2-е. – М. : Музыка, 1972. – 271 с.

**Коломойцева Наталья Григорьевна,**  
концертмейстер кафедры  
культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
E-mail: [natacolomoitseva@yandex.ru](mailto:natacolomoitseva@yandex.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В КЛАССЕ ВОКАЛА

**Аннотация.** В статье рассмотрены некоторые особенности вокально-хоровой подготовки будущих учителей музыки, а именно: формирование эмоционального и чувственного совершенствования учащихся на произведениях вокально-хорового искусства. Раскрывается сущность и специфика воспроизведения вокально-исполнительского образа как основы подготовки будущих учителей музыки, к исполнительскому, музыкально-педагогическому творчеству.

**Ключевые слова:** будущие учителя музыки, вокально-хоровая подготовка, музыкально-педагогическая деятельность.

**Abstract.** The article discusses some features of the vocal and choral training of future music teachers, namely: the education of emotional and sensual improvement of students for works vocal and choral art. The essence and specificity of the reproduction of the vocal and performing image as the basis for preparing students for performing, musical and pedagogical creativity is revealed.

**Key words:** future music teachers, vocal and choir training, musical and pedagogical activity.

На современном этапе развития художественного образования актуализируется проблема вокально-хоровой подготовки будущих учителей музыки к практической работе с учащимися в школе и в учреждениях дополнительного образования. Профессиональная подготовка студентов направлена на овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для профессионального становления будущих учителей музыки в их предстоящей музыкально-педагогической деятельности. Уместно отметить, что профессиональная вокально-хоровая подготовка будущих учителей музыки базируется на совокупности подходов к успешному выполнению профессиональной деятельности, которые основываются на профессионально-педагогическом, аксиологическом, личностном, рефлексивном и творческом аспектах [10, с. 15].

Важно помнить заключение Г.М. Цыпина о том, что художественно-педагогическое развитие учителя обусловлено многими факторами: целью и содержанием профессиональной подготовки, целевыми установками личности, условиями, при которых происходит профессиональное становление, особого общения с искусством, отношением к разным его стилям, жанрам, видам, эстетическим оценкам и т.д. [8, с. 45]. Поэтому подготовка будущих учителей музыки к вокально-хоровой работе в школе и в учреждениях дополнительного образования является достаточно актуальной, своевременной и требует дальнейшей разработки.

Анализ последних исследований и публикаций. Теоретические и методологические аспекты подготовки квалифицированных специалистов для музыкально-педагогических, художественных учебных заведений представлены в работах известных исследователей, педагогов, а именно: О.Ф. Асатрян, Э.Б. Абдулина, О.А. Апраксиной, В.И. Васильева, В.С. Орлова, А.В. Тороповой, Е.В. Николаевой, Б.В. Целковникова, Л.Н. Пичугиной, А.А. Трифонова, Э.А. Скрипкина, Э.К. Сэт, В.Л. Живова, Н.В. Соколовой, Л.А. Исаевой, Л.А. Соколовой, К.П. Матвеевой, И.Ю. Горской, Т.В. Петровой, Е.Е. Ребровой и др.

О.А. Апраксина отмечает, что «Без учителя – исследователя, творчески

подходящего к любым программам, методическим рекомендациям, желаемая цель – действительно коренное улучшение музыкального воспитания – не может быть достигнута» [2, с. 32].

В процессе профессионального становления будущий учитель музыки должен приобрести такие качества, как любовь к своей профессии, интерес к предмету, забота о воспитанниках, педагогическую ответственность, творческие способности, требовательность, уравновешенность, справедливость, чувство такта и юмора, коммуникабельность, самостоятельность, вежливость, изобретательность, богатое воображение, хорошую память, наблюдательность, инициативность в работе с детьми, близость к ним и т.д.

Цель статьи состоит в определении уровня готовности и освещении некоторых особенностей подготовки студентов к успешному выполнению музыкально-педагогической деятельности с учащимися школьных и внешкольных учреждений. Важным показателем готовности будущих учителей музыки к организации профессиональной практики является уровень освоения ими всего диапазона профессиональных знаний и навыков, среди которых можно выделить следующие: проявление интереса к вокально-певческой работе с учащимися, проявление ценностного отношения к произведениям искусства, тяга к изучению произведений вокально-хорового искусства, проявление познавательного творческого интереса к певческой работе с учащимися, стремление к творческому общению с учащимися в процессе вокально-певческой деятельности, наличие у студентов профессиональной направленности на исполнительскую и педагогическую деятельность, способность к критической оценке собственной музыкально-педагогической деятельности, проявление заинтересованности в интерпретации вокально-хоровых произведений [7, с. 84].

Основными показателями профессиональной подготовки учителя музыки является психолого-педагогический (профессиональный) и личностный уровень. Актуальными остаются вопросы, связанные с методикой воспитания личности будущих учителей музыки в классе вокала и постановки голоса, которая в свою очередь, связана с творческим процессом, в который входит индивидуальный отбор певческого репертуара, этап реализации творческих планов, варианты поисков выразительных средств и т.д.

Музыку справедливо называют языком чувств, языком сердца. Чувством является своеобразная реакция личности на внешнюю среду, на поведение окружающих людей, на другие возникающие ситуации. Слушая хорошее исполнение, человек испытывает удовольствие, получает радость. Словами не удаётся так полно выразить чувства, как о них говорит музыка. Чувства возникают, нарастают и доходят до какой-то кульминационной фазы, изменяются, продолжаются во времени. Музыкальное произведение передаёт эмоции и рассчитаны на эмоциональное восприятие. Конечно, исполнитель должен понимать этот язык и уметь передавать определённые эмоции [9, с. 161].

Вокальная музыка, как ни один другой музыкальный инструмент, способна наиболее глубоко передать богатую гамму внутреннего мира человека. Выразительность чувств, присуща каждому человеку, а у певца – как под увеличенным стеклом. Чувства певца открыты, и искренность, выразительность их должны быть подчинены сценическим законам, а не законам жизни. В этом неповторимость и сложность вокально-исполнительского мастерства. Для будущих музыкальных педагогов одной из проблематичных особенностей вокального и певческого обучения является способность передать эмоциональный характер, соответствующий исполняемой музыке. Очень часто он бывает не совершенным и касается всех курсов факультета.

Пение, вокальное искусство – это исполнение музыки голосом, это искусство передавать средствами певческого голоса содержание музыкального произведения, главную роль в котором играют «художественные эмоции». Передать художественный образ в произведении – главная цель профессионального музыканта-исполнителя. Без

этого не существует ни живого звучания, ни сопереживания слушателя, потому что это формальное озвучивание мелодии, мёртвое звучание.

Вокально-художественное творчество по своей природе эмоционально. Одно из важнейших качеств человека – чувствительность.

Чувствительность определяет понимание эмоциональных переживаний человека, потому что только тот, кто понимает их, может сочувствовать другим. Эмоциональная чувствительность – проявление отношения к музыке. Вокальная одарённость оказывается в способности перевоплощения в состояние своего героя; эмоциональная чувствительность к музыке является элементом музыкальной одарённости. Степень эмоционального отклика или эмоциональной одарённости бывает очень разной. Очень часто студенты недостаточно эмоциональны, и задачей педагога университета является пробуждение ярких эмоций. Достичь этого можно путём подбора репертуара, эмоционального показа голосом и сопровождением (аккомпанементом). Эмоции требуют огромной отдачи душевных сил, поэтому степень подъёма зависит от уровня развития студента и индивидуальных эмоциональных его качеств, соответственно педагог должен быть психологом и учитывать всё это. Когда занятия связаны с трудностями, неудачами, следует подбадривать обучающегося, привлекать музыкой, вселять оптимизм [4, с. 48].

Эмоции студента, возникшие в результате переживаний им певческого процесса, сами влияют на пение и могут действовать на певческий процесс как положительно, так и отрицательно. Чувство радости, удовольствия, возникшие от пения, повышают тонус организма и в то же время улучшают пение. Чрезмерное волнение, возбуждение негативно влияет на певческие функции. Поэтому на первых этапах занятий вокалом следует избегать произведений слишком эмоциональных, а привлекать их на более поздних этапах обучения, когда возбуждение только улучшит пение.

Поскольку пение требует большой активности, то эмоциональный подъём, необходимый для пения во время выступления, следует тренировать на каждом занятии, и не только в вокальных произведениях, но и в упражнениях, во время распевания. Голос певца – отличный инструмент, который может сполна передать разное состояние человека. Меняя тембр, динамику, манеру произношения слова, только одними голосовыми средствами можно глубоко раскрыть содержание произведения, создавая вокальный образ. Певец должен использовать все средства, которыми эмоциональные переживания героя могут быть переданы слушателю. Голос, мимика и жест должны брать в этом участие и всегда определяться внутренним состоянием исполнителя. Таким образом осуществляется тесная связь внутреннего и внешнего в исполнительском творчестве. Исполнительское творчество певца – это искусство «здесь, теперь, сейчас». Певец воплощает вокальные образы, рождённые воображением композитора, то есть он исполнитель чужого замысла, и всё же вокально-исполнительский труд считается не ремеслом, а творчеством [5, с. 56].

Знание литературного источника, истории создания, биографии композитора, вдумчивой и грамотной интерпретации музыкального и литературного текста для полноценного и художественного образа недостаточно. Исполнителю необходимо возбуждать (тревожить) свою творческую фантазию, многое знать, чтобы правильно чувствовать. Певец отбирает из своего опыта (жизненного и профессионального) всё, что наполняет тот или иной вокальный образ, дающий ему второе рождение. В этом – особенность вокально-исполнительского искусства. Самостоятельность певца как художника-исполнителя определяется искусством интерпретации – активностью сопереживания (способностью пропустить чужие чувства сквозь собственное сердце). Яркая индивидуальность с её направленностью, жизненным и профессиональным опытом придаёт самостоятельность и оригинальность творчеству певца [6, с. 17].

Исполнительское искусство выдающихся певцов (Ф. Шаляпина, С. Собинова, В. Васильева, И. Козловского, С. Лемешева, Г. Отса, А. Соловьяненко, М. Каллас, Марио Дель Монако, П. Доминго, М. Кабалье, Е. Образцовой, И. Архиповой, Л. Зыкиной,

Т. Синявской и др.), кроме владения красивым и сильным голосом, отмечалось музыкальной выразительностью и глубиной раскрытия образов.

В воспитании чувств певца заключается основа развития способностей музыкально-художественного перевоплощения и только на этой основе голос певца обогащается важнейшим качеством – интонационной выразительностью. Голос, не опирающийся на эмоции, не интересен ни с вокально-технической, ни с эстетической точек зрения. В качестве примера можно взять вокальный цикл Р. Шумана «Любовь и жизнь женщины», где передаётся история радости и страдания любящего человека, а вовсе не звукоизвлечение.

Работая со студентами, будущими учителями музыки, развивая в них готовность на воспроизведение эмоциональных состояний, следует предлагать им вспоминать те или иные настроения, переживания не только при исполнении произведений, но и в вокально-певческих упражнениях. Каждое упражнение и вокализ может выполняться с определённой эмоциональной окраской. Профессор В.И. Васильев на определённом этапе развития вокально-певческих навыков предлагает ученикам петь то весело, то грустно, то гневно, то с презрением или насмешливо и т.д. Одной из главных, специфических вокально-исполнительских черт является создание певцом вокально-исполнительского образа, характера [1, с. 108].

Необходимо отметить, что при исполнении музыкального произведения степень эмоционального воспроизводства не должна выходить за определённые рамки. Эмоциональное воспроизведение не должно мешать правильному звукообразованию и звуковедению, нарушать общее творческое состояние, требующее хорошего контроля своих действий, с одной стороны, правдивости переживаний – с другой. В вокально-исполнительском образе, созданном в результате внутреннего перевоплощения, угадывается психический состав певца, условия его существования, образ мышления, характер воспитания и реагирования. Внутренний характер образа происходит, прежде всего, в глазах исполнителя. Как в певческой деятельности, так и в процессе овладения техническими навыками, разные студенты по-разному переживают своё пение. Для одних экзамен, концерт – активный стимул, связанный с большим подъёмом эмоционального состояния. Одни на экзамене (или сцене) поют лучше, чем в классе, другие, наоборот, – хуже из-за эмоционального страха или перевозбуждения. На активность эмоциональных переживаний влияют: индивидуальные особенности нервной системы певца, уровень подготовленности к выступлению, знание репертуара, здоровье голоса, количество и осведомлённость слушательской аудитории, чувство ответственности, партнёрство и ансамбль с концертмейстером и другие факторы. Иногда студенты оправдывают своё «невнятное» исполнение отсутствием вокальных данных. Но ведь драматические актёры, имея как правило очень скромные вокальные возможности и при этом достигающие в своём пении высокую художественно-эмоциональную выразительность. Характер певца, его нравственно-волевые качества, его мировоззрение, целеустремлённость личности определяют характер и активность его эмоций.

Пение как исполнительское искусство всегда допускает творческий элемент, поскольку певец не просто воспроизводит механически ноты и текст в звуки голоса, а всегда воспроизводит произведение, в той или иной степени проводя его через себя. Творчество певца – это большая работа, осознанная и связанная со значительными волевыми усилиями. Певец в своём искусстве должен всегда совмещать мысль и эмоцию [3, с. 117].

Таким образом, обучение в университете должным образом формирует ценностные профессиональные ориентации будущих учителей музыки, которые будут наиболее очевидными в выполняемых ими функциях. Ведь успешность карьеры будущих учителей музыки зависит от их готовности работать в непрерывном инновационном режиме, умении быть гибкими, отзывчивыми в своей профессиональной деятельности, формируя личностные качества, определяющие профессиональную компетенцию педагога XXI века.

### Список литературы

1. **Абдуллин Э.Б.** Модель методологической подготовки учителя музыки / Э.Б. Абдуллин // Методологические проблемы музыкальной педагогики: Материалы межреспубликанской научно-практической конференции – М.: МГПУ им. В.И. Ленина. – 1991. – С. 108 – 109.
2. **Апраксина О.А.** Современные требования к школьному учителю – музыканту / О.А. Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка. – 1982. – Вып. 15. – С. 32 – 33.
3. **Высочкина Н.Е.** Развитие интонационного мышления как качества будущего педагога-музыканта / Н.Е. Высочкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. – 2007. – № 1. – С. 117 – 118.
4. **Живов В.Л.** Хоровое исполнительство: теория, методика и практика / В.Л. Живов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 168 с.
5. **Матвеева К.П.** Методические рекомендации по формированию навыков управления певческой деятельностью учащихся на уроках музыки (в процессе взаимосвязи уроков дирижирования и педагогической практики) / К.П. Матвеева. – Свердловск: СГПИ, 1979. – 64 с.
6. **Петрова Т.В.** Педагогические возможности вокально – хоровой работы в профессиональной подготовке учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Петрова. – Екатеринбург, 2001. – 22 с.
7. **Рапацкая Л.А.** Музыкальное образование в университете: традиции и инновации / Л.А. Рапацкая // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 84 – 85.
8. **Цыпин Г.М.** Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля) / Г.М. Цыпин. – Тамб. ГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2005. – 128 с.
9. **Шумакова Н.Б., Кочергина С.Г.** Эмоциональная отзывчивость на музыку и эмоциональное развитие младших школьников // Конференция «Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова» / Под редакцией М.К. Кабардова, А.К. Осницкого / Н.Б. Шумакова, С.Г. Кочергина. – М.: Издательство «Перо», 2017. – С. 161 – 162.
10. **Щербакова А.И.** Аксиологическая подготовка учителя музыки как фундамент современной парадигмы музыкально-педагогического образования / А.И. Щербакова // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 1. – С. 15 – 16.

УДК37.015.31 – 053.2 / 5

**Коханский Олег Владимирович,**  
магистрант кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

### ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Аннотация.** В статье анализируются различные аспекты проблемы творческого развития детей, уточняется его специфика в процессе музыкального обучения и воспитания; рассматривается понятие творческих способностей, представляющих собой системное качество, для раскрытия и развития которого необходимо наличие не только природных задатков, но и соответствующих педагогических условий.

**Ключевые слова:** творчество, творческое развитие, творческие способности,



музыкальное творчество, дети.

**Abstract.** The article analyzes various aspects of the problem of creative development of children, clarifies its specifics in the process of musical education and upbringing; examines the concept of creative abilities, which represent a systemic quality, for the disclosure and development of which it is necessary to have not only natural inclinations, but also appropriate pedagogical conditions.

**Key words:** creativity, creative development, creativityabilities, musical creativity, children.

Проблема творчества широко рассматривается в современной науке. Ученые рассматривают важные аспекты творческого развития личности, направленные на раскрытие механизмов формирования внутренних и внешних процессов личностного становления, потребности в самореализации, самоутверждении, творческой деятельности. Большой вклад в разработку проблемы творческого развития, одаренности творческой личности внесли такие ученые, как Б. Ананьев, Л. Выготский, П. Гальперин, Е. Ильин, Я. Пономарев, Б. Теплов, С. Рубинштейн и другие.

Современные ученые подчеркивают, что творчество – это многогранный процесс, включающий в себя социальную, психическую и физиологическую составляющие. Особого значения в творческом процессе приобретают психологические качества личности: характер, сила воли, опыт, интеллект, интуиция, воображение и др. Важным условием творчества является восприятие новых идей, способность находить и разрешать проблемы, независимость поведения и суждений и, одновременно, умение поступаться и отказываться от своих прежних мыслей, критичность, смелость и терпимость [4; 7; 8].

Среди работ ученых, исследующих проблему творческого развития личности, необходимо назвать работы Г. Батищева, В. Дружинина, Я. Пономарева, Д. Эльконина (психология творчества), Л. Выготского, А. Леонтьева, Ж. Пиаже (возрастная психология), С. Беляевой-Экземплярской, М. Блиновой, В. Медушеского, В. Петрушина, Г. Тарасова, Б. Теплова, Г. Цыпина и др. (психология музыкальных способностей личности), Б. Асафьева, М. Бариновой, О. Борисовой, Н. Ветлугиной, В. Давыдова, Л. Дмитриева, С. Олейник и др. (детское музыкальное творчество). Ученые и педагоги-практики подчеркивают, что, во-первых, каждая личность неповторима и, во-вторых, – ребенок, воспитанный творчеством, переносит творческие способности и на другие сферы деятельности в своей будущей практической работе.

В научной литературе существуют различные трактовки понятия творчества, среди которых необходимо отметить определение американского психолога Фромма: «Это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [Цит. по: 4, с. 351]. Следуя данной формулировке, критериями творчества являются характеристики и процессы, активизирующие, прежде всего творческую продуктивность.

Традиционно творчество определяют как деятельность, которая порождает нечто новое, оригинальное на основе реорганизации предыдущего опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений. Внутренним стремлением к творчеству становится особый динамизм всех качеств и свойств личности, способных реализоваться в конкретном творческом акте. Именно этот динамизм и является основным содержанием понятия, которое принято трактовать как творческий потенциал личности.

Теоретическая модель творчества, разработанная Я. Пономаревым, предполагает: возникновение потребности в преобразовании предметной ситуации, осознание соответствующих целей, поиск средств их реализации и др. [7].

Оригинальные идеи, касающиеся проблемы творческого развития личности средствами искусства, исследовались и были внедрены в школьную практику такими выдающимися советскими педагогами, как П. Блонский, В. Шацкая и С. Шацкий,

В. Сухомлинский и другими. В работе «Трудовая школа» П. Блонский, например, обосновал идею широкого внедрения эстетического творчества в процесс воспитания подрастающего поколения. Главное, по мнению ученого, заключается в том, чтобы научить воспитанников художественным навыкам и умениям. Однако учить не узко специализированным умениям, – то есть «технике данного искусства», – поскольку «такая учеба не дает почти никаких результатов», апробуждать у школьников стремление к искусству, к его познанию и творению [2, с. 46].

Неоднократно роль искусства в развитии творческих возможностей школьников подчеркивали Б. Асафьев, Н. Ветлугина, Л. Дмитриева, Д. Кабалевский, Г. Шевченко, А. Щербо, Б. Юсов, Л. Яворский и другие. Проблеме художественно-эстетического воспитания детей и молодежи средствами музыки, развитию их художественно-творческих способностей посвящены труды современных ученых, музыкантов-педагогов И. Аврамковой, А. Болгарского, Д. Кирнарской, А. Костюка, Л. Масол, О. Радыновой, В. Ражникова, А. Ростовского, Л. Школяр и других.

Процесс музыкальной деятельности детей может опираться на различные формы творчества. Выдающийся ученый, музыкант и педагог Б. Яворский указывал на такие формы проявления творчества, как хоровое, инструментальное и дирижерское исполнительство, слушание музыки, ее критическая оценка, литературные и художественные иллюстрации к прослушанным инструментальным произведениям и, в конечном итоге, непосредственное индивидуальное и коллективное создание музыки [1].

На развитие музыкального творчества детей благотворно влияет множество факторов. Творчество, как и все другие виды музыкальной деятельности, предусматривает, прежде всего, достаточный уровень развития основных музыкальных способностей личности, ядро которых образуют ладовое чувство, способность к слуховому представлению и музыкально-ритмичное чувство [8].

Современная психология имеет в своем распоряжении достаточно данных психофизиологических исследований об особенностях перцепции, интеллекта, характера и стимулов деятельности индивидуума, способствующих творческой и, в частности, музыкально-творческой деятельности. Так, например, среди перцептивных свойств личности ученые выделяют внимательность, впечатлительность; в качестве интеллектуальных особенностей – фантазию, достаточно высокий уровень знаний; к типическим чертам характера творческой личности относятся оригинальность, инициативность, настойчивость, работоспособность. Среди всех этих компонентов особенного значения для осуществления продуктивного музыкального творчества приобретает оригинальность замысла и нахождение соответствующих ему средств музыкальной выразительности. В комплексном развитии музыкальных способностей основное внимание уделяется формированию музыкальных слуховых представлений, поскольку эта способность является ядром памяти и воображения.

Психологическими исследованиями также подтвержден тезис о «кольцевой взаимозависимости» способностей человека и его деятельности (работы Б. Теплова, С. Рубинштейна). В частности, Б. Теплов отмечал, что музыкально-слуховые представления возникают только в процессе музыкальной деятельности и являются результатом преобразования слуховых впечатлений [8]. Следовательно, способность представлять музыкальный материал, как одна из основных компонентов музыкального слуха (являющегося главной музыкальной способностью), в комплексе музыкальных способностей играет очень важную роль. Поэтому формирование музыкально-слуховых представлений ребенка, как основы его музыкально-творческих способностей является первоочередной задачей.

В процессе музыкального воспитания ученик проходит несколько этапов формирования музыкальных представлений: узнавание, воссоздание, произвольное оперирование имеющимися представлениями, расчленение сохраненного музыкального образа, выделения отдельных компонентов и включение их в новые комбинации, создание

на их основе новых художественных образов [1; 8]. Невзирая на то, что границы этапов формирования музыкальных представлений достаточно подвижны, можно утверждать, что ребенок, начинающий музыкальное обучение, сможет включиться в творческую деятельность, как только он научится относительно свободно оперировать музыкально-слуховыми представлениями. Именно поэтому творчеству должен предшествовать подготовительный период, когда в общем комплексном развитии всех музыкальных способностей, прежде всего, формируются и обогащаются музыкальные впечатления. Подготовительный период предусматривает также обязательное усвоение самых простых исполнительских навыков (певческих или инструментальных) и изучение элементов музыкальной грамоты. Подчеркнем, что музыкальное творчество активизирует процесс обучения, приучая детей к самостоятельности [1; 8; 9].

По аналогии с вышеизложенным утверждением Б. Теплова о развитии музыкальных способностей, а также В. Остроменского о том, что с «формированием музыкальных способностей и их дифференциацией склонность и интерес к музыке в такой же мере углубляются и дифференцируются», можно утверждать, что развитие творческих способностей личности и их дифференциация углубляет интерес личности в целом к творческой деятельности [5, с. 21].

Исследователь Е. Бурдина, рассматривая проблему творческого развития в контексте процесса музыкального образования младших школьников, отмечает, что «творческая одаренность предстает как интегрированное качество личности, выражающееся в устойчивой потребности школьника в самоактуализации и самореализации, предполагающих перевод своих задатков и возможностей, своего потенциала в творческую деятельность, направленную на создания качественно новых для человека и общества ценностей» [3, с. 6-7]. В соответствии с данным определением творческой одаренности Е. Бурдина выделяет компоненты развития творческой одаренности школьников: мотивационный, интеллектуально – деятельностный, креативный (творческие способности), эмоционально – волевой) [Там же, с. 5].

Одним из перспективных направлений решения проблемы творческого развития детей в процессе специального музыкального обучения может быть построение учебного процесса на основе идей развивающего обучения. При этом целью развивающего обучения, как теоретико-методической основы инструментальной подготовки, является всестороннее развитие ученика-музыканта. Осуществляемое в процессе музыкального обучения формирование «собственно игровых качеств», профессионально-исполнительских умений и навыков, – подчеркивают ученые, – не самоцель, а средство решения кардинальных музыкально-воспитательных и музыкально-образовательных задач [9, с. 6]. В частности, Г. Цыпин отмечает, что обучение можно считать развивающим в том случае, если оно направлено на саморазвитие личности, предполагающее, прежде всего, активизацию мыслительной деятельности обучаемых и формирование у них способности самостоятельно или в сотрудничестве с другими добывать знания [9].

Анализируя процесс творческого развития детей, ученые акцентируют роль педагогического руководства этим процессом и утверждают, что творческое взаимодействие учителя и обучаемого возможно при условии реализации учителем художественно-практического потенциала ребенка. Для того, чтобы обучаемый реализовал свои резервные возможности, почувствовал себя успешным, преобразовался в субъект собственного развития и неповторимой индивидуальности, учитель должен формировать у ребенка умение действовать в нестандартной, незнакомой ситуации. Проанализировав механизм педагогического руководства процессом творческого развития личности, Я. Пономарев отмечает: «Управлять творчеством человека невозможно, если не учитывать его мировоззрения, убеждений, потребностей, интересов, склонностей, способностей, мотивов деятельности» [7, с. 268]. Таким образом, творческое развитие личности ребенка можно рассматривать, в том числе, как результат и условие

функционирования его отношений с учителем.

Основываясь на методологии системного, личностного, рефлексивно-деятельностного, интегративного подходов, а также ведущих положений, касающихся творческого характера музыкальной деятельности, Г. Панченко определяет содержание и структуру творческих способностей личности [6]. Исследователь подчеркивает, что системный подход обеспечивает понимание творческих способностей личности как целостного единства относительно самостоятельных компонентов, функционирующих во взаимосвязи, и составляющих иерархическую систему. Личностный подход ориентирует на рассмотрение творческих способностей как индивидуальных свойств творческой личности, способной к саморазвитию и самореализации. Рефлексивно-деятельностный подход предполагает развитие творческих способностей в специально организованной деятельности, в условиях которой личность находится на позиции субъекта деятельности и познания, становится способной анализировать результаты и усовершенствовать саму себя в этой деятельности.

На основе обозначенных подходов Г. Панченко сформулировала определение музыкально-творческих способностей как наивысшей концентрации духовных сил, эмоций, чувств, представлений, фантазии, интеллекта личности, которая дополнена системой личностных образований, способствующих творческому поиску, познанию художественных явлений, приобретению музыкально-исполнительских умений и обеспечивающих успешность творческого осуществления музыкальной деятельности [6, с. 6].

Таким образом, исследователь Г. Панченко рассматривает творческие способности личности как синтез личностных свойств и качеств, обеспечивающих успешное творческое осуществление деятельности, который основывается на: высокой степени развитости мотивов и потребностей (стремление, желание, интерес к деятельности); наличии индивидуально-психологических, характерологических черт и свойств личности (инициативность, настойчивость, воля, память, представления и др.); комплексе необходимых умений для осуществления определенного вида деятельности, являющихся показателями творческих способностей, которые в музыкально-творческой деятельности проявляются через познавательный интерес к музыке, образно-ассоциативное музыкальное мышление, способность к музыкально-продуктивной деятельности [Там же, с. 6-7].

Творческие способности, как особая форма проявления творческой природы психики, ее системное качество, основывающееся на природных задатках, – для своего раскрытия и развития требуют создание соответствующих педагогических условий в процессе музыкального обучения. Так, например, среди педагогических условий, обеспечивающих эффективное творческое развитие детей, исследователи выделяют такие, как: 1) творческое взаимодействие педагогов и учащихся; 2) творческое развивающее пространство, направленное на опережающее развитие; 3) учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, его темперамента, способностей; 4) признание ценности и неповторимости творческой деятельности ребенка как личностной самореализации и саморазвития; 5) межпредметная интеграция музыкального блока дисциплин в учебном процессе детской музыкальной школы; 6) создание устойчивой мотивации учащихся на творческую деятельность; 7) разработка педагогических технологий, направленных на усиление проблемно-диалогического характера обучения; 8) педагогический мониторинг [3, с. 6].

Подводя итог, отметим, что творческое развитие детей направлено на активизацию творческих способностей, представляющих особую форму проявления творческой природы психики, ее системное качество, для раскрытия и развития которого необходимо наличие не только природных задатков, но и соответствующих педагогических условий.

### Список литературы

1. **Баренбойм Л.** Путь к музицированию. Исследование / Л.А. Баренбойм. – Л. : Сов. композитор, 1979. – 352 с.
2. **Блонский П.П.** Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – Т.1. – 304 с.
3. **Бурдина Е.В.** Развитие творческой одаренности младших школьников в классе фортепиано : автореф. дис.канд. пед. наук : 13.00.02 / Бурдина Елена Викторовна ; ФГБОУ ВПО «КГУКИ». – Краснодар, 2012. – 27 с.
4. **Одаренные дети:** пер. с англ. / [Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого]. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
5. **Остроменский В.Д.** Восприятие музыки как педагогическая проблема / В.Д. Остроменский. – К. :Музична Україна, 1975. – 203 с.
6. **Панченко Г.П.** Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Панченко Галина Павлівна ; НПУ імені М.П. Драгоманова.– К., 2008. – 26 с.
7. **Пономарев Я.А.** Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – Л. : Педагогика, 1976. – 280 с.
8. **Теплов Б.М.** Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избранные труды : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42 – 222.
9. **Цыпин Г.М.** Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М. : МГПИ, 1975. – 107 с.

УДК 378. 183

**Лабинцева Лариса Павловна,**  
и.о. заведующего кафедрой  
культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
*E-mail: larissa.labintseva@mail.ru*  
**Харченко Владимир Григорьевич,**  
старший преподаватель  
кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*E-mail: vgkcharchenko@mail.ru*

### ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК ЯВЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ТВОРЧЕСТВА И МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

**Аннотация.** В статье характеризуется художественная интерпретация как явление музыкально-исполнительского творчества и музыкально-педагогического процесса. Отмечено, что художественная интерпретация предполагает работу с художественными текстами и направлена на постижение заложенного в них смысла. Интерпретация в музыкально-педагогическом процессе является результатом сотворчества трех субъектов музыкальной деятельности – автора произведения, педагога и студента.

**Ключевые слова:** интерпретация, художественная интерпретация, музыкально-исполнительское творчество, музыкально-педагогический процесс, студент, педагог, музыкальное произведение.

**Abstract.** The article characterizes artistic interpretation as a phenomenon of musical and performing creativity and the musical and pedagogical process. It is noted that artistic interpretation involves working with artistic texts and is aimed at comprehending the meaning

inherent in them. Interpretation in the musical and pedagogical process is the result of the co-creation of three subjects of musical activity – the author of the work, the teacher and the student.

**Keywords:** interpretation, artistic interpretation, musical and performing creativity, musical and pedagogical process, student, teacher, musical composition.

Подготовка будущего учителя музыки в высшем образовательном учреждении предполагает не только овладение комплексом профессиональных знаний, умений и навыков, но и осознание себя частью художественной культуры общества через освоение культурных ценностей, познание содержания произведений искусства и понимание их глубокого личностного смысла.

Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения в число важнейших профессиональных компетенций, которыми должен овладеть будущий музыкант-исполнитель, включает способность создавать свой исполнительский план сочинения и собственную интерпретацию музыкального произведения.

Особенности исполнительской интерпретации музыкального произведения глубоко и тщательно исследованы в трудах музыкантов-исполнителей Л.С. Ауэра, Г.М. Когана, Н.П. Корыхаловой, Е.Я. Либермана, Г.Г. Нейгауза и др.

Вопросы интерпретации музыкального произведения поднимаются и в трудах музыкантов-педагогов, которые утверждают, что интерпретация в музыкально-педагогическом процессе является результатом сотворчества трех субъектов музыкальной деятельности – автора произведения, педагога и студента. При этом подлинным интерпретатором, создающим в сознании собственную художественную концепцию сочинения, чаще всего является преподаватель, а студент выступает как исполнитель, воплощающий замысел преподавателя (Л.Н. Земерова, Б.Л. Кременштейн, Е.Я. Либерман, С.М. Майкапар).

В связи с этим, целью статьи является рассмотрение художественной интерпретации как явления музыкально-исполнительского творчества и музыкально-педагогического процесса.

Проблема интерпретации всегда была одной из самых актуальных и обсуждаемых в научных исследованиях. К ней обращались философы, филологи, психологи, музыковеды, теоретики музыкально-исполнительского искусства. Наиболее острый, дискуссионный характер данная проблема приобрела в конце XX века, что было вызвано пересмотром представлений о границах и значении интерпретации не только в узких областях науки, но и в структуре человеческой деятельности в целом.

Понятие «интерпретация» (от лат. interpretation – истолкование, раскрытие смысла, трактовка) используется в разных областях человеческого знания и имеет несколько значений. Отметим, что в искусстве интерпретация понимается как «индивидуальная трактовка произведения, не определяемая... однозначно замыслом автора» [5].

Наиболее активно проблему интерпретации начали изучать философы, в трудах которых она всегда занимала одно из главных мест. Благодаря исследованиям в современной западной философии (М. Вебер, Х.- Г. Гадамер, В. Дильтей, П. Рикер, М. Хайдеггер и др.), а также работам отечественных ученых (Е.Н. Ищенко, Л.А. Микешина, В.В. Миронов и др.) представление об интерпретации значительно расширилось и обогатилось.

Для музыкального искусства проблема интерпретации не менее актуальна, чем для философии и филологии. К ее изучению обращались концертирующие исполнители и педагоги, подчеркивая основополагающее значение интерпретации в становлении и развитии личности музыканта: Л.С. Ауэр, Г.М. Коган, Е.Я. Либерман, А.Е. Майкапар, Н.К. Метнер, Г.Г. Нейгауз, С.В. Рахманинов, А.Г. Рубинштейн, О. Ф. Шульпяков и др.

Современный взгляд на интерпретацию как исследовательскую деятельность,

связанную с познанием художественного содержания музыки, открывается в трудах музыковедов: А.Д. Алексеева, М.Г. Арановского, Д.К. Кирнарской, Н.П. Корыхаловой, А.В. Малинковской, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, В.Н. Холоповой и др.

Большой вклад в изучение содержательных и процессуальных сторон интерпретации в аспекте соотношения интеллектуального и эмоционального, сознательного и подсознательного начал внесен музыкальными психологами Л.Л. Бочкаревым, А.Л. Готсдинером, В.И. Петрушиным, Б.М. Тепловым, Н.Н. Токиной, Е.Н. Федорович, Г.М. Цыпиным и др.

Большинство современных музыкантов считают основной задачей исполнителя раскрытие композиторского замысла и художественной идеи произведения, то есть, признают приоритет содержательных аспектов интерпретации. Объектом интерпретации является авторский текст. Традиционно его фиксирование происходит графическими символами – нотами, словесными ремарками. Являясь одной единственной системой фиксации, нотная запись обладает неполной информацией, так как адекватно отобразить главные качества звука (тембр, громкость, продолжительность) практически невозможно. Соответственно, определяет и конкретизирует эти нюансы исполнитель: решает, сообразно своим слуховым представлениям и художественным взглядам, как исполнить сочинение, максимально приблизив его к авторскому тексту.

Каждый человек индивидуален, соответственно, каждый исполнитель обладает своим определенным набором знаний, умений и навыков, системой художественных ценностей, приоритетов и предпочтений, свойственных только ему. Отсюда можно сделать вывод, что исполнение разными музыкантами одного и того же произведения не может быть одинаковым. Более того, одно и то же произведение может по-разному трактоваться даже одним и тем же исполнителем в зависимости от различных факторов, таких как, например, настроение музыканта или исполнение им произведения в разные творческие периоды жизни.

Интерпретировать – не означает определить какой-то единственно «правильный» смысл, а увидеть множественность вариантов раскрытия всевозможных смыслов. Именно в музыкальном искусстве этот момент наиболее ярко выражен. М.Г. Арановский пишет, что «любой процесс чтения нотного текста – есть его интерпретация, а интерпретация столь неопределенных по значениям структур, каковыми являются музыкальные, неизбежно вариативна, и притом в очень широком диапазоне» [1, с. 141]. Любое выразительное средство существует в контексте и имеет не одно значение, а несколько («поле»), поэтому интерпретация всегда связана с выбором конкретного значения среди множества вариантов.

Существуют музыканты, которые считают, что единственно верная трактовка музыкального произведения есть, и только она является истиной (В. Фуртвенглер), они верят в то, что ее можно постичь. Другие музыканты полагают, что «идеальная интерпретация» существует, все к ней стремятся, но она при этом недостижима, а множественность интерпретаций объясняется тем, что все музыканты находятся на разной стадии приближения к «идеальной интерпретации» (Ф. Гульда, У. Зигеле).

Процесс интерпретации проходит несколько этапов. Работа над музыкальным произведением предполагает мысленное формирование цели (художественного замысла) и выбор исполнительских действий, совершаемых для перехода мысленной цели в реальное звучание. Чаще всего замысел сначала представляется в общих чертах. Лишь спустя время он конкретизируется благодаря действиям исполнителя и становится звуковым потоком, где взаимодействие звуков логически выстроено и направлено на слушателя с целью донесения замысла.

Исполнительское изучение музыкального произведения протекает у всех по-разному и зависит от индивидуальности исполнителя. Но есть некоторые схожие моменты: изучение текста, проникновение в авторский замысел, выучивание произведения и стремление к технически совершенному исполнению. Все эти

составляющие присутствуют в работе любого музыканта, отличием является распределение времени, потраченного на тот или иной этап.

Вопрос интерпретации актуален также и в музыкальной педагогике, его изучают многие музыканты (Л.Н. Земерова, М.Д. Корноухов, Б.Л. Кременштейн, Е.Я. Либерман, С.М. Майкапар и др.). Они подчеркивают важность занятий интерпретацией для формирования профессиональных и личностных качеств музыканта. Вместе с тем, большинство музыкантов-педагогов признает, что данная проблема до недавнего времени исследовалась в основном с позиции музыкознания, что недостаточно для эффективного и комплексного решения задач учебно-творческого процесса. Так, М.Д. Корноухов подчеркивает, что на сегодняшний день в музыкально-педагогической науке нет однозначного определения и сущностных характеристик интерпретации, не выявлены особенности ее формирования [3].

Освоение музыкального произведения в процессе обучения в исполнительском классе, как правило, содержит те же компоненты, что и профессиональная работа концертного исполнителя: формирование замысла как представления цели, отработка небольших частей с постепенным обобщением и стремлением к цельному исполнению. Однако в педагогическом процессе есть существенные отличия, обусловленные присутствием двух субъектов интерпретации – педагога и студента.

В начале работы над произведением преподаватель уже имеет представление о его замысле, в то время как студент может ничего не знать о данном сочинении. В задачи педагога входит ознакомление с произведением, раскрытие его художественно-образного содержания. Чаще всего педагог направляет творческую деятельность обучающегося по заданному маршруту в сторону своего замысла. Таким образом, не только путь формирования интерпретации студента, но и само возникновение замысла подсказано и предопределено педагогом.

Студент далеко не всегда проявляет инициативу, так как в отличие от педагога он изучает произведение «с нуля». Новое произведение предполагает развитие новых умений и навыков, расширение возможностей обучающегося, которые на момент знакомства с произведением часто не соответствуют его уровню. Поэтому на начальном этапе изучения произведения студент весьма далек от понимания его художественного замысла, но в процессе работы эта дистанция преодолевается.

У обучающегося сначала формируется внешнее впечатление от музыки, которое служит отправной точкой и импульсом к работе. Когда студент читает с листа или разбирает произведение, он часто обращает внимание на детали, имеющие эмоциональный отклик в его представлениях. Педагог в свою очередь требует грамотного исполнения всех компонентов музыкального текста, направляет творческую активность студента в нужное русло, фиксируя внимание на особенностях развития формы, фактурных изменениях, нюансах, влияющих на образный строй и др.

Проанализировав работу педагога и ученика, Б.Л. Кременштейн приходит к выводу, что основным побудительным мотивом для педагога является внутренняя концепция сочинения, для ученика же главным критерием остаются внешние игровые действия [4]. Связано это с тем, что у студента внутренние слуховые представления развиты недостаточно и ограничиваются тем, что могут охватить лишь отдельные интонации, элементы фактуры, короткие построения. Зато выполнение внешних действий, связанных с техническими задачами и воплощением нюансов вполне доступно. Со временем восприятие звучания проводится через внутренние представления ученика и постепенно становится его замыслом.

В процессе подготовки музыкального произведения к публичному исполнению осуществляется активное взаимодействие двух личностей – педагога и студента, что обуславливает возникновение новых точек соприкосновения или противоречий. Это, в свою очередь, создает почву для рождения особенного замысла, ведущего к новым идеям, так как как художественные представления педагога и студента сталкиваются,



сопоставляются, интегрируются и дают новые «всходы», которые реализуются в исполнении.

Интерпретация музыкальных произведений в музыкально-педагогическом процессе имеет свои особенности и является формой творческого сотрудничества педагога и студента по освоению и реализации художественного замысла композитора. Полноправными субъектами этой деятельности являются трое – студент, педагог и автор произведения.

В процессе воссоздания художественного замысла музыкального произведения мышление обучающегося направляется педагогом на развитие необходимых профессионально-личностных качеств, музыкального интеллекта, коммуникативного и исполнительского опыта, художественно-эстетической культуры в целом и, соприкасаясь с идеями педагога, дает необычные сочетания исполнительских средств. В результате появляется новая оригинальная интерпретация (Л.Н. Земерова) [2].

Умение осуществлять художественную интерпретацию музыки считается важнейшим показателем профессионального мастерства и фактором сформированности музыкального сознания исполнителя. Поэтому работа над интерпретацией в исполнительском классе должна стать условием, которое позволит музыканту развить способность к исполнительству, сформировать умение самостоятельно принимать решения, а также стимулирует его к творческим поискам.

Овладение искусством интерпретации является важной задачей музыкальной педагогики и в значительной степени определяет уровень профессиональной готовности студента к музыкально-исполнительской деятельности.

#### Список литературы:

- 1. Арановский М.Г.** Музыкальный текст: структура и свойства / М. Г. Арановский. – М. : Композитор, 1998. – 343 с.
- 2. Земерова Л. Н.** Художественная интерпретация музыкальных произведений как педагогическое средство профессионального самоопределения обучающихся музыке: На материале музыкальных классов образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук / Земерова Лариса Николаевна; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – 132 с.
- 3. Корноухов М. Д.** Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. Д. Корноухов; Моск. пед. гос. ун-т. – М. , 2011. – 48 с.
- 4. Кременштейн Б. Л.** От замысла к воплощению (к проблеме противоречий музыкального обучения) / Б. Л. Кременштейн // Фортепианное исполнительство: теория, практика: сб. тр. – М. : РАМ им. Гнесиных, 1998. – Вып. 139. – С. 54–71.
- 5. Новая философская энциклопедия** / Под редакцией В. С. Стёпина.–В 4 тт.–М.: Мысль. 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rus-philosophical-enc.slovaronline.com> (дата обращения 01.12.2022).

Лебединская Анна Сергеевна  
магистрант ГОУК ЛНР  
«Луганская государственная академия  
культуры и искусств имени М. Матусовского».  
E-mail: AnnaMitios@mail.ru

## ЭВОЛЮЦИЯ ЖАНРА ОРАТОРИИ И ЕЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ (НА ПРИМЕРЕ РОК-ОРАТОРИИ Ю. ДЕРСКОГО «ЧЕРНЫЙ ЯНВАРЬ. ВОСКРЕСЕНИЕ»)

**Аннотация.** В данной статье рассматривается процесс становления и модернизации жанра «оратория». Рассмотрены основные идеи и выявлены различия развития жанра в разные промежутки времени. Выявлены жанровые особенности и способы воплощения синтеза искусств на примере рок-оратории Ю. Дерского «Черный январь. Воскресение» в оригинальной постановке режиссера В. Панкова.

**Ключевые слова:** оратория, синтез, «золотой век оратории», современная оратория, Ю. Дерский.

**Abstract.** This article discusses the process of formation and modernization of the genre of "oratorio". The main ideas are considered and differences in the development of the genre in different periods of time are revealed. Genre features and ways of embodying the synthesis of arts are revealed on the example of Rock oratorio Yu. Dersky's "Black January. Resurrection" in the original production directed by V. Pankov.

**Key words:** oratorio, synthesis, «golden age of oratorio», modern oratorio, Yu.Dersky.

Оратория – это крупномасштабная музыкальная композиция на священную или полусакральную тему, для сольных голосов, хора и оркестра [4, с. 1]. Текст оратории изначально основан на Священном Писании, и повествование, необходимое для перехода от сцены к сцене, обеспечивается речитативами, исполняемыми разными голосами, чтобы подготовить почву для арий и припевов. Зародилась оратория наряду с кантатой и оперой, так же имеет некоторые сходства с ними. В основе данного произведения также используется драматический метод, но при этом оно создано без использования театрального действия, либо же с минимальными постановочными частями. Кратко говоря, главная задача – не инсценировать события, а рассказывать о них. В этом и есть доминирующее отличие от оперы. От кантаты же оратория отличается более крупным размером, отчетливым сюжетом и масштабным действием. Несмотря на то, что изначально текст оратории основан на Священном Писании, произведение не предназначено для богослужебного использования, и ее можно было исполнять как в церквях, так и в концертных залах. Цель статьи – рассмотреть развитие жанра оратории от истоков до настоящего времени.

«Прародители» оратории – это музыкальные театрализованные представления – средневековые трубадуры, литургическая драма и ренессансные мадригалы. Основными школами ораторий являются: итальянская, являющаяся по сути формой религиозной оперы; немецкая, разработанная на основе трактовки истории страстей Господних; английская, синтезированная композитором Георгом Фридрихом Генделем из нескольких форм. Термин оратория происходит от ораторского искусства римской церкви, в котором в середине XVI века святой Филипп Нери учредил нравственные музыкальные развлечения, которые были разделены проповедью, отсюда и двухактная форма, распространенная в ранней итальянской оратории [4, с. 3].

Самая ранняя из сохранившихся ораторий – «Представление души и тела» Эмилио де Кавальери, поставленная в 1600 году с драматическим действием, включая балет.

Ближе к середине XVII века Джакомо Кариссими ввел более сдержанный шрифт с латинским текстом, основанным на Ветхом Завете. Его оратории (некоторые короткие, некоторые длиннее) просты, лишены экстравагантности и эффективно используют припев. Однако их стиль в основном оперный, и самые запоминающиеся эпизоды - это те, в которых повествование прерывается и персонажи выражают свои эмоции. Оратории на латинском и итальянском языках продолжали использоваться, но народная итальянская оратория *volgare*, исполняемая певцами-виртуозами, была более популярной и процветала до конца 18 века. Французский композитор Марк-Антуан Шарпантье, учившийся у Кариссими, успешно перенес итальянскую ораторию во Францию. Это был «Золотой век оратории» [1, с. 4].

Немецкая оратория началась с Генриха Шютца, композитора, чей стиль представляет собой смесь немецких и итальянских элементов. Его оратории, ограниченные евангельскими сюжетами, демонстрируют огромную силу эмоционального выражения и предвосхищают оратории Иоганна Себастьяна Баха в их энергичном обращении с припевами. В своей Пасхальной оратории (опубликована в 1623 году) Шютц сохраняет старую традицию подбора слов каждого персонажа для двух или более голосов. В них достигается баланс между строгостью и изобилием, но к концу XVII века этот баланс был нарушен. Тексты страстных ораторий (посвященных смерти Иисуса) этого периода часто отказываются от библейских слов в пользу смеси рифмованного пересказа и лирического комментария более или менее сентиментального характера.

Две великие страстные оратории И.С. Баха, «Страсти по Иоанну» (впервые исполнены в 1724 году) и «Страсти по Матфею» (1729), восстановили баланс, достигнутый Шютцем, хотя они написаны в большем масштабе и обогащены введением более поздней итальянской арии. Бах, помимо повышения значимости хора, или конгрегационного гимна, использовал повествование евангелиста в качестве основы для привязки драматического элемента (слов персонажей) к эпическим и созерцательным разделам (ариям, хоралам, вступительным и заключительным припевам). В декорациях Баха нет ничего нового, кроме их гениальности, которая удерживает длинную и сложную структуру в идеальном равновесии. Рождественская оратория и другие произведения Баха, носящие название оратория, скорее являются церковными кантатами. Оратории Г.Ф. Генделя – это, по сути, театральные представления, отражающие его опыт как оперного композитора. В большинстве его ораторий используются библейские сюжеты, вставленные в современные либретто. Под влиянием оперы, маскарада и даже греческой трагедии они исполнялись оперными певцами в театрах (хотя церковные предрассудки запрещали сценическое действие) и не имеют прямой связи с церковью. Широта достижений Генделя в этом жанре была искажена концентрацией потомков на таких ораториях, как «Саул и Израиль в Египте» (1739), «Мессия» (1742) и «Самсон» (1743). В этих и других ораториях Генделя его мастерство характеристики и каждого типа хорового высказывания венчается глубоким и сочувственным размышлением о моральных проблемах, связанных с историей. После Баха и Генделя оратория на европейском континенте, за исключением произведений Йозефа Гайдна, перестала представлять собой жизненно важную творческую традицию. В «Волшебной песне» Гайдна (1798; «Сотворение мира») показано влияние ораторий Генделя и опер Вольфганга Амадея Моцарта, в которых эпические и драматические элементы сочетаются с собственным зрелым мастерством Гайдна в симфоническом стиле, что делает произведение шедевром. Гайдн назвал «Die Jahreszeiten» (1801; «Времена года») ораторией, хотя ее содержание светское, а форма – слабо сформулированная серия вызывающих воспоминания пьес. Единственная оратория Людвиг ван Бетховена «Христос на Ольберге» (1803; «Христос на Елеонской горе») не имеет успеха, как и большинство ораторий, созданных в больших залах XIX века, хоровых обществах и фестивалях, особенно в Германии и Англии.

«Илия» Феликса Мендельсона (1846) – одна из немногих ораторий XIX века, которые до сих пор исполняются. Пропаганда Мендельсоном возрождения музыки Баха и

его знакомство с музыкой Генделя привели его к попытке слияния двух стилей. Илия примечателен жизнерадостностью припевов, но более ранняя оратория Мендельсона «Святой Павел» (1836) была подвергнута критике как не выражающая никаких религиозных эмоций, кроме респектабельного самодовольства [3, с. 13].

В Германии после Мендельсона мало что изменилось, если только «Немецкий реквием» (A. German Requiem; 1868), переложение текстов из Библии Мартина Лютера Иоганнесом Брамсом, не классифицируется как оратория. Две оратории Ференца Листа «Христос» (написана в 1855-56 годах) и «Легенда о святой Елизавете» («Легенда о святой Елизавете», 1873) сочетают в себе элементы религиозности и театральности в самом грандиозном масштабе. Итальянская оратория оставалась в упадке после XVIII века, и славянские композиторы создали несколько ораторий. Пожалуй, единственной значимой французской ораторией является «Танец Христа» (1854) Гектора Берлиоза, представляющий собой серию театральных сцен.

Шедевром английской оратории XX века является «Сон Геронтия» сэра Эдварда Элгара (1900). Стихотворение кардинала Ньюмана, на котором оно основано, имеет драматическую основу, в рамках которой музыка может расширяться, не становясь беспорядочной. Наибольший успех в оперном театре имела опера-оратория Игоря Стравинского «Царь Эдип» (1927) с латинским текстом. Швейцарец Франк Мартин был одним из самых активных композиторов ораторий в середине XX века. Ряд крупномасштабных работ, в основном светских по содержанию, вышел в Советском Союзе, коммунистических странах Восточной Европы и Китае. Особенно примечательной ораторией является «Страсти по святому Луке» польского композитора Кшиштофа Пендеревского [2, с. 6].

Отечественные композиторы стали писать оратории в начале XIX века. В 1811 г. была представлена первая оратория, которая называлась «Минин и Пожарский». Автором произведения стал С. Дегтярёв, автор либретто – Н. Горчакова. По стилистике оратория очень близка к обычаям официально-торжественной музыки в XVI веке. Выражалась же она в пышности хорового и оркестрового звучания, в разнообразии фанфарных оборотов. Были так же использованы различные формы пения: арии, дуэты, хоровое исполнение.

В XIX – XX вв. А. Рубинштейн так же активно выражал свое творчество в жанре оратории. Его самыми выдающимися произведениями являются «Моисей», «Суламифь», «Христос». «Духовные оперы» – так называл их сам композитор. Составляющая ораторий А. Рубинштейна основана на западноевропейской традиции во всех ее проявлениях в композиции, драматургии и концепции. Так же стоит отметить, что «ораториальный стиль» присутствует в операх русских классиков. Один из самых ярких примеров – творчество композиторов М. Глинки («Жизнь за царя», «Руслан и Людмила»), Н. Римского-Корсакова («Садко») и А. Бородина («Князь Игорь»). Иное звучание оратория приобретает у композиторов в XX в. (Ю. Шапорин, М. Коваль и С. Прокофьев), где происходит «коллаборация» исторической и современной темы. Это «Емельян Пугачев» (1939); «Сказание о битве за русскую землю» (либретто М. Лозинский, К. Симонов, А. Сурков) – оратория приурочена к победе под Сталинградом (1943); «На страже мира» на текст С. Маршака (1950). Произведения Ю. Шапорина и С. Прокофьева объединяет несокрушимый дух патриотизма и главенствующая тема освободительной борьбы народа, который и выступает в роли главного героя оратории военных лет. По этой причине появляется большая важность массовых сцен и хоровых эпизодов [4, с. 1].

Позже, актуальность в оратории приобрели темы, посвященные мирному строительству, т.к. написаны были в послевоенные годы. Благодаря глубокому философскому послы и разносторонней тематике высоко отмечены оратории 1950 - 1960-х гг. Совершенно новое осмысление приобретает тема войны в Реквиеме Д. Кабалевского, положенная на текст Р. Рождественского. Посвящен он памяти погибших в Великой Отечественной войне. Оратория – поэма «Двенадцать» В. Салманова (на текст А. Блока) полностью воплощает и раскрывает революционную тему. Наряду с

ней стоит оратория В. Рубина «Двенадцать» также положенная на слова А. Блока и «Сны Революции» (на текст В. Луговского).

Большое внимание привлекла «Поэтория». Не трудно догадаться, что само название произошло от соединения двух слов: «поэт» и «оратория». Принадлежала она Р. Щедрину и была написана в 1968 году на текст А. Вознесенского. Новаторством жанра и лёгкой восприимчивостью мелодического стиля выделяется «Патетическая оратория», написанная Г. Свиридовым в 1960 г. на слова В.В. Маяковского. И по сей день она держит статус новаторского произведения и сохраняет актуальность. Четко выражена идея преобразования и переустройства общества, которым характерны неординарные приемы музыкальной драматургии. Оратория стала масштабной частью истории XX столетия, как музыкальная мистерия, которой стал присущ высокий пафос.

В 1960-1980-е, годы наступает новейший этап в развитии оратории. В этот период акцент полагается на модернизацию идей и их воплощения в жанре. Появляются различные новаторские поиски, средства выразительности, интонационные средства, обогащающие музыкальный язык. Возникли такие понятия как «алеаторика», «серийность», «сонористика» в концепции «нестандартных» стилевых методов. Жанр формируется в направлениях лирико-философского пласта и гражданственно-патриотической темы. Яркими примерами являются работы В. Рубина («Поднявший меч», «Вечерние песни»), А. Чайковского («Вечерние песни») и Н. Сидельникова («Оратория на стихи поэтов-фронтовиков»).

В основе драматургической функции советских ораторий лежат: тяга к демократизму, истинной народности, и выражение социальной общественности в роли хора и народных масс. Наиболее существенному раскрытию драматического содержания способствует насыщение оратории симфоническим развитием. Это является главным достижением советских композиторов. Наряду с симфонизацией формируется соединение и плотный тандем разных интонационных сфер, а так же различные новые принципы музыкальной драматургии, которые можно наблюдать в творениях Прокофьева и Шапорина. Новшеством так же стало введение партии солиста-чтеца. Это более явно выражает драматичность ситуации, появляется напряжение динамики музыкального повествования.

В современных ораториях четкое разграничение между жанрами становится все более расплывчатым. Происходит синтез различных видов искусства, жанров. Берутся абсолютно разные темы: не только библейские, но и из античных мифов, освящаются исторические события. Примером данного синтеза стала рок-оратория композитора Дерского Юрия Яковлевича «Черный январь. Воскресение» (автор либретто – Владимир Михайлович Зайцев). В ней освящен подвиг подпольной организации «Молодая гвардия» – юношей и девушек, которые в годы Великой Отечественной войны отдали свои жизни и мужественно встали на защиту Родины. Состоит она из общих хоровых произведений, сольных арий, квартетов, речитативов.

В драматургической составляющей оратория имеет более сдержанный классический характер: минимальное количество сценических расстановок, отсутствие диалогов (лишь речитативы, на фоне которых звучит оркестр), форма донесения главной мысли и идеи проходит не через сценические действия (они практически отсутствуют), а через повествование, которое выражаются не только в основных ариях и хоровых произведениях, но еще и в различных лейтмотивах, которые звучат на протяжении всей постановки и имеют свой смысл. В целом оратория нашла свой отклик в сердцах слушателей.

Жанровый синтез спектакля и оратории отчетливо просматривается в постановке режиссера Владимира Панкова рок-оратории Ю. Дерского «Черный Январь. Прощенное воскресение». Само название говорит о том, что автор довольно смело применяет рок-инструментарий, придавая жанру оратории современное звучание. Синтез, можно сказать, основа данной постановки. Ведь в ней соприкасается всё: в современную театральную

форму вливается симфонический оркестр, рок-инструменты, солисты, хор, хореография. На протяжении всей оратории показывается огромное количество мизансцен, присутствуют диалоги и монологи. Декорации постоянно меняются.

Вера – главная идея данной постановки, которая доносится очень трепетно и выражена во многих моментах: в первую очередь это участие детей в театральных постановках и даже исполнение ими арий, перекликающихся с главным хором или солистом. Выпуклые образы в балете создаются путем применения противоречий, где хрупкие балерины танцуют в шинелях и кирзовых сапогах. Симфонический оркестр перекликается с рок-группой и их взаимодействие происходит на протяжении всей оратории. От первоначального понятия «оратории» и ее обособленных характеристик данная современная форма выражения значительно отличается и даже больше становится похожей на мюзикл. Однако, несмотря на такое сходство, автор все же оставляет название оратория. Так как ведущее место в постановке принадлежит вокалу – изобилие сольных арий главных героев оратории, а также ансамблевых и хоровых номеров.

Итак, мы уже отметили, что несмотря на инсценировку, которая воплощает происходящие события, ведущую роль играет хор и солисты. Они повествуют об этой истории как бы «сквозь пространство», с одной стороны взаимодействуя с актерами, а с другой – находясь в своем временном промежутке, который «абстрагирован» от сценических действий. Это придает событиям более сдержанный, камерный вид. Как будто все, что происходит вокруг хора и солистов происходит в другом времени, не здесь и не сейчас. Однако, красота и драматизм мелодических линий и фраз, умелое подчеркивание автором кульминационных моментов, не оставляют зрителя равнодушным. Он становится участником всех событий, как бы заново переживая их.

Можно сделать вывод, что ораториальная форма в целом выдержана, но разбавлена дополнительными элементами разных творческих направлений, жанров и стилей, слитых воедино. В этом проявляется синтез форм и жанров современного искусства.

### Список литературы

1. **Розенов Э.К.** Очерк истории оратории / Э.К. Розенов. – Москва : Моск. симф. капелла, 1910. – 35 с. : нот.; 22.
2. **Хохловкина А.А.** Советская оратория и кантата / А.А. Хохловская // Истории русской советской музыки, т.2. – М., 1955. –143 с.
3. **Ширинян Р.К.** Оратория и кантата / Р.К. Ширинян, – М., Музгиз, 1960 – 40 с.
4. **Шинтяпина И.В.** Кантатно-ораториальное творчество отечественных композиторов в программе профессиональной подготовки дирижера-хормейстера – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/kantatno-oratorialnoe-tvorchestvo-otechestvennyh-kompozitorov-v-programme-professionalnoy-podgotovki-dirizhera-hormeystera/viewer> – (дата обращения: 07.12.2022)

**УДК 378.011.3–051:78. 071.2**

**Петченко Анатолий Федорович,**  
доцент кафедры культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
*E-mail: [afpetchenko@mail.ru](mailto:afpetchenko@mail.ru)*

### **АККОМПАНИАТОРСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы инструментальной подготовки будущего учителя музыки, проанализированы пути и средства формирования аккомпаниаторских умений и навыков создания гармонического сопровождения

школьным песням на основе буквенно-цифровых обозначений аккордов.

**Ключевые слова:** музыкально-инструментальная подготовка, учитель музыки, аккомпаниаторские умения, навыки создания гармонического сопровождения, система буквенно-цифрового обозначения аккордов.

**Abstract.** The questions of instrumental preparation of future music master are examined in the article, ways and facilities of forming of accompanist abilities and skills of creation of harmonic accompaniment to the school songs on the basis of literal-figures denotations of chords are analyzed.

**Key words:** musically-instrumental preparation, music, accompanist ability master, skills of creation of harmonic accompaniment, system of literal-figures denotation of chords.

Овладение искусством аккомпанемента является важным аспектом профессиональной подготовки учителя музыки. Изучение школьного песенного репертуара занимает одно из центральных мест в системе инструментальной подготовки. Знакомство с произведениями песенного жанра осуществляется на протяжении всего срока обучения студента как при изучении дисциплин дирижерско-хорового цикла (в классах дирижирования, вокала, на занятиях хора), так и в процессе инструментальной подготовки (в классе музыкального инструмента в концертмейстерском классе). Каждая из перечисленных дисциплин решает конкретные задачи, определяющиеся ее спецификой, вместе же они призваны обеспечить всесторонний комплексный подход к изучению песенного школьного репертуара.

Задачей аккомпанирования произведений песенного жанра является целенаправленная работа над полноценным с художественной точки зрения исполнением, а также формирование умений и навыков чтения с листа и транспонирования. Между тем нельзя считать их наличие достаточным условием для успешной исполнительской и концертмейстерской деятельности учителя музыки. В повседневной работе (при проведении уроков музыки, организации различных внеклассных мероприятий и пр.) педагогу-музыканту далеко не всегда приходится аккомпанировать, имея полный нотный текст гармонического сопровождения. Нередки случаи, когда аккомпанировать пению приходится в соответствии с мелодией и буквенно-цифровыми обозначениями аккордов. Таким образом, совершенно очевидно, что для успешной профессиональной деятельности школьного учителя музыки необходимы не только умения и навыки обращения с гармоническим сопровождением, но и умения и навыки его создания. Подготовка студента к этому специфическому виду музыкально-исполнительской деятельности – важная задача, решать которую следует как в классе музыкального инструмента, так и в концертмейстерском классе. Целесообразность такой работы в процессе инструментальной подготовки имеет свои основания.

Анализ музыкально-педагогической литературы, а также практический опыт убедительно свидетельствуют о том, что умение создавать аккомпанемент, представляет собой не столько проявление природных данных (абсолютного слуха, исключительной музыкальной памяти и т.п.), сколько способность и умение более или менее свободно оперировать готовыми гармоническими оборотами-формулами.

Искусство импровизации, неотъемлемую часть которого составляло и умение создавать аккомпанемент заданной мелодии, имеет достаточно давние традиции. Оно возникло еще в конце XVI веке, когда стала развиваться клавирная музыка, и в XVII–XVIII веках достигло своего расцвета. Каждый музыкант-профессионал (капельмейстер или клавирист) должен был уметь импровизировать гармоническое сопровождение к различным вокальным произведениям: ариям, серенадам и т.п. Триумфы юного Моцарта и органные импровизации И.С.Баха тому пример.

В XIX столетии искусство импровизации в значительной степени утрачивает свои позиции. Одна из главных причин этого – появление большого количества нотной клавирной литературы, удовлетворявшей различным вкусам и отвечавшей возможностям

исполнителей с разной степенью подготовки. Таким образом, профессиональные исполнители уже не испытывали более недостатка в виртуозных обработках, фантазиях, а музыканты-любители были избавлены от необходимости создавать аккомпанемент к вокальным сочинениям или же адаптировать для себя более сложные инструментальные пьесы. Кроме того, практика цифрованного баса сменилась детальной и подробной нотной записью, что делало искусство импровизации необязательным.

В XIX веке стилевая дифференциация становится несравненно более значительной. Это обусловлено причинами общекультурного характера, становлением классических национальных, композиторских школ, обновлением музыкального языка, появлением «локального колорита» и т.д. Вокальные произведения становятся более сложными по форме, их музыкально-интонационный язык приобретает большую степень индивидуализированности, искусство импровизации и сочинения аккомпанемента стало исчезать.

В творчестве современных композиторов, работающих в жанре эстрадно-массовой песни, различия в области музыкального языка весьма незначительны. Сама специфика песенного жанра, предъявляемые к нему требования простоты, запоминаемости, доступности для массового или любительского исполнения предполагает известную «унифицированность» музыкального языка, широкое использование относительно стабильных гармонических, мелодических и ритмических оборотов. Такая стабильность характерна для фактурно-фигуративного оформления большинства эстрадно-массовых песен. Подобные характеристики полностью можно отнести и к школьной песне. Именно знание наиболее характерных мелодических и гармонических оборотов, владение наиболее типичными приемами фактурно-фигуративной обработки может стать надежным подспорьем при создании гармонического сопровождения к произведениям песенного жанра.

Следует отметить, что наиболее устойчивые гармонические структуры обнаруживают себя и в одном из наиболее устойчивых культурных образований – фольклоре, обращение к которому важнейшая черта музыкального искусства еще со времен классицизма, и особенно романтиков. Это находит отражение в различных сферах музыкальной жизни, вплоть до конструктивных особенностей ряда музыкальных инструментов. Например, система расположения басов и готовых аккордов в левой клавиатуре баяна / аккордеона есть не что иное, как точное воспроизведение нормативного гармонического «квартоквинтового круга».

В музыкально-педагогической литературе, посвященной формированию умений и навыков создания аккомпанемента, в качестве важнейших составляющих данного вида музыкально-исполнительской деятельности выделяются развитые музыкально-слуховые представления, развитые навыки слуходвигательной координации и способность к антиципации, т.е. предвосхищению дальнейшего мелодического и гармонического развития. Указанные качества можно успешно формировать в процессе инструментальной подготовки студентов в классе музыкального инструмента или в концертмейстерском классе, широко используя в работе над произведениями песенного школьного репертуара игру по буквенно-цифровым обозначениям.

Целью аккомпаниаторской подготовки должно стать формирование у студентов умений и навыков создания гармонического сопровождения к произведениям песенного жанра на основе буквенно-цифровых обозначений аккордов. Реализация этой цели предполагает: усвоение наиболее употребительных буквенно-цифровых обозначений аккордов и овладение навыками их нотной транскрипции на музыкальном инструменте (фортепиано, баяне / аккордеоне); усвоение наиболее типичных приемов фактурно-фигуративного изложения аккордов, осознание художественно-выразительных возможностей того или иного типа фактуры; овладение практическими умениями и навыками правильного (с точки зрения гармонии) соединения аккордов в процессе создания аккомпанемента как в «строгом», хоральном, так и в фактурно-фигуративном



изложении.

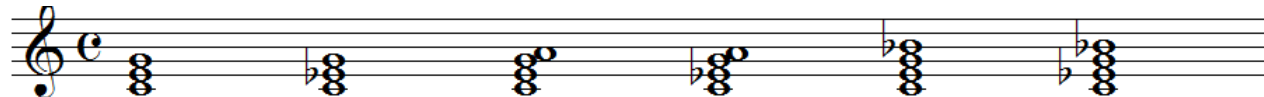
Буквенно-цифровые обозначения аккордов, широко используемые в различных песенных сборниках, а также в дирекциях для различных составов эстрадных, джазовых и вокально-инструментальных ансамблей представляют собой модификацию бытовавшей в музыкальной практике XVII – XVIII ст. системы так называемого «цифрованного баса». Вместо детально выписанного гармонического сопровождения данная система предусматривала нотную фиксацию лишь басового голоса, снабженного цифровыми обозначениями ступеневых величин интервалов, которые необходимо построить от баса, чтобы получить заданный аккорд или созвучие. Фактурно-фигурационная обработка гармонии в системе «цифрованного баса» не фиксировалась и осуществлялась каждым исполнителем в зависимости от его художественного вкуса, опыта, технические возможности, в конечном счете, одаренности [1; 3].

В основе современной системы буквенно-цифровых обозначений аккордов лежит принцип – фиксация аккордов не как целостных гармонических комплексов, а как простой суммы интервалов, что делает ее удобной для начинающих профессионалов, поскольку игра по таким обозначениям не требует глубокой специальной подготовки (теоретической и инструментальной).

В системе буквенно-цифровых обозначений практически не используются обращения аккордов, их обозначения всегда указывают основной вид (трезвучие или септаккорд). Поэтому, например, цифра «6», в системе «цифрованного баса» обозначающая сектаккорд, в системе буквенно-цифровых обозначений служит для фиксации другого аккорда – мажорного или минорного трезвучия с добавленной (построенной от основного тона) секстой. Некоторые отличия, проявляются, например, в обозначениях ряда аккордов (уменьшенного и большого мажорного септаккордов), в отказе от нотной фиксации баса и использовании для этой цели буквенных обозначений. Ладовое наклонение всех аккордов в системе «цифрованного баса» фиксируются либо с помощью знаков альтерации, либо с помощью знаков «+» и «-». Ладовое наклонение трезвучий обычно определялось из контекста, но в случае необходимости конкретизировалось с помощью знаков альтерации, выставленных под нотой; такие обозначения всегда относились к терции трезвучия. В системе же буквенно-цифровых обозначений все аккорды мажорного наклонения фиксируются с помощью заглавных букв латинского алфавита, определяющих абсолютную высоту их основного тона [2].

Для фиксации аккордов минорного наклонения справа от заглавной выставляется прописная буква латинского алфавита *m*. Знаки альтерации и знаки «+» и «-» используются только для фиксации альтерационных изменений в структуре аккорда либо для фиксации добавленных и пропущенных тонов. Для наглядности проиллюстрируем сказанное на примере аккордов, построенных от звука «до»:

C                  Cm                  C<sub>6</sub>                  Cm                  C                  Cm<sub>7</sub>



Для простоты и удобства обозначения альтерационных изменений основных тонов аккордов в буквенно-цифровой системе используются знаки альтерации (а не слоги *is* или *es*, как в нормативном курсе гармонии), которые выставляются сверху справа от заглавной буквы латинского алфавита. Например:  $C^\sharp$ ,  $E^b$ ,  $A^b$  и т.д. Надо учесть, что в отличие от нормативной буквенной системы обозначений звуков, в буквенно-цифровой системе звук «си-бемоль» записывается и как буква «B», и как буква «H<sup>b</sup>», к которой справа сверху прибавляется знак «бемоль». Кроме описанных выше наиболее употребительных буквенно-цифровых обозначений аккордов в современной музыкальной практике применяются и некоторые другие: для фиксации уменьшенного и большого мажорного септаккордов, мажорного и минорного трезвучий с заменным квартовым тоном и т.д. Для

уменьшенного септаккорда применяется обозначение – *dim*, для большого мажорного – *maj*, для заменного квартового задержания – *sus*.

Практическое использование буквенно-цифровых обозначений гармонического сопровождения в процессе создания аккомпанемента к школьной песне, при выборе мелодического положения аккорда, его тесситуры (регистрового положения) и удвоении звуков требует учета знаний детских голосов. Их диапазон – от ля–си малой до ми–фа второй октавы, поэтому аккомпанемент, по возможности, не должен «занимать» этот регистр, чтобы не заглушать детские голоса, не «затушевывать» их тембр. Кроме того, следует избегать излишне яркого в фоническом отношении звучания аккордов, поскольку речь идет не об инструментальной партии, имеющей равные права с вокальной партией (как, например, в романсах, оперных ариях и т.п.), а только о сопровождении, имеющем по отношению к мелодии подчиненное значение. Что же касается удвоений звуков в аккордах, то наиболее простым и распространенным в практике аккомпанемента является октавное удвоение басового голоса. Музыкально-инструментальная подготовка учителя музыки осуществляется в классе баяна / аккордеона. Основной, наиболее распространенный вид баянов / аккордеонов – инструмент с «готовыми» аккордами. У этих инструментов в левой клавиатуре, кроме звуков основного ряда («басов»), усиленных октавным удвоением, есть несколько рядов кнопок, при нажатии которых получается «готовый» аккорд из трех звуков (Б – М – 7 – Ум). Во многих случаях это значительно облегчает исполнение музыкальных произведений, в первую очередь аккомпанемента к песням. История развития гармоник, наиболее популярными из которых являются баян / аккордеон, дает примеры буквенно-цифровой записи, причем не только сопровождения, песенного аккомпанемента, но и самостоятельных, оригинальных произведений. На такой основе система обучения игре на баяне / аккордеоне существовала не одно десятилетие. Важным этапом в развитии гармоник стал период, когда мелодия записывалась на общепринятом нотном стане, для аккомпанемента же применялась цифровая запись.

В настоящее время в специальной нотной литературе для обозначения готовых аккордов в левой клавиатуре баяна / аккордеона существует несколько знаков, которые фиксируют гармоническое сопровождение наряду с нотной записью. Запись готового аккорда определяется спецификой построения звукоряда в левой клавиатуре. Это двенадцать хроматических звуков (в диапазоне от соль малой октавы до фа-диез первой), различные комбинации которых позволяют набрать мажорные и минорные трезвучия, малые мажорные и уменьшенные септаккорды (с пропущенным квинтовым звуком) или их обращения. Обозначение этих кнопок/аккордов следующее: «Б» – мажорный («большой») аккорд, «М» – минорный («малый») аккорд, «7» – малый мажорный («доминантсепт») аккорд, «Ум» – уменьшенный септаккорд, причем обозначения не изменяются от вида аккорда (основного или обращения). На клавиатуре кнопка аккорда находится в горизонтальном ряду, где расположен бас, – он же основной звук аккорда. Это расположение готовых аккордов в нотном тексте обозначается точкой в скобках (·) на месте основного звука.

Соотношение традиционной записи для баяна / аккордеона и буквенно-цифровых обозначений таково:

Запись для баяна:



Буквенно-цифровые  
обозначения:

С                      Сm                      С<sub>7</sub>                      Сdim

Использование готовых аккордов левой клавиатуры баяна / аккордеона значительно облегчает создание аккомпанемента к песням, не отличающимся сложностью гармонического и фигурационного сопровождения. При работе над аккомпанементом с некоторым гармоническим усложнением рекомендуется использовать следующие возможности данных инструментов: комбинирование аккордов (одновременное нажатие двух кнопок с готовыми аккордами); использование баса в качестве недостающего в готовом аккорде звука; комбинирование готовых аккордов в левой клавиатуре с аккордами и отдельными звуками в правой клавиатуре.

Комбинирование аккордов позволяет расширить число употребляемых аккордов, прежде всего это (maj) мажорный и минорный аккорды с секстовым звуком, широко используемые в массовых и детских песнях. Большой мажорный септаккорд maj 7 состоит из мажорного трезвучия («Б») и минорного трезвучия («М») его третьей ступени. Например, такой аккорд от звука «до» будет состоять из мажорного трезвучия от «до» и минорного от «ми». Другой вариант: брать основной бас (например «до») и минорное трезвучие от его третьей ступени («М» от «ми»). Минорный септаккорд m7 состоит из минорного трезвучия и мажорного трезвучия его третьей ступени. Таким же образом, как и в случае с мажорным септаккордом, можно использовать основной звук («бас») и трезвучие третьей ступени, в данном случае мажорное трезвучие.

Аккорд «с секстой» создается в мажоре одновременным нажатием мажорного трезвучия с минорным трезвучием его шестой ступени, а в миноре – соответственно минорного трезвучия с мажорным трезвучием шестой ступени. Однако в последнем случае получается аккорд с малой, «низкой» секстой, обозначаемой так «-6» или «6<sup>b</sup>». Минорный аккорд с большой, «высокой» секстой получается при дополнении его уменьшенным аккордом от того же основного звука (баса).

Последним и наиболее сложным этапом в процессе создания аккомпанемента на основе буквенно-цифровых обозначений аккордов является его фактурно-фигурационная обработка.

Сложность этого этапа определяется следующими факторами: во-первых, фактурно-фигурационная обработка наряду с голосоведением в соединении аккордов определяет качество звучания гармонического сопровождения, его соответствие или несоответствие характеру мелодии, и шире – художественно-образное содержание произведения (песни) в целом; во-вторых, именно эта сторона будущего аккомпанемента практически никак не регламентирована буквенно-цифровой записью, и полностью находится в компетенции исполнителя (аккомпаниатора). Поэтому создание полноценной с художественной точки зрения фактурно-фигурационной обработки гармонического сопровождения предполагает наличие не только сугубо «музыкально-технологических» знаний, умений и навыков, но, прежде всего, определенного творческого опыта и развитого художественного вкуса [4; 5].

Именно поэтому, наряду с выполнением практических, технологических упражнений по созданию аккомпанемента на основе буквенно-цифровых обозначений аккордов, рекомендуется проанализировать возможно большее количество художественного музыкального материала – песен советских композиторов, пользуясь при этом полноценной нотной записью (можно использовать также магнитную или фонозапись). Целью такого анализа должно стать не только выявление выразительной роли и возможностей гармонии в целом, но, прежде всего, уяснение и осознание художественно-выразительного потенциала тех или иных типов фактурно-фигурационного изложения, его связей с характером и содержанием поэтического текста.

### Список литературы

1. **Давыдов Н.** Методика переложений инструментальных произведений для баяна / Н. Давыдов. – М. : Музыка, 1982. – 216 с.
2. **Одиноква И.** К проблеме обучения сочинению аккомпанемента к песенной

мелодии / И. Одиноква // Музыкаведческая подготовка школьного учителя. – М. : Просвещение, 1984. – С. 35–68.

3. Пэрриш К., Оул Дж. Образцы музыкальных форм от григорианского хора до Баха / Пэрриш К., Оул Дж., пер. с англ. – Л. : Музыка, 1975. – 174 с.

4. Шахов Г. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование в классе баяна / Г.И. Шахов. – М. : Музыка, 1987. – 139 с.

5. Шахов Г. Некоторые вопросы преподавания игры по слуху в классе баяна / Г.И. Шахов // Вопросы профессионального воспитания баяниста. – Вып. 48. – М. : ГМПИ им. Гнесиных, 1980. – С. 143–159.

УДК 372.878

**Прокашева Лариса Васильевна,**  
магистрант Института педагогики  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»  
E-mail: vik-sojka@yandex.ru

### **ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНСАМБЛЯ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ПУТЁМ ПОГРУЖЕНИЯ В ТВОРЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются педагогические методы эффективного формирования музыкальных способностей. При рассмотрении таких методов предпочтение отдаётся наиболее актуальным, зарекомендовавшим себя в качестве действенных средств развития творческого потенциала ребёнка, обучающегося в детской музыкальной школе либо в детской школе искусств. Анализ педагогических методов производится с учётом инструментальной специфики занятий в классе ансамбля народных инструментов.

**Ключевые слова:** музыкальные способности, творческие способности, ансамбль народных инструментов, музыкальная педагогика.

**Abstract.** The article deals with the pedagogical methods of effective formation of musical abilities. During the consideration of such methods preference is given to the most actual, proved to be effective means of development of the creative potential of the child studying at children music school or children art school. Analysis of pedagogical methods is carried out taking into account instrumental specificity of the lessons in the class of ensemble of folk instruments.

**Key words:** musical abilities, creative abilities, folk instruments ensemble, musical pedagogy.

Согласно психолого-педагогическим исследованиям способности дифференцируются на природные и специфические [1, с. 13]. Природные (биологически обусловленные) – развиваются из определённых задатков и склонностей (творческие, музыкальные), специфические – формируются через взаимодействие с социумом (учебные, коммуникативные, интеллектуальные). Специфические же в свою очередь разделяются на общие и специальные. Ансамблевые занятия юных музыкантов сочетают в себе процессы как развитие природных, так и формирование специальных способностей (теоретические, учебные, творческие). Целью данной статьи является определение педагогической методики эффективного формирования специальных способностей на занятиях ансамбля народных инструментов с помощью всестороннего погружения в творческий контекст. Методология статьи опирается на исследования в области психологии музыкальных способностей, а также педагогический опыт творческих

занятий.

Развитие музыкальных способностей – длительный процесс, начинающийся в самом начале занятий музыкой и продолжающийся не только весь период обучения, но и всё время творческой жизни музыканта. Уже по этой одной причине внимание к этому процессу обусловлено его важнейшей ролью в развитии музыкальных навыков учащегося, его таланта и собственного творческого потенциала [4, с. 180]. Развитие музыкальных и формирование специальных способностей не может быть пущено на самотёк. В этой связи особую важность приобретает методическое сопровождение: определение подходящих педагогических средств поддержки, всесторонней помощи в формировании способностей юного музыканта. Это позволяет выстроить обучение в детской музыкальной школе или детской школе искусств наиболее эффективно – то есть, попутно решая все учебные задачи, возникающие перед учащимся. Среди таких задач может быть как изучение нового репертуара, так и практика концертных выступлений, а также – неизменно – повышение исполнительского уровня, выражающееся в развитии навыков музыкальной интерпретации, технических навыков, владения средствами художественной выразительности.

Работая с детьми в ДМШ или ДШИ можно заметить, что некоторые ученики с большим удовольствием и интересом начинают изучать репертуар, предназначенный для непосредственно своего и других родственными инструментами, активно развивают природные музыкальные способности. Однако в старших классах встречаясь с трудностями и сложностью изучаемого репертуара, и часто с возрастными психологическими проблемами, данный процесс начинает естественную стагнацию. Формирование музыкальных способностей подростков на этом этапе требует особой педагогической поддержки в целях наиболее успешного продвижения в обучении [8, с. 67]. Главной задачей преподавателя является поддержка уникальности пути формирования творческих способностей обучающегося. Уникальность при этом не должна противоречить общекультурным и общемюзикальным ценностям. Подобная поддержка должна строиться на полноценном, грамотном методическом обеспечении учебного процесса. В отечественной педагогике выделяются следующие методы обучения:

1. Наглядные и наглядно-слуховые. К ним относится показ преподавателем необходимых технических элементов музыкального материала и (или) исторически обусловленных средств художественной выразительности [5, с. 44]. Кроме того, наглядно-слуховые методы не ограничиваются только исполнительской демонстрацией, а могут дополняться визуальной иллюстрацией: показом произведений живописи, учебных пособий, музыкальных инструментов, графических материалов. Не стоит забывать и про показательное исполнение педагогом изучаемого репертуара – в случае, если это делается на должном уровне, это производит глубокое впечатление на учащихся и обогащает их художественный опыт. В случае коллективных занятий музицирования в ансамбле народных инструментов, такой метод может быть затруднён. В такой ситуации, наглядный метод педагогического показа может быть осуществлён путём поочерёдной иллюстрации каждой ансамблевой партии.

2. Словесные. В эту группу методов может входить не только рассказ о музыкальном произведении и его авторе, но и творческая беседа с учащимися по классу ансамбля народных инструментов, что становится особенно актуальным по мере взросления и расширения познаний юных музыкантов [3, с. 19]. Не стоит забывать и про возможный рассказ, словесный анализ уже существующих исполнений, возможных трактовок произведений, входящих в учебный репертуар – это может сыграть свою весомую роль в обогащении творческих впечатлений учащихся;

3. Метод целостного восприятия. Данный метод подразумевает «синтез музыки, изобразительного искусства и поэзии», и предполагает знакомство учащихся по классу ансамбля народных инструментов с мультимедийными материалами – аудио и

видеозаписями музыкальных исполнений, концертных выступлений, театральных постановок с использованием музыкального материала, знакомого учащимся [7, с. 153].

4. Развитие творческого мышления и воображения. Сюда относят достаточно сложные, экспериментальные, а подчас и спорные методики: элементы ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), синектика (анalogии), ММА (метод морфологического анализа), МФО (метод фокальных объектов), ММЧ (моделирование маленькими человечками) [11, с. 87]. Для развития музыкальных способностей такие средства могут быть не слишком актуальными, но для общего творческого развития учащихся их можно использовать в качестве вспомогательного инструментария формирования интеллектуальных и художественных способностей, не ограничиваясь только исполнительством на музыкальных инструментах.

5. Игровые. В качестве игровых методов могут выступать музыкально-дидактические игры на развитие сенсорных способностей и различные творческие задания. Здесь разнообразие используемых методов зависит от фантазии педагога [10, с. 27]. Тем не менее, несмотря на подобную непривычную формулировку, предложенную методистами, за подобными «музыкально-дидактическими играми» могут скрываться достаточно традиционные для занятий в музыкальной школе методы работы над музыкальным материалом, основанные на варьировании ритмической составляющей музыки и вычленением из текста музыкального произведения сложных технических элементов для независимой отработки в виде своеобразных упражнений.

В качестве наиболее эффективной методики формирования музыкальных способностей мы хотим предложить синтез некоторых перечисленных выше методов, в частности, наглядно-слуховых, словесных, игровых, метода «целостного восприятия». Подобный подход подразумевает комплексное погружение учащихся по классу ансамбля народных инструментов в творческий контекст коммуникационного взаимодействия. Такая методика требует от педагога по классу ансамбля народных инструментов хорошего знания изучаемого музыкального материала, как с точки зрения исполнительской инструментальной подготовки, так и с позиции музыкально-теоретической грамотности и исторически-ориентированной осведомлённости. Педагог, избирающий комплексный метод – «метод всестороннего погружения в творческий контекст» – может предложить учащимся не только качественное информационное сопровождение, позволяющее продуктивно освоить изучаемый репертуар, но и продвинуться на пути формирования специальных способностей.

### Список литературы

1. **Анисимов В.П.** Диагностика музыкальных способностей / В.П. Анисимов. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 253 с.
2. **Баренбойм Л.А.** О связи между эстетическими принципами и педагогическими методами / Л.А. Баренбойм // Музыкальная педагогика и исполнительство. – 2008. – № 4. – 54 с.
3. **Вендрова Т.Е.** Художественно-педагогический анализ на уроке музыки / Т.Е. Вендрова // Музыка в школе. – 2009. – № 3. – 25 с.
4. **Выготский Л.С.** Творчество и воображение в детском возрасте / А.С. Выготский. – М. : Просвещение, 2016. – 352 с.
5. **Глебов И.Н.** О музыкально-творческих навыках детей / И.Н. Глебов. – М. : ИНФРА, 2012. – 541 с.
6. **Готсдинер А.Л.** Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М. : Просвещение, 2013. – 241 с.
7. **Клюев А.С.** Взаимодействие искусств в педагогическом процессе / А.С. Клюев. – М. : Просвещение, 2011. – 574 с.
8. **Михайлова Л.А.** Развитие музыкальных способностей детей / Л.А. Михайлова. – М. : ИНФРА, 2015. – 527 с.

9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М. : Просвещение, 2014. – 358 с.

10. Тиличиева Е.С. Музыкальные игры для детей младшего школьного возраста / Е.С. Тиличиева. – М. : Просвещение, 2014. – 164 с.

11. Юркевич В.С. О «наивной и культурной» креативности. Основные современные концепции творчества и одарённости / В.С. Юркевич. – М. : 2017. – 256 с.

УДК 372.878

**Резникова Марина Александровна**

магистрант Института педагогики

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

E-mail: rma7733@mail.ru

### **ЗНАЧЕНИЕ ГОЛОСОВЫХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ ПЕВЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются отдельные аспекты подготовки учащихся среднего школьного возраста к певческой деятельности в виде формирования начальных вокальных навыков. Обозначается направленность упражнений, которые усложняются в процессе работы над певческим дыханием, артикуляцией, слуховыми представлениями и др. Актуальность темы обусловлена тем, что голосовые игры позволяют в непринуждённой форме заложить определённый фундамент для дальнейшего развития голосового аппарата.

**Ключевые слова:** певческие навыки, голосовые игры, средний школьный возраст.

**Abstract.** The article discusses some aspects of the preparation of secondary school-age students for singing activities in the form of the formation of initial vocal skills. The orientation of the exercises is indicated, which become more complicated in the process of working on singing breathing, articulation, auditory representations, etc. The relevance of the topic is due to the fact that voice games allow you to lay a certain foundation for the further development of the voice apparatus in a relaxed manner.

**Key words:** singing skills, voice games, secondary school age.

Вовлечение учащихся в различные виды музыкальной деятельности предполагает опору на игровые формы и методы. Всё это указывает на необходимость поиска действенных форм обучения детей, в том числе и вокалу. К таковым относятся голосовые игры. В современных работах отечественных педагогов, посвящённых вокальному обучению детей среднего школьного возраста, хотя и упоминается о применении сообразных голосовых игр, но, как правило, отдельно не рассматривается их содержание и методика. При определении голосовых игр авторы оценивают их применение исключительно для детей, обучающихся академическому вокалу. Между тем, в эстрадном пении (подразумеваются внеклассные хоровые ансамблевые занятия в вокальной студии общеобразовательной школы), хоть и формируются сходные навыки, как, например, певческое дыхание, чёткая артикуляция и т. д., всё-таки имеют место быть некоторые различия. Они заметны в подаче звука, манере пения и т. д., сюда же можно отнести и работу ребёнка с определёнными техническими средствами (например, с микрофоном). Цель данной статьи заключается в выявлении целесообразности применения голосовых игр для формирования определённых певческих навыков у детей среднего школьного возраста. Методологическая основа статьи зиждется на исследованиях педагогов, как в области музыкального воспитания, так и развития детского голоса в процессе обучения пению.

Общеизвестно, что обучить пению человека, который фактически не владеет певческими навыками намного легче, чем поправлять и переучивать уже сложившегося вокалиста. Я.А. Коменский многократно подчёркивал интересную особенность детской психики: знания, умения и навыки, которые заложены в детстве чрезвычайно трудно изменить, а то и совсем невозможно исправить. Чем раньше человек овладеет каким-либо навыком, тем труднее он поддается переделке [2, с. 16-23]. Успешное развитие певческого голоса у детей, несомненно, возможно только на основе правильно сформированных певческих навыков, в совокупности приводящих к оптимально рациональному взаимодействию звукообразования, дыхания и дикции. Именно поэтому голосовые игры имеют особое значение на предварительном этапе включения в процесс певческой подготовки будущего исполнителя. Они различаются особыми целевыми установками по формированию у детей таких умений, как пение с использованием нижнерёберно-диафрагматического типа дыхания, отчетливое произношение согласных и гласных звуков и т. д.

Разделяют певческие навыки и свойства певческого голоса. Свойства певческого голоса зачастую выступают как фактор, а певческие навыки – как следствие. Традиционно звуковой и динамический диапазон, тембр, качество дикции, выразительность исполнения относят к свойствам певческого голоса, а к основным вокальным навыкам – звукообразование, артикуляция, певческое дыхание, слуховые навыки, навыки эмоциональной выразительности. Рассмотрим все эти навыки в частности.

Первый из указанных выше навыков – звукообразование.

Звукообразование в общем охватывает не только атаку звука (момент его возникновения), но и следующее за ней звучание звуковысотных модуляций голоса. Так, Г.П. Стулова обращает внимание на то, что умение точно интонировать по внутрислуховому представлению и навык владения регистрами (подвижность голоса) неразрывно связаны с составной частью навыка звукообразования [5, с. 119-130]. В процессе звукообразования отчетливо выделяются навыки артикуляции и певческого дыхания, которые обеспечивают качество дикции, способы звуковедения, равномерность тембра, динамику и прочее.

Следующий навык – навык артикуляции, включает в себя отчетливое, фонетически правильное произношение слов, умение соблюдать целостный стиль артикуляции всех гласных, находить вокальную позицию, умение вытягивать гласные и кратко произносить согласные звуки в пределах возможностей ритма исполняемой мелодии.

Безусловно, навык дыхания имеет исключительное значение, так как подразумевает певческую установку, которая создает благоприятные условия для функционирования органов дыхания, нижнерёберное дыхание указывает на певческий паттерн, обеспечивающий сознательное распределение воздуха в мелодических фразах. Следует учитывать, что нижнерёберно-диафрагматическое дыхание (как наиболее распространённый в пении тип дыхания) осуществляется с преимущественным подключением груди (нижнегрудное дыхание) или с большим участием живота. Формирование нижнерёберно-диафрагматического дыхания у взрослых происходит с первых дней занятий, а маленькие дети абсолютно не способны формировать такое дыхание. Это связано с особенностями строения их органов дыхания, учитывая, что дети используют грудное, более «высокое», дыхание. В результате именно этот тип дыхания утверждается в начале обучения ребенка вокалу. И только по мере овладения певческими навыками он постепенно переходит в нижнерёберно-диафрагматический. В работе над развитием певческого дыхания наиболее эффективно показывают себя дыхательные упражнения «Шарик» и «Змейка». Учащиеся должны набрать как можно больше воздуха и медленно выдыхать на определенный звук. Принцип игр аналогичен с разницей в произносимом звуке, для игры «Шарик» используется звук «ф», для игры «Змейка» звук «ш».

К основным слуховым навыкам в певческой деятельности относятся: слуховое



внимание и самоконтроль, слуховое дифференцирование качественных сторон певческого голоса; вокально-слуховая репрезентация певческого голоса и способ ее формирования.

В развитии слуховых навыков поможет голосовая игра «Сколько нас поёт?». Суть игры заключается в следующем: выбирается ребёнок-ведущий, он с закрытыми глазами должен угадать сколько его соучеников исполняют подготовленный музыкальный материал (от 1 до 3). Логически задача усложняется, после ребенку нужно будет угадать кто именно из коллектива участвовал в игре. Таким образом у учащихся развивается диатонический и тембровый слух.

Кроме того, педагоги должны добиваться выразительности в пении.

Е.Н. Юрчук акцентирует внимание именно на выразительных способностях. Автор обозначает данный навык как исполнительский, отражающий музыкально-эстетическое содержание и общевоспитательный смысл певческой деятельности [8, с. 52-54]. В таком ключе выразительность исполнения выступает как одно из условий эстетического воспитания детей средствами вокального искусства и достигается за счёт многих факторов: мимики (выражения глаз, жесты, движения), разнообразия тембровых окрасок голоса, динамических красок, отточенности фразировки, чистоты интонации, разборчивости и осмысленности дикции; темпа, пауз и цезур, имеющих синтаксическое значение. Для формирования и развития навыка выразительности можно использовать голосовую игру «Повтори за мной». Преподаватель изображает поочередно сначала веселого, потом грустного, сердитого и удивленного человека, при этом произнося с определенной интонацией группу слогов – «ах-ах-ах», «ай-ай-ай», «о-го-го», «ох-ох-ох», «ой-ой-ой» и др., при этом выражая эмоции мимикой. Задача учащихся – догадаться какая эмоция передана, а потом повторить с той же интонацией.

При формировании певческого голоса ребёнка все певческие навыки должны отрабатываться одновременно, так как они взаимосвязаны. Это требует от педагога конкретных действий, а именно естественной последовательности и систематичности (от простого к сложному). Таким образом, формирование певческих навыков представляет собой единый педагогический процесс, который протекает в условиях одновременного формирования всех навыков, которые обуславливают друг друга.

Качественные изменения основных характеристик певческого голоса ребёнка являются важнейшими признаками их формирования. Поэтому, прежде чем начать работу над формированием певческих навыков у ребёнка среднего школьного возраста следует оценить состояние голоса с учётом возрастных особенностей. Средний школьный возраст, который приходится на период от 11–12-ти до 15-ти лет, можно разделить на два периода: предмутационный период (11–13 лет) и мутационный (переходный) период (13–15 лет).

С учётом предмутационного периода к 11 годам в голосах детей, особенно у мальчиков, возникают оттенки грудного звучания. Голос начинает звучать объёмнее и насыщеннее, в связи с развитием грудной клетки, более глубоким дыханием. Голоса мальчиков отчетливо разделяются на дисканты и альты. Дискант (высокий детский голос, в диапазоне: «до» первой октавы – «си» второй) подвижен и гибок, способен выразительно исполнять самые разнообразные мелодические рисунки. Альт (низкий детский голос в диапазоне: «соль» малой октавы – «фа» второй октавы) отличается густым сильным звуком, звучит ярче и выразительнее дисканта, но при этом менее подвижен. В этом возрасте следует учитывать и регистровые особенности: у девочек превалирует звучание головного регистра, а также не наблюдается четкой разницы между тембрами сопрано и альты: центральный регистр, имеющий от природы смешанный тип звукообразования, составляет основную часть диапазона; мальчики используют один регистр, в основном грудной. Границы регистров часто не совпадают даже для голосов одного типа, а переходные звуки могут отличаться на один или несколько тонов. Некоторые учащиеся могут иметь более широкий вокальный диапазон, чем указано выше, например, у некоторых мальчиков вокальный диапазон превышает две октавы. При этом мутационный период имеет положительные и отрицательные моменты: положительные –

голос ребенка приобретает тембровую чистоту и неповторимые индивидуальные особенности, среди отрицательных – у многих мальчиков пропадает желание петь, возникают тенденции к пению в более низкой tessiture, голос становится неустойчивым, а интонация затруднена; у дискантов пропадает полётность, подвижность, альты звучат массивнее.

Среди основных задач руководителя при работе с данной возрастной категорией школьников – своевременное выявление мутации. Преподаватель обязан принять меры предосторожности при первых же признаках мутации: поначалу перевести учащегося в более низкую партию, а затем, возможно, и освободить временно от занятий. Чем чаще руководитель будет прослушивать голоса детей, проживающих мутационный период, тем выше шанс своевременного реагирования на изменения в голосах учащихся. В этот сложный период преподаватель обязан обеспечить учащимся комфортную обстановку на занятиях. В связи с непредсказуемостью голоса в период мутации, целесообразнее использовать в работе упражнения для развития плавности и силы голоса ребенка. При этом следует учитывать, что изменяющийся голос очень ослаблен, поэтому занятия стоит проводить осторожно, не допуская возможного физического повреждения связок и перенапряжения гортани. В таком случае голосовые игры ненавязчиво помогают ребенку приспособиться к происходящим изменениям. Например, голосовая игра «Эхо», которая направлена на развитие силы голоса, заключается в следующем: игроки разбиваются на пары и становятся лицом друг к другу, одна шеренга громко произносит сочетания гласных звуков, например, «ау, оу, ио, аи» и пр., а вторая тихо их повторяет. Также отличным примером может стать голосовая игра «Самолёт», которая направлена на развитие силы и плавности голоса.

Ход игры следующий: учащиеся вместе с преподавателем становятся по кругу. Затем разводят руки в стороны и покачивают ими, представив себя самолетом, и протяжно произносят звук «у». Потом быстро опускают руки вниз и, присев, коротко говорят «у».

По мнению Т.М. Орловой первостепенной задачей преподавателя является тщательный подбор учебно-тренировочного материала и упражнений в работе [4]. Разнообразные упражнения могут быть направлены на развитие и укрепление певческих навыков и способностей. У них две основные задачи: первая – «разогревание», разработка голосового аппарата в начале занятия, вторая – решение проблем вокального развития детей. Работа с упражнениями не должна носить рутинный характер и может быть организована в игровой форме, что положительно скажется на общей атмосфере занятия.

Необходимо отметить, что игра – это синтетический вид деятельности, куда интегрированы различные искусства (музыка, литература, изобразительные жанры и т.п.).

Таким образом, художественная образность игры развивается во времени и передается прежде всего, через сочетание и чередование музыкально-выразительных средств различных видов искусств. В то же время, в музыкальные игры входят и более специфические виды деятельности (музыкально-ритмические движения и навыки, музыкально-дидактические игры, выразительные движения и т.п.).

Например, музыкально-ритмические движения можно считать проявлением воли, потому, что ребенок действует сознательно, выполняя под музыку поставленные перед ним задачи, тем самым развивая свои волевые качества. Говоря о значении игр в обучении учащихся-музыкантов, Л.А. Москаленко отмечает, что «...дидактическая значимость игры значительно шире её конкретно-дидактических целей». Это связано с тем, что в процессе игры формируется самостоятельность музыкального мышления – «способность к оценочным суждениям, критическим сопоставлениям, обобщениям, выводам, умению обосновать собственное мнение» [3, с. 16-18].

Игры, которые могут имитировать звуковысотные отношения звуков, такие как воспроизведение мелодий голосами и инструментами, особенно важны для развития звуковысотного слуха у детей. А.Ф. Битус подчеркивает эффективность использования зрительных и слуховых визуализаций для формирования представлений о высоте звука,

например, картинки с иллюстрацией разной по высоте звуков, музыкальная лесенка, использование музыкальных колокольчиков, игра «Музыкальное эхо» [1, с. 42-46].

Чувство ритма развивается у детей значительно сложнее, чем звуковысотный слух. Развивать чувство ритма помогают шумовые, ударные музыкальные инструменты. Использование в работе с детьми таких приёмов, как выстукивание простого ритмического рисунка, прохлопывание помогают учащимся развивать чувство ритма и музыкальные способности в целом. Также в работе над чувством ритма можно использовать ритмические игры с подручными средствами: бумажные стаканчики, кубики и др. Как правило, такие игры применяются в работе с детьми дошкольного возраста, но практика показывает, что подобные игры вызывают у детей среднего школьного возраста не меньший интерес и дух соперничества. Что способствует развитию чувства ритма учащихся.

Педагоги-музыканты в работе над формированием общих музыкальных и певческих навыков у учащихся должны исходить из того, что естественная потребность в общении с искусством изначально присуща каждому ребёнку, но, обыденность, штамп и информация, не выходящая за грань обычного будничного опыта ребёнка, понемногу сводят эту потребность к нулю. Этим обосновывается значение игровых форм в качестве естественного способа интеграции в мир музыкального искусства и творчества. Таким образом, можно утверждать, что игра позволяет ученикам выявить и раскрыть собственный творческий потенциал, о котором они нередко и сами не подозревают. Коллективные вокальные занятия позволяют широко применять игровую деятельность в процессе обучения для развития детских певческих навыков.

#### Список литературы

1. **Битус А.Ф.** Вопросы музыкального воспитания и обучения: учебно-методическое пособие / А.Ф. Битус. – Мн. : Бел. гос. пед. ун-т, 2005. – 142 с.
2. **Коменский Я.А.** Педагогическое наследие / Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
3. **Москаленко Л.А.** Методика организации пианистического аппарата в первые два года обучения / Л.А. Москаленко. – Новосибирск, 1999 г. – 44 с.
4. **Орлова Т.М.** Учите детей петь / Т.М. Орлова, С.И. Бекина. – М. : Просвещение, 1988. – 143 с.
5. **Стулова Г.П.** Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г.П. Стулова. – М. : Прометей МПГУ им. В. И. Ленина, 1992. – 270 с.
6. **Тарасова К.В.** Метод музыкального движения от Айседоры Дункан до отечественных модификаций / К.В. Тарасова // Музыкальный руководитель. – 2009. – № 1. – С. 3–7.
7. **Щедровицкий Г.П.** Методологические замечания к педагогическому исследованию игры / Г.П. Щедровицкий // Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966. – С. 92–132.
8. **Юрчук Е.Н.** Эмоциональное развитие дошкольников. Методические рекомендации / Е.Н. Юрчук. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 93 с.

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

## **ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ГИМНАЗИЯХ СЕРБИИ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены формы внеучебной музыкальной деятельности в гимназиях Сербии, среди которых характеризуется такая форма внеучебной деятельности, как коллективное музицирование (хоровое исполнение и оркестровое музицирование), а также различные музыкальные секции. Проанализированы цели, задачи, учебно-тематический план работы с хором и оркестром, а также рекомендуемый музыкальный репертуар.

**Ключевые слова:** музыкальное воспитание, гимназии, внеучебная деятельность, коллективное музицирование, хоровое исполнение, оркестровое музицирование, музыкальные секции.

**Abstract.** The article considers the forms of extracurricular musical activities in Serbian gymnasiums, among which such a form of extracurricular activities as collective music-making (choral performance and orchestral music-making), as well as various musical sections, is characterized. The goals, objectives, educational and thematic plan of work with the choir and orchestra, as well as the recommended musical repertoire are analyzed.

**Key words:** musical education, gymnasiums, extracurricular activities, collective music-making, choral performance, orchestral music-making, musical sections.

Музыкальное воспитание подрастающего поколения в условиях образовательных учебных заведений наиболее эффективно осуществляется в процессе сочетания учебной и внеучебной деятельности. Еще в 2014 году в российском образовательном пространстве получила свое развитие идея возрождения накопленного советской педагогической теорией и практикой опыта организации внеучебной деятельности школьников, которая отражена в таких документах, как «Программа развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы» [4] и «Концепция сохранения и развития хоровой культуры в Российской Федерации» [2]. Разработка современных форм досуговой деятельности, по мнению ученых и педагогов, связана, прежде всего, с массовым певческим движением, т.е. организацией хоровых коллективов в каждом образовательном учреждении (школе, колледже, вузе, учреждениях системы профтехобразования и др.), а также созданием на базе каждой общеобразовательной школы детских творческих коллективов (например, духовой оркестр). Идея популяризации хорового пения получила свое дальнейшее воплощение в Проекте «Примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности предметной области «Искусство» (Музыка) [7]. В Проекте отмечается, что ограничиваясь рамками одного занятия музыки в неделю, сформировать у обучающихся соответствующие вокально-хоровые навыки невозможно, поэтому для достижения значимых результатов в воспитании певческой культуры молодежи необходимо гармоничное сочетание урочной и внеурочной деятельности.

Таким образом, вопрос о важности целенаправленной организации внеучебной музыкальной деятельности обучающихся на сегодняшний день является актуальным, так как именно реализация форм досуговой деятельности создает условия для самореализации личности и позволяют всесторонне раскрыть ее творческий потенциал.

В современной Сербии накоплен положительный опыт организации форм

внеучебной музыкальной деятельности обучающихся на различных образовательных уровнях (начиная от основной школы до университета), среди которых – коллективное музицирование (в частности, хоровое исполнение и оркестровое музицирование), а также функционирование различных музыкальных секций. Однако, изучение сербского опыта организации внеучебной музыкальной деятельности остается за рамками внимания современных исследователей. Также подчеркнем, что в отечественной системе среднего профессионального образования опыт организации внеучебной музыкальной деятельности обучающихся отсутствует. Поэтому наша статья посвящена анализу и обобщению опыта организации такой формы внеучебной деятельности, как коллективное музицирование в гимназиях Сербии.

В сербской гимназии (средний образовательный уровень, аналогичный отечественному уровню среднего профессионального образования) музыкальное обучение и воспитание обучающихся осуществляется в рамках дисциплины «Музыкальная культура» и различных формах внеучебной деятельности. В учебном плане и программе (*серб.* Правильник о плану и програму наставе и учења за гимназију), представленном в официальном образовательном вестнике № 110-00-111/2020-03 от 27 апреля 2020 г. отмечено, что каждая гимназия должна иметь школьный хор, кроме того параллельно можно организовать школьный оркестр [6].

Музыкальные занятия обучаемых в хоре и оркестре систематически осуществляются на протяжении всего учебного года, согласно установленному расписанию. Преподают занятия в гимназическом хоре и оркестре один или несколько специалистов с профильной музыкально-педагогической подготовкой. Таким образом, состав хорового коллектива в гимназии может быть смешанным, женским или мужским, количество участников которого составляет от 30 до 40 человек. Соответственно, состав оркестра включает не менее 3-х инструментальных групп по 10 человек в каждой [6, с. 783].

Хоровое пение, по мнению сербских ученых и педагогов, способствует развитию не только музыкальных способностей обучаемых, но и формированию национального самосознания молодежи, а также взаимопониманию и чувству коллективизма у участников творческого коллектива.

Охарактеризуем цели, задачи и содержание внеучебных хоровых занятий в гимназии: комплексной целью хорового воспитания учащихся является развитие музыкальных способностей хористов (музыкального слуха и чувства ритма), чистоты интонации певческого голоса, знакомство с произведениями сербских и зарубежных композиторов, а также совершенствование знаний иностранных языков (в процессе работы над зарубежными литературными текстами хоровых произведений).

Воспитательной целью хоровых занятий является развитие таких качеств личности, как чувства принадлежности к коллективу, добросовестности и дисциплинированности, социальной толерантности, ответственности, обретение уверенности в собственных силах, коммуникативное развитие в процессе общения с участниками хорового коллектива, а также нацеленность на результат.

Учебно-тематический план в гимназии включает следующие формы: прослушивание, выбор участников и распределение учащихся по голосам; хоровое распевание (работа над дыханием, дикцией, интонацией, развитие вокальной техники и др.); характеристика музыкальных образов и интерпретация содержания произведения; работа над стилем произведения; работа над партиями в небольших составах (по хоровым партиям, по группам), а также общие сводные репетиции; выступления хора с разученной программой на различных важных мероприятиях гимназии (День школы, традиционное празднование Дня Святого Саввы (27 января), годовой отчетный концерт и т.д., а также на фестивалях и конкурсах хоров международного уровня [6, с.783].

Музыкальный хоровой репертуар, осваиваемый учащимися гимназии, достаточно разнообразен и включает в себя духовную музыку, произведения современных сербских

композиторов, а также произведения российских и других зарубежных авторов. Например, в рекомендуемый репертуар хора гимназии входят такие произведения, как «Государственный гимн» (Боже правый), «Восстань Сербия», гимн, посвященный св. Савве, «Гаудеамус игитур» (*Gaudeamusigitur*), О. ди Ласо – мадригал навывбор (Матонамиа Кара), И.С. Бах – хорал по выбору (*Jesu, meine Freude, Herr, Gott, wir loben dich*), И. С. Бах – Ш. Гуно «АвеМариа» (хоровая обработка), В.А. Моцарт «*Abendruhe*», Л. Бетховен – каноны *Glückzumneuen Jahr*, An Mälzel, А. Бородин «Половецкие пляски» из оперы «Князь Игорь», П.И. Чайковский – духовные песни навывбор (Святый боже), «Весна» (Уж тает снег, бегут ручьи...), Д.С. Бортнянский «Отче наш», «Тебе поем», «Хвалите господа», гимн «Коль Славен», С. Мокраяц (*серб.* С. Мокраџац) – фрагмент из литургии св. Иоанна Златоуста (Тебе поем, Святый Боже, Буди имя, Аллилуйя, Тропарь св. Савве, Акафист Пресвятой Богородице), К. Станкович (*серб.* К. Станковић «Паделистак», «Тавнаноћи», «Девојкасоколу», «Сивамагла»), И. Баич – К. Бабић (*серб.* И. Бајић – К. Бабић «Српкиња»), Дж. Гершвин «*Sumertime*», К. Орф «Песни Катутла» (*Catulli carmina*), *Odietamo*, И. Славенски «Осенние ночи», К. Золтан «*Stabat mater*», Т. Скаловски «Македонская юмореска», Ст.М. Гайдов «Давай, слушай, Анжо», С. Балаши «*Sing, sing*», Ф. Меркьюри «Богемская рапсодия», «*Wearethechampions*», С. Милошевич «Под золотым солнцем Сербии», обработки песен группы *Beatles* (*Yesterday...*), обработки сербских народных песен «Там далеко» и др.

Отметим, что на протяжении учебного года хористы разучивают не менее десяти полифонических произведений (*a capella*, или в музыкальном сопровождении одного или нескольких музыкальных инструментов). При выборе музыкального репертуара руководитель хора исходит из оценки вокальных данных учащихся, а также стилистических особенностей и уровня исполнительской сложности произведения.

Сербские ученые и методисты (Н. Иванович, А. Ковач, Б. Павловић, Д. Сковран и др.), считают, что молодое поколение необходимо знакомить с вокальной и инструментальной музыкой сербских композиторов, постоянно «погружая» молодежь в интонационный мир сербской национальной музыкальной культуры. Вот почему во всех сербских образовательных округах создаются школьные хоры, основной целью которых является организация, объединение подрастающего поколения вокруг сербской национальной песенной культуры. Таким образом, хоровое пение способствует осознанию молодежью своей национальной идентичности, а организация хоровой работы (участие хоровых коллективов в школьных и городских праздниках и мероприятиях) – социализации подрастающего поколения. Оркестровое музицирование является не менее важным направлением музыкального воспитания в гимназиях Сербии. В зависимости от возможностей гимназии, оркестр может быть сформирован из однородных инструментов, как инструментальный ансамбль (например, флейты, тамбуры, скрипки, аккордеона, мандолины и др.), а также из смешанных инструментов. Поскольку смешанные оркестры состоят из различных инструментов, комбинации которых многочисленны, то состав оркестра зависит от того, какие именно инструменты доступны в данном учебном заведении, а также традиционны для конкретного региона [6, с.783]. Отметим также, что оркестр гимназии может выступать как самостоятельно, так и аккомпанировать хору.

Учебно-тематический план работы с оркестром также представляет собой систему задач, последовательно реализуемых на протяжении учебного года: отбор исполнителей и инструментов при формировании состава оркестра; подбор произведений по возможностям исполнителей и составу оркестра; техническая и интонационная работа с отдельными участниками и группами оркестра; репетиции в оркестровых группах (постановка исполнительского аппарата, аппликатура, интонация, фразировка); репетиции по группам (I–II; II–III; I–III); совместные репетиции всего оркестра, художественная работа над произведением (ритмически-интонационное и стилистическое завершение произведения), подготовка к выступлению.

При подборе оркестрового репертуара для гимназического оркестра руководителю

необходимо учитывать не только его инструментальный состав, но и исполнительские способности обучающихся. Репертуар оркестра, как правило, составляется из произведений сербских и зарубежных композиторов разных эпох, которые, при необходимости, аранжируются руководителем для существующего инструментального состава.

Подводя итог характеристике коллективных форм музицирования, отметим, что целью организации хоровых и оркестровых занятий является развитие у обучающихся культурных и музыкально-эстетических компетенций, а также создание условий для социализации молодежи путем активного участия творческих коллективов во всех мероприятиях, которые проходят не только в стенах гимназии, но и на уровне города и региона, в том числе в различных конкурсах и фестивалях международного уровня.

Следует отметить, что в зависимости от исполнительских и творческих способностей учащихся гимназии, внеучебная музыкальная деятельность может быть организована в форме дополнительных секций: секция вокалистов (сольное исполнение, дуэты, трио, квартеты) и солистов-инструменталистов; «Малая школа инструментов» (фортепиано, гитара, тамбура и др.). Помимо перечисленных секций, возможна организация секции молодых композиторов, где в индивидуальном порядке проводится работа по развитию способностей обучающихся к музыкальному сочинительству (музыкальная креативность). Кроме того, гимназией также обеспечивается возможность для знакомства обучающихся с этнографией и фольклором (секция музыкальной этнологии). Целью такой фольклорной работы является изучение молодежью малоизвестных, забытых народных песен [5, с. 240].

Таким образом, в гимназиях (средний образовательный уровень) Сербии уделяется значительное внимание внеучебной музыкальной деятельности (хоровой и оркестровой) обучаемых, что способствует формированию музыкальной культуры молодежи, осознанию национальной идентичности, сопричастности своим национальным и региональным традициям, патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Также активное участие молодежи в концертной деятельности способствует формированию культурной самобытности конкретного учебного заведения и является одним из направлений развития культурно-воспитательной среды в социуме.

### Список литературы

1. **Ивановић Н.** Методика општегмузичког образовања за средњу школу / Н. Ивановић. – Београд : Завод за уџбенике, 2007. – 193 с.
2. **Концепция сохранения и развития хоровой культуры в Российской Федерации** – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://npvho.ru/dokumenty/kontsepsiya-razvitiya/9-kontsepsiya-sokhraneniya-i-razvitiya-khorovoj-kultury-v-rf> – (дата обращения 03.12.2022).
3. **Nacionalno vaspitanje** – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.obraz.rs/nacionalno-vaspitanje/> – (дата обращения 01.12.2022).
4. **Программа развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы** (утв. Минкультуры России 29.12.2014) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rulaws.ru/acts/Programma-razvitiya-sistemy-rossijskogo-muzykalnogo-obrazovaniya-na-period-s-2015-po-2020-gody/> – (дата обращения 08.12.2022).
5. **Правилник о Програму наставе и учења за првиразред гимназије**// Службени гласник Републике Србије. – Бр.12. – Београд : Штампa ЈП «Службенигласник», Штампарија «Гласник», 2018. – 240 с.
6. **Правилник о Програму наставе и учења за првиразред гимназије**// Службени гласник Републике Србије. – Бр.4. – Београд : Штампa ЈП «Службени гласник», Штампарија «Гласник», 2020. – 784 с.
7. **Примерная рабочая программа курса внеурочной деятельности предметной области «Искусство» (Музыка) «Хоровое пение» (Проект)**; Институт стратегии развития образования. – М. : Просвещение, 2022.– 125 с.

Сарычев Иван Александрович,  
магистрант кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
E-mail: ivansarichev@mail.ru

## РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В РУССКОМ НАРОДНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ДОМРЫ)

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы развития музыкальных народных инструментов, на примере развития конструкции домры, в условиях активного становления современного искусства, поскольку домровое исполнительство является неотъемлемой составляющей академического народно-инструментального исполнительства России.

**Ключевые слова:** русские народные инструменты, домра, конструкция, мастер.

**Abstract.** The article examines the issues of the development of musical folk instruments, using the example of the development of the domra design, in the conditions of the active formation of modern art, since domra performance is an integral component of the academic folk instrumental performance of Russia.

**Key words:** Russian folk instruments, domra, construction, master.

Важная роль в истории музыкального искусства принадлежит исполнительскому искусству. Музыкальные произведения отражают социальные реалии той или иной культурной эпохи. Во все времена оно было довольно значимым. Сегодня духовно-эстетические функции исполнительского искусства и его роль в художественно-культурном развитии общества стали особенно весомыми.

Исполнительство на русских народных инструментах занимает значительную роль в современном пространстве отечественной музыкальной культуры. В период последней трети XX – начала XXI веков исполнительство на русских народных инструментах находится в процессе активного развития и поиска новых форм и средств выразительности.

История народно-инструментального исполнительства, в частности искусства игры на домре, является одним из составляющих музыкального искусства. Поэтому домровое исполнительство занимает весомое место не только среди различных видов музыкально-исполнительского искусства, но и в музыкальной культуре в целом. Становление и развитие домры как инструмента с богатым арсеналом исполнительских возможностей уходит своими корнями в глубину веков. Существует достаточно большое количество документов и сведений о возникновении инструмента. Следует заметить, что становление домрового искусства неотъемлемо было связано с совершенствованием инструментария, развитием исполнительского мастерства, композиторской деятельностью.

Аспекты, раскрывающие вопросы эволюции исполнительства на русских народных инструментах, пути его профессионализации, формирование тембрового колорита и развитие жанрово-стилевой системы композиторского народно-оркестрового творчества, а также совершенствования конструктивных особенностей инструментария получили отражение в научно-исследовательской деятельности.

Важные вопросы, что были исследованы учеными в этом направлении, стали: история возникновения и развития домрового искусства (Т. Бабич, М. Имханицкий, Ю. Бойко), формирование исполнительской техники домриста (А. Михеев, Т. Варламова, М. Имханицкий, В. Болдырев, Н. Кудрявцев, Т. Бурнатова), современного домрового репертуара (Н. Алексеева, Р. Бажилин, В. Варнавальская, Т. Филатова) и др. Однако проблема развития музыкального инструментария в современном русском народном



исполнительстве, на примере совершенствования домры, остается недостаточно изученной, что подтверждает актуальность проблематики данной статьи.

Цель статьи – рассмотреть специфику развития музыкального инструментария (на примере домры) и выявить характерные особенности в современном русском народном исполнительстве.

История развития исполнительства на инструменте в XX в. связана с возникновением двух разновидностей домры – трехструнной (с квартовым строем) и четырехструнной (с квинтовым строем). Первый вид домры, получивший широкое распространение в российской культуре и образовывал особую область композиторского творчества и второй тип инструмента характерен, преимущественно, для украинской народно-инструментальной культуры [3].

В музыкальной жизни России исполнительство на домре, особенно оркестровое, стало неотъемлемой частью современной музыкальной культуры. В музыкальном быту нашей страны применяются различные домровые инструменты. Наиболее распространенными являются именно трехструнная домра квартового строя и четырехструнная квинтовая.

Четырехструнная домра появилась на свет в результате реконструкции квартовой трехструнной (так называемой Андреевской) мастером Р. Любимовым в 1908 году. Р. Любимов противопоставил свою домру домре В. Андреева, как инструмент с более широким звуковым диапазоном и универсальными техническими возможностями. Квинтовая четырехструнная домра значительно расширила возможности воспитания музыканта, обогащая домровый репертуар скрипичной литературой (тождественный скрипке строй и почти тот же диапазон). К тому же, партитура струнной группы симфонического оркестра легко переводилась для любимовского домрового оркестра. Правда, при этом, к сожалению, терялась самобытная красочность оркестра В. Андреева, во многом обусловленная звучанием балалаечной группы [4].

Реконструкция домры, сделанная В. Андреевым, была целенаправленной. Воспроизводился институт со строго определенными оркестровыми функциями. Квартовый строй по аналогии с балалаечным роднил и цементировал одновременное звучание домр и балалаек. Объем диапазона оркестровых домр диктовался общей структурой оркестра, весьма желанной была сильная звучность инструмента. Домра стала оркестровым инструментом, сольное же исполнительство на ней отодвигалось на второй план.

Приоритетной идеей любого ансамбля является всестороннее раскрытие сольных выразительных возможностей одного инструмента, а достижение интересных звуковых эффектов, скрывающееся в сочетании инструментальных голосов. В связи с этим музыкальный инструмент индивидуального исполнительства не только приобретает в ансамбле определенные новые функции, но и весьма заметно ограничивает некоторые из своих звуковых возможностей. Так, например, «педальные» звучания домровой струны, флажолеты, некоторые виды *pizzicato* применяются в оркестре чрезвычайно редко. Тремоло в оркестре применяется в основном однотипное: тремолируют вся домровая группа, создавая общий «усредненный» эффект (нечто аналогичное оркестровому вибрату струнно-смычковым). Вот почему гитара, например, теряет много тонкостей своего звучания в ансамблях (тем более в оркестре).

В силу этой закономерности до сих пор не решена проблема оркестровой бандуры (в сольной игре выразительность бандуры раскрывается свободно, в оркестре же ее возможности не используются и наполовину); аналогичная судьба баяна.

М. Имханицкий отмечает, что в послевоенные годы (1945-1955) солирующая домра предстала на концертной эстраде в первую очередь как инструмент академический. Лучшие исполнители-домристы, ставшие широко известными в этот период, в частности солисты оркестра имени Н. Осипова А. Симоненко, А. Александров, в своих транскрипциях и аранжировках смогли художественно убедительно перевести в материал

трехструнной домры много образцов скрипичной музыки. Весомым катализатором выдвижения домры – соло на концертную сцену было появление первого профессионального произведения для домры-концерта М. Будашкина [4, с. 234].

Как утверждает Е. Волчков: «Концерт помог раскрытию амплуа домры как нового “лирического героя”, чему способствовала кантиленность, задушевность, интимность тона ее высказывания, мягкость, проникновенного голоса домры. Благодаря утверждению концертного жанра в домровом репертуаре удалось раскрыть богатые виртуозно-колористические возможности инструмента, подходящие для выражения Имманентного для жанра принципа концертности, “блестящей игры”, так и до определенного момента “скрытое” амплуа, связанное с показом трагических переживаний, патетики (маркатность, токатность)» [2, с. 14].

Несмотря на относительную молодость (в сравнении с западноевропейскими инструментами), к началу XXI века домра оказалась востребована в разных областях музыкального творчества, а именно: как сольный концертный инструмент (часто с сопровождением фортепиано, оркестра), в ансамбле с различными инструментами однородного или смешанного состава (ансамбль домр, сочетание с баяном, балалайками, гуслиями и др.). Домра также образует одну из основных групп оркестра народных инструментов. Кроме того, в последние десятилетия домра используется в сочетании с инструментами симфонического оркестра (скрипкой, флейтой и т.п.), привнося тем самым новые краски в общую тембровую палитру современной музыки [3].

Ряд талантливых российских мастеров стали совершенствовать конструкцию четырехструнной и трехструнной домры, улучшая ее звуковые качества.

5-8 декабря 2004 года в г. Москва прошел I Международный конкурс мастеров балалайки и домры. Инструменты оценивало два состава жюри, в которое вошли исполнители самого высокого класса, известные педагоги и мастера. Конкурс проводился в 4 номинациях и состоял из трех туров. В конкурсе участвовало 48 мастеров из Москвы, С.-Петербурга, Новосибирска, Курска, Луганска, Челябинской области, Алтайского края, Франции были представлены 57 инструментов: 23 балалайки примы, 3 балалайки юниор, 22 домры малые и 9 домр альтовых. Оценивались акустические качества (тембр, педаль, ровность звучания во всех регистрах), художественно-техническая работа мастера (внешний вид, дизайн, качество работы и фурнитура, подбор материала, качество лака, строй и удобство игры) [1].

Первая мастерская по изготовлению образцовых концертных инструментов была создана В. Андреевым в 1895 году специально для работы С. Налимова. Увлеченный реформатор и талантливый исполнитель В. Андреев, к этому времени уже более 10 лет занимавшийся балалайкой, понимал, что высококачественный концертный инструмент можно сделать только совместными усилиями мастера и музыканта. И тому подтверждение инструменты С. Налимова, ставшие для мастеров эталоном по качеству работы, совершенству формы, неповторимости и красоте тембра. Количественно в конце XIX века в России производилось около 200 тысяч балалаек в год различными фабриками и товариществами. Конечно, не все они были высокого качества, но цифра впечатляет. Был огромный спрос, и предприниматели его удовлетворяли: например, фабрика Ю. Циммермана предлагала инструменты «от 1,5 рублей из фанеры до 100 рублей - из лучших сортов дерева с художественной отделкой, по новейшим указаниям В. Андреева» [4].

В советское время производством балалаек и домр занималось несколько крупных фабрик и объединений мастеров, поставлявших инструменты для многочисленных коллективов художественной самодеятельности, системы музыкального образования, профессиональных коллективов. Сегодня фабричного производства инструментов нет, мастеров, которые продолжают заниматься своим ремеслом, осталось немного, поэтому основная проблема, которую стараются решать, организуя конкурсы мастеров – привлечь внимание исполнителей, педагогов, дирижеров, композиторов.

У современных мастеров много нерешенных проблем. А путь для решения этих проблем один — экспериментальная, совместная с музыкантами. Ведь для создания **концертного музыкального инструмента** одного столярного мастерства недостаточно, нужен хороший слух и идеи. В. Андреев, В. Иванов, Ф. Пасербский, С. Налимова – их неукротимая энергия и преданность народным инструментам дали такие высокие результаты. В наше время много внимания проблемам конструирования инструментов уделяют П. Нечепоренко, В. Болдырев, Е. Виноградов, М. Горобцов, Г. Смыгин, А. Цыганков, В. Зажигин, М. Купфера, которые создали инструменты, на которых играют многие исполнители-народники.

Таким образом, сегодня развитие домровой исполнительской культуры идет в направлении трехструнной и четырехструнной домры. Структура Андреевского оркестра, разработанная М. Фоминым, оказалась исключительно удачной и жизнеспособной. Народный оркестр прогрессирует с ведущей группой трехструнных и четырехструнных домры.

Развития профессиональной академической школы исполнительства на русских народных инструментах пройдя путь от любительского музицирования, что отражалось обработках народных песен и танцев, растет и совершенствуется, занимая устойчивое положение на академической сцене, исполняя оркестровые, ансамблевые и сольные оригинальные пьесы, а также произведения композиторов-классиков.

#### Список литературы

1. **Балалайка и её мастера** – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.balalaika-master.ru/contest> – (дата обращения 04.12.2022).

2. **Волчков Е. А.** Концерт для трехструнной домры в творчестве отечественных композиторов: дис. ... канд. Искусствоведения: 17.00.02 / Волчков Евгений Анатольевич. – Ростов н/Д., 2011. – 229 с.

3. **Желтирова А.А.** Музыка для русской домры: стадии эволюции и стилевые тенденции: дис. ... канд. искусствovedения: 17.00.02 / Желтирова Анна Александровна. – Магнитогорск, 2009. – 200 с.

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

УДК 787.8

**Свердун Иван Иванович,**  
магистрант кафедры  
культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
E-mail: [yasenkoi018@gmail.com](mailto:yasenkoi018@gmail.com)

#### ФУНКЦИИ АНСАМБЛЕВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА ГИТАРЕ

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблематика ансамблевого исполнительства на гитаре, выявлены функциональные особенности бытования ансамблей гитаристов и значение ансамблевой работы в практике музыкального обучения и воспитания.

**Ключевые слова:** гитара, ансамбль гитаристов, исполнительская деятельность, дуэт, трио.

**Abstract.** The article examines the problems of ensemble performance on the guitar, reveals the functional features of the existence of ensembles of guitarists and the importance of ensemble work in the practice of musical education and upbringing.

**Key words:** guitar, guitar ensemble, performance, duo, trio.

Музыкальную культуру общества невозможно осознать без культуры игры на музыкальных инструментах, в частности игры на классической шестиструнной гитаре. Благодаря развитию исполнительской деятельности, совершенствованию инструментария, обогащению репертуара, внедрению инновационных методик преподавания гитарное искусство стремительно развивается и укрепляется на профессиональной академической сцене как сольный, так и ансамблевый инструмент.

Классическая гитара давно и прочно завоевала себе место в разного рода ансамблях. История их создания начинается с конца XVIII-начала XIX веков, со времени расцвета гитары как сольного инструмента.

Цель статьи – рассмотреть специфику ансамблевого гитарного исполнительства и выявить основные функции ансамбля в практике музыкального обучения и воспитания.

Гитаристы-виртуозы Ф. Карулли, М. Каркасси, М. Джулиани, Ф. Сор, Д. Агуадо, а также Н. Паганини и Л. Боккерини начали писать концерты для гитары с оркестром, гитарные дуэты, трио и включать гитару в струнные квартеты, образуя квинтеты. А. Вивальди, Н. Паганини, Ф. Шуберт и др. использовали гитару в качестве камерного ансамблевого инструмента.

Гитара прекрасно сочеталась с различными инструментами, такими как скрипка, виолончель, флейта, струнные щипковые инструменты (мандолина, домра, балалайка). В данных ансамблях она, как правило, исполняла роль аккомпанемента. Существовали и однородные гитарные ансамбли – дуэты, трио и квартеты.

Композиторы XIX века, А. Диабелли, М. Джулиани, Ф. Сор, М. Каркасси, Ф. Карулли и др. создали основу ансамблевого гитарного репертуара. Французский классический гитарный дуэт И. Прести и О. Лагойи в середине прошлого века стал первым профессиональным дуэтом, с которого начинается расцвет гитарных ансамблей.

Устойчивый рост интереса к ансамблевому гитарному музицированию дал миру королевскую гитарную династию «Los Romeros», трио Джон Маклафлин-Ал ДиМеола-Пако де Лусия, Пражский квартет, Бразильский квартет, Амстердамское трио, Оркестр гитаристов Барселоны и др.

Гитара довольно долго была преимущественно инструментом любительским, и такое положение сохранялось до тех пор, пока не появилось достаточное количество профессиональных исполнителей, что перевело ее в разряд полноправных концертных инструментов.

На современном этапе развития искусства игры на гитаре ансамблевое взаимодействие раскрывает свои уникальные высокохудожественные исполнительские возможности, которые с успехом реализуются в однородных и смешанных составах ансамблей. Популяризация ансамблевого музицирования на гитаре вызывает интерес как у зрелых исполнителей-гитаристов так и у музыкантов младшего поколения, которые только начинают исполнительскую деятельность. Процесс приобщения юных музыкантов к игре в ансамбле происходит в музыкальных школах или школах искусств, что является начальным звеном профессионального музыкального образования.

Следует заметить, что репертуарный диапазон произведений для ансамблевой игры гитаристов велик, поскольку инструментальный состав ансамбля имеет широкий спектр темброво-динамических и образно-звуковых возможностей. Это позволяет детям исполнять как простые, так и сложные, высокохудожественные образцы старинной, классической и современной гитарной, скрипичной, фортепианной, оркестровой музыки в разных стилях и жанрах.

Культура ансамблевого музицирования имеет весомую социальную значимость для юного поколения музыкантов, ведь является важным фактором осмысления культурно-художественных процессов, художественных достижений предыдущих поколений, определения оптимальных путей дальнейшего развития. Ансамблевое музицирование предоставляет детям 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 [1].

Роль гитариста в ансамбле может быть разной: от простого исполнения выписанных партий до формирования звучания всего коллектива. Это может быть игра соло, сочинение собственных композиций, аранжировок и т. д. В любом случае ансамблевые навыки игры для гитариста являются исключительно важными.

Инструментальные гитарные коллективы сегодня – это специфическая форма деятельности людей, которая сочетает в себе массовое культурное движение и обязательно – искусство. Эти две стороны коллективного гитарного мастерства – общественная и эстетическая – составляют ее сущность и находятся в тесной взаимосвязи.

Если рассматривать гитарные ансамбли лишь как массовое движение, отдавая предпочтение количественным показателям в ущерб качественной стороне, будет утрачена эстетическая сущность этого культурного движения. И наоборот, увлечение только художественными результатами, ориентация на задачи профессионального характера меняют саму идею массовости ансамблевого гитарного музицирования, ее демократическое и социальное содержание [3].

Для полноценного высокохудожественного исполнения оригинальных произведений или переводов со сложной фактурой и достижения объемного звучания музыки в классе гитары могут создаваться группы гитаристов из двух, трех, четырех и более исполнителей [2].

Для малых ансамблей партии, как правило, достаточно сложны, из-за чего все исполнители должны обладать почти равными музыкально-техническими возможностями игры на инструменте. В малых ансамблях каждая партия гитары может исполняться несколькими музыкантами, что дает возможность привлекать до коллективного музицирования учащихся с разным уровнем исполнительских умений и навыков.

Довольно часто в состав ансамбля гитаристов включают ударные инструменты испанского и итальянского происхождения. Малый ансамбль гитар дает очень слитный звук. Иногда складывается впечатление, что играет один многоголосый инструмент. Малый ансамбль смешанного состава инструментов (например, трио – гитара, балалайка, домра) такого звучания, конечно, не даст – всегда тембрально будет выделяться каждый инструмент.

Сегодня стало особенно заметным, что активная гитарная педагогическая и исполнительская деятельность недостаточно подкреплена соответствующей теоретической и методической базой, в связи с чем наметилось явное отставание теории профессиональной подготовки от мировой исполнительской гитарной практики. Как утверждает В. Лабунец: «Ансамблевые дисциплины занимают в учебных планах высших учебных заведений разного уровня аккредитации видное место. Однако, к сожалению, организации и методике ансамблевых классов на сегодня не уделяется должного внимания. Среди преподавателей часто встречаются музыканты, не обладающие надлежащими знаниями и опытом в этой области исполнительства; методических пособий и репертуарных сборников по этой дисциплине мало» [2, с. 3].

В исполнительской практике ансамблей гитаристов важным является синхронизация звучания, которая включает в себя два компонента: метроритмический и темповый.

Метроритмический компонент согласованность временных и акцентных аспектов мелодии, гармонии, фактуры, других элементов музыкального языка.

Темповый компонент предполагает достижение единства скорости исполнения произведения и соблюдение агогических отклонений (ускорений, замедлений и т. д.). Индивидуальные особенности темпа гитаристов-исполнителей проявляются достаточно четко, поэтому согласование меры агогических отклонений от установленного темпа, а также отклонений от единой исполнительской стратегии приобретает особое значение. Так, например, *rubato* в ансамбле по сравнению с сольным отмечается большей

регламентированностью, поэтому при исполнении произведения важно чувство меры соблюдения пропорций во время смены темпа.

Для установления агогических отклонений преподавателю необходимо определить, кто из участников ансамбля будет проявлять инициативу при осуществлении темповых изменений. Заметим, что синхронность вступления и снятия звуков тоже составляет определенную проблему. Если в оркестре есть дирижер, который четко показывает все агогические отклонения, ауттакт и снятие, то в ансамбле гитаристов эти функции выполняет один из его участников с помощью едва заметных движений головы, корпуса, рук [3].

Таким образом, основная музыкально-художественная функция гитарных ансамблей заключается в идейно-эстетическом воспитании, удовлетворении духовных потребностей молодежи и зрелых личностей. Благодаря гитарным ансамблям начинающие гитаристы знакомятся с наследием национальной и мировой музыкальной классики. Кроме того, ансамблевая работа готовит грамотных слушателей музыки, воспитывает художественную требовательность, вкус, и, таким образом, играет важную роль в эстетическом формировании человеческой личности.

Ансамблевая работа выполняет множество разнообразных функций: воспитательную, познавательную, художественно-эстетическую, коммуникативную, функцию отдыха и развлечения и т. д. Многообразие функций свидетельствует о разносторонний характер воздействия инструментальной ансамблевой деятельности и большой диапозоне воспитательных средств, которыми она обладает. В этой связи необходимо отметить активный характер деятельности участников гитарных коллективов, непосредственно участвующих в творческом процессе создания художественного образа.

#### Список литературы

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М. : АПН., 1990. – 149 с.
2. Лабунец В.М. Шестиструнная гитара в ансамбле: Учебно-методическое пособие / В.М. Лабунец. – Винница : ВМГО «Развитие», 2008. – 204 с.
3. Русанова Н.Н. Готовность к профессиональной деятельности руководителя музыкально-инструментального коллектива / Н.Н. Русанова // Вестник СамГУ. – 2011. – №7 (88). – С. 159 – 161.

УДК 372.8

Сиренко Татьяна Николаевна,  
старший преподаватель  
кафедры музыкального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
E-mail: sirenkotn@mail.ru

#### РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ГУМАНИЗМА В ЗАРУБЕЖНОМ И ОТЕЧЕСТВЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** В статье рассмотрены идеи гуманизма в зарубежном и отечественном музыкальном образовании. Отмечено, что на протяжении культурно-исторических эпох и музыкальных стилей музыкальное образование было обусловлено социокультурными реалиями каждого периода.

**Ключевые слова:** гуманизм, гуманистические идеи, музыкальное образование, эпоха, музыканты-педагоги.

**Abstract.** The article discusses the ideas of humanism in foreign and domestic music education. It is noted that throughout the cultural and historical epochs and musical styles,

musical education was conditioned by the socio-cultural realities of each period.

**Keywords:** humanism, humanistic ideas, musical education, epoch, musicians-teachers.

Для успешного развития общества определяющее значение имеет духовно-нравственное развитие личности, которое осуществляется средствами музыкального искусства, что отражает наиболее существенные проблемы человеческой жизни, утверждает лучшее в человеке, отражает его внутренний мир, переживания и мысли, учит нас понимать себя и других людей, формирует его интеллект и чувства, творческие способности, чувство прекрасного, а главное – эмоциональное чувство, чуткость, высокие идеалы и ценности, моральные качества.

Именно музыкальное образование может помочь человеку наиболее полно раскрыть свои способности и задатки, способствовать его целостному саморазвитию и самоактуализации, реализовать на практике гуманистическую идею создания условий для максимальной самореализации каждой личности в гармоничном взаимодействии с окружающими.

Важно отметить, что музыкальное образование предусматривает возрастные и психологические особенности учащихся, взаимодействие слушания музыки и изучения теории и эстетики с их самостоятельной деятельностью (исполнение музыкальных произведений, композиция) [6].

Известно, что еще в Древней Греции музыкальное образование было направлено исключительно на юношей, их развитие как мужественных личностей путем изучения музыкальных произведений, написанных в так называемых «мужественных» ладах и исполняемых на «мужских» инструментах. В свою очередь, целью обучения музыке девочек была подготовка их к выполнению семейных обязанностей, удовлетворение потребностей других людей [1, с.72], что свидетельствовало об ограниченности античного гуманизма.

Гуманистические идеи эпохи Ренессанса (XIV–XVI вв.) – человечности, достоинства человека, творческой способности его разума, права человека на счастье и самореализацию – повлияли на музыкальное образование в аспекте направленности обучения на разностороннее развитие учащихся (композиция, пение, игра).

В контексте ведущих общепедагогических гуманистических идей приоритетом музыкальной педагогики стало развитие чувств учащегося в процессе музыкального восприятия, что предполагало, выявление педагогом своего отношения к музыкальному произведению.

Музыканты-педагоги того времени (Спиридион, М. Сен-Ламбер, Дж. Царлино, Дж. Маринои др.) отстаивали целенаправленное развитие природных задатков ученика, опору на его трудолюбие. Музыкальное образование рассматривалось как способ творческого саморазвития и самовыражения человека, а исполнительская деятельность – как творчество, направленное на познание музыки и самовыражение в ней.

Таким образом, идеи гуманизма в музыкальном образовании эпохи Возрождения были направлены на гармоничное развитие учащегося, его эмоциональной сферы, самостоятельности, нравственности с учетом возрастной специфики.

Гуманистическая ориентированность музыкального образования эпохи барокко (XVII– начало XVIII вв.) была связана, прежде всего, с поворотом к воплощению в музыке чувств и переживаний человека. На музыкальное образование влияли и господствующие общепедагогические идеи (дифференциация обучения, гуманность педагога, что выразилось в стремлении итальянских педагогов (А. Корелли, Д. Тартини А. Вивальди, Д. Скарлатти и др.) к формированию нравственности учащихся, важности осмысленного восприятия музыкального произведения, приоритета постижения художественного содержания произведения и подчинение этой задаче работы над исполнительской техникой.

Важным этапом в формировании гуманистического мировоззрения стала эпоха

Просвещения (конец XVIII – начало XIX вв.) с ее идеалами свободы, равенства, достоинства, служения, развития самобытной личности [2]. Педагогические тезисы просветителей (культуросообразность, индивидуализация, обучение в форме дискуссии, игры, театрализация, воспитание у учащихся любви к людям, роль примера педагога, формирование чувств, нравственности учащихся средствами музыки) воплотились в музыкальной педагогике представителей музыкальных стилей сентиментализма и венского классицизма: Л. Моцарт «Опыт основательной скрипичной школы», Ф.Э. Бах «Опыт правильного способа игры на clavире», В.А. Моцарт, Л. ван Бетховен. Речь шла о приоритете художественных задач, формирование у учащихся чувств, интеллекта, предоставление им свободы в построении собственной концепции исполнения музыкального произведения, что было особенно важным, учитывая постепенное формирование в обществе культа исполнителя-виртуоза.

Гуманистические идеи содержались в трудах прогрессивных педагогов (И. Гуммель «Подробный теоретико-практическое руководство по фортепианной игре», К. Черни «Полная теоретико-практическая фортепианная школа», А. Гензельт «Правила преподавания фортепианной игры, основанные на многолетнем опыте»), которые рассматривали исполнительскую технику как средство воплощения содержания, чувств путем осмысленного подхода.

Развитие идей гуманизма в музыкальном образовании в XIX в. основывалось на положениях педагогического течения неогуманизма о формировании у учащихся добропорядочности, чувства справедливости, потребности в саморазвитии, учета особенностей воспитанников, развитие их задатков. Значительным достижением стала общая доступность обучения музыке, введение в образовательный процесс народной песни [5].

Педагогические и эстетические идеи Р. Шумана, изложенные в его сборнике «Домашние и жизненные правила для музыкантов», заключались в критике техницизма, нивелировке художественных задач и отстаивании всестороннего развития ученика в соответствии с его способностями и устремлениями, формирование у воспитанника чувств, нравственности, утверждения воспитательной цели деятельности музыканта.

В основе педагогики Ф. Шопена была целенаправленная индивидуализация обучения, стимулирование глубокого понимания учеником содержания музыкального произведения, развитие его эмоций.

Педагогические принципы выдающегося немецкого педагога К. Мартинсена заключались в развитии индивидуальности ученика, а не приспособлении его к действующим стандартам, формировании у воспитанника художественного мировоззрения, музыкального мышления, «звукотворческой воли», использование достижений наук о человеке [4].

Во второй половине XX в. в условиях технократизации общественной жизни, девальвации ценностей развитие идей гуманизма в музыкальном образовании происходило под влиянием положений теории «нового гуманизма» об утверждении самоценности личности, демократических общественных основ [3].

Основой реализации гуманистических идей в музыкальном образовании, стали также, взгляды представителей зарубежной гуманистической педагогики (А. Маслоу, К. Роджерс, М. Монтессори) в отношении: свободного саморазвития ученика, формирование его эмоционально-когнитивного опыта, внутренней мотивации, адекватной самооценки, обретение собственных смыслов учения, учитывая универсальные ценности, единстве эмоциональных, интеллектуальных и волевых аспектов, поощрение самостоятельности, креативности, ответственности, индивидуальности ученика, демократизма в общении.

Данные идеи были положены в основу теории массового музыкального воспитания, направленного на гуманизацию отношений, развитие индивидуальности ученика, чувства прекрасного, позитивного мировосприятия, моральных ценностей



благодаря интегрированной творческой деятельности как метода обучения (Э. Жак-Далькроз, К. Орф, Б. Тривков и др.), использованию фольклора (З. Кодай).

Важное значение в данном контексте имели идеи Б.М. Теплова о необходимости обеспечения разносторонней музыкальной деятельности ученика в процессе обучения, оценки результатов деятельности воспитанника на основе индивидуальных заданий, учета особенностей ученика, диалектической связи внешних и внутренних условий становления его личности как основы формирования мировоззрения, общей и музыкальной культуры [8].

В 60-е годы активизации развития гуманистических идей в музыкальном образовании способствовали демократические изменения в обществе, в духовной сфере, открытие сети музыкальных училищ (для подготовки педагогов музыкальных школ), взгляды учителей новаторов, достижения в области психологии и физиологии.

Целью общего музыкального образования (Д.Б. Кабалевский) стало формирование эстетической, эмоционально-творческой, ценностной сферы воспитанников, их положительных качеств. Идеями специального музыкального образования (Л.А. Баренбойм) были: мотивация, креативность, осмысленное восприятие музыки, обучение в форме игры (эвристичность, проблемность, комплексность), получение удовольствия от уроков.

В 70-х – начале 80-х гг. XX в. снижение моральных устоев, идеологизация культуры и музыкального образования повлекли за собой торможение развития идей гуманизма: изъятия из программ духовных произведений, замалчивание религиозного мировосприятия и схематизм в раскрытии творчества ряда художников, авторитаризацию и стандартизацию обучения, формализм, отсутствие связи обучение с практикой нивелирование индивидуальности.

В таких условиях важное значение для музыкального образования имели идеи выдающегося ученого и педагога В.А. Сухомлинского, который отвергал авторитарно-репродуктивный подход в обучении, акцентировал воспитательный потенциал музыки, музыкального образования как фактора морально-духовного развития молодого человека, сочетание в ней прекрасного и доброго, побуждение к гуманным поступкам [7].

Важным стало и сформулированное учеными (на основе идей Б.Л. Яворского и Б.В. Асафьева) положение, о музыкальной интонации как источнике музыкальной мысли и ключ к пониманию ценностного содержания музыкальных произведений, что может рассматриваться как одна из предпосылок гуманистического подхода в современной музыкальной педагогике. В тоже время, несмотря на положительные тенденции, наблюдалась, по высказыванию Н.А. Терентьевой, неопределенность целей образования, направленность на техноцизм, авторитаризм, нивелирование ценностных аспектов в музыкальных произведениях [9, с. 36].

Сегодня, в условиях информационного общества, когда приоритетными являются ценности свободного саморазвития и самореализации каждой личности, множественность взглядов, толерантность, партнерство, воплощение гуманистических основ в образовательной сфере в целом и музыкальном образовании, в частности, предстает как насущная потребность.

Таким образом, развитие идей гуманизма в зарубежном и отечественном музыкальном образовании на протяжении культурно-исторических эпох и музыкальных стилей имело значительные достижения, а также особенности, обусловленные социокультурными реалиями каждого периода. Важное значение имеет использование прогрессивных достижений представителей музыкального образования и педагогов-музыкантов на современном этапе.

### **Список литературы:**

**1. Волошина Л.К.** Профессиональная деятельность учителя по воспитанию духовного мира школьников на уроках музыкального искусства : автореферат дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.08 / Ин-т худож. образования Рос. акад. образования / Волошина Людмила Константиновна.– Москва, 2005.– 22 с.

2. **Ильина Т.В.** История искусств. Западноевропейское искусство : Учеб. для вузов / Т.В. Ильина. – 3. изд., перераб. и доп. – М. :Высш. шк., 2002.– 368 с.

3. **Лекторский В.А.** Идеалы и реальность гуманизма / В.А. Лекторский // Вопросы философии : научный журнал. – М., 1994. – №6.– С.22 – 29.

4. **Мартинсен К.А.** Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К.А. Мартинсен; [Пер. с нем. В.Л. Михелис; Предисл. и коммент. Л.И. Ройзман]. – М. : Классика-XXI, 2003. – 115с.

5. **Педченко Н.Е.** Музыкально-педагогические идеи конца XIX–начала XX века: исторический аспект / Н.Е. Педченко // Преподаватель XXI век: научный журнал. – М., 2014. – №1-1. – С.156 – 161.

6. **Ражников В.Г.** Резервы музыкальной педагогики / В.Г. Ражников.–М. : Знание, 1980. – 96 с.

7. **Сухомлинский В.А.** Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский.– М.: Концептуал, 2016. – 312 с.

8. **Теплов Б.М.** Психология и психофизиология индивидуальных различий : избранные психологические труды / Б.М. Теплов ; под ред. М.Г. Ярошевского.– 2-е изд.– М. : Московский психолого-социальный ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2009. – 638 с.

9. **Терентьева Н.А.** Музыкальная педагогика и образование : история и теория развития от истоков до современности / Н.А. Терентьева. – СПб. : Фирма С и Б, 1997. – 167 с.

УДК 374

**Спасеба Кирилл Сергеевич,**  
магистрант Института педагогики  
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»  
E-mail: kirill-muzikant@ya.ru

## СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** Данная статья ставит собой задачу раскрытия некоторых психолого-педагогических аспектов развития музыкального вкуса у детей младшего школьного возраста в условиях учебно-воспитательного процесса общеобразовательной и дополнительного образования системах воспитания. Тезисы статьи могут быть полезны для планирования занятий эстетического цикла общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования.

**Ключевые слова:** музыкальный вкус, музыкальная педагогика, психология младшего школьного возраста, музыкально-эстетическое направление.

**Abstract.** This article aims to reveal some of the psychological and pedagogical aspects of the development of musical taste in children of primary school age in the educational process of general education and additional education systems of education. The abstracts of the article can be useful for planning classes in the aesthetic cycle of educational institutions, institutions of additional education.

**Key words:** musical taste, musical pedagogy, psychology of primary school age, musical and aesthetic direction.

Искусство оказывает существенное влияние на формирование личности подростков, а направленность музыкального вкуса указывает на степень образованности, культуры, ориентации на духовно-нравственные ценности. К сожалению, центральной

составляющей современной музыкальной среды является массовая культура, низкое качество которой – бедность интонационно-тематического содержания, убогость ладовой организации и ритмической структуры – особенно пагубна из-за небывалого по объему воздействия СМИ (радио, телевидение, мобильные средства звуковоспроизведения и т. д.). Отрицательную роль также сыграла развивающаяся традиция изоляции молодежи от театров, филармонии, преобладание интереса к клубам и дискотекам, где преобладает легкая доступная музыка, восприятие которой не требует особого напряжения.

Интерес школьников к развлекательной музыке – это явление естественное, однако чрезмерное увлечение различными направлениями массовой музыкальной культуры оказывает неблагоприятное воздействие на формирование музыкальной культуры подрастающего поколения. Все это подчеркивает значимость работы по формированию музыкальных вкусов подростков.

Проблемам музыкального воспитания детей посвящены исследования таких ученых, как Э. Абдуллин, Ю. Алиев, О. Апраксина, Б. Асафьев, Е. Бурлина, Н. Ветлугина, Н. Гродзенская, Д. Кабалецкий, З. Кодаи, Л. Масол, В. Ражников, О. Рудницкая, Г. Тарасов, П. Тюленев, Х. Хайнер, Л. Школяр, О. Щелокова, В. Шацкая, Б. Яворский и др.

Ученые отмечают, что, обрушившийся на подрастающее поколение вал художественной безвкусицы, неизбежно приводит к снижению критериев художественного вкуса молодежи, сформировав стереотип художественного восприятия, который характерен для «потребительской» культуры. В то же время традиции академической музыкальной культуры оказались не востребованными большей частью общества (исследования М. Дмитриевой, И. Маргарян, Н. Самохваловой, Е. Сивухиной, Ю. Смольской и др.). Таким образом, происходящие в обществе процессы ставят перед музыкальным образованием задачу сохранения и транслирования подрастающему поколению ценностного значения классического наследия, которое может быть воспринято только на основе сформированного музыкального вкуса.

Состояние современной художественной, в частности и музыкальной, культуры можно охарактеризовать как «полифонию стилей» (Д. Лихачев), поэтому сосуществование и проникновение друг в друга различных художественных стилей неизбежно ставит человека перед ситуацией выбора, который зависит от его вкусовых предпочтений. В этой связи одной из важных задач художественной педагогики становится «определение вектора этих предпочтений в сторону лучших образцов культуры, что напрямую связано с повышением вкусового критерия.

Средствами эстетического воспитания является искусство, окружающая действительность, духовные идеалы и культура. Эстетический вкус является важной составляющей системы ценностных ориентаций личности, оказывающей значительное влияние на формирование мировоззрения человека, на его чувства, сознание, взгляды и убеждения. Вместе с тем эстетический вкус обуславливает развитие многих психических качеств человека, прежде всего его эмоциональной сферы, фантазии, представлений, образного и творческого мышления, что является важным для пробуждения в человеке творческих сил и способностей. Развитый эстетический вкус позволяет человеку в полной мере эмоционально-чувственно погружаться в жизнь и познавать ее.

Впервые в собственном эстетическом смысле термин «вкус» встречается в произведении испанского мыслителя Бальтасар Гарсиано («Карманный оракул»), в котором этим термином обозначается одна из способностей человеческого познания, специально ориентированная на осознание прекрасного в произведениях искусства. Этот термин у Б. Гарсиано позаимствовали известные мыслители и философы Франции, Италии, Германии, Англии. Уже в XVII ст. появляется множество специальных трактатов о вкусе, в которых формулируются важнейшие проблемы эстетики, а в большинстве подобных работ по эстетике вопросы вкуса занимают важное место. Активное развитие эстетической мысли и ее категориального аппарата началось в эпоху Возрождения и далее

продолжилось в трудах известнейших философов эпохи Просвещения и Нового времени (Ф. Петрарка, Н. Кузанский, Л. Альберти, Леонардо да Винчи, Ф. Рабле, Е. Роттердамский и др.). Так, Ф. Вольтер и Ж.-Ж. Руссо считали, что чувство вкуса развито у всех людей в разной степени, оно зависит от личностных качеств человека (его «чувствительности») и от среды, в которой живет человек. Предметы, формирующие развитый вкус, – по мнению известных деятелей Просвещения, – прежде всего, находятся в природе, но также в поэзии и искусстве, благодаря которым осуществляется воспитание вкуса. Эта мысль была продолжена в работах И. Фихте, Ф. Шиллера, Г. Гегеля, Л. Фейербаха, И. Зюльцера, И. Гердера, которые считали, что вкус – это способность ощущать прекрасное; он дарован небом всем разумным существам, однако в разной степени. Поэтому его необходимо воспитывать на образцах искусства [5, с. 118].

Важным периодом в процессе развития и становления личности является младший школьный возраст, характерными чертами которого ученые называют амбивалентность (противоречивость) и парадоксальность (неожиданность, странность) психической жизни. Главной задачей ребенка является формирование самосознания, идентичности, которые рассматриваются в качестве основных психологических приобретений данного возраста [2, с. 307]. Правильная сформированность этих показателей, является залогом на все последующие этапы взросления личности. В особенности это будет проявляться в подростковом возрасте.

Психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста рассматривались в работах Г. Абрамова, В. Аверина, Л. Выготского, В. Мухина, Р. Немова, А. Реана, Д. Фельдштейна, Д. Эльконина и др.

Учёные исследуют различные аспекты специфики развития личности в этом возрасте: например, Э. Шпрангер разработал культурно-психологическую концепцию младшего школьного возраста и описал три возможных типа развития личности; Э. Штерн анализирует специфику школьного периода как такую, которая, с одной стороны, обусловлена «направленностью мыслей и чувств ребёнка, его стремлений и идеалов», а с другой стороны – «особым образом его действий». Исследователь выделяет шесть возможных типов доминирующих ценностей, которым соответствует шесть типов личности подростка: теоретический, эстетический, экономический, социальный, политический, религиозный.

Ключ к пониманию механизма психического развития представляет культурно-историческая концепция Л. Выготского, согласно которой ключевой проблемой этого возраста является проблема интересов). Учёный выделяет: «эгоцентрическую доминанту» – интерес ребенка к собственной личности; «доминанту дали» – доминирование интересов, направленных в будущее, их преобладание над текущими интересами; «доминанта усилия» – тяга к преодолению, волевым усилиям, нередко проявляющаяся в упрямстве, протесте и хулиганстве; «доминанта романтики» – стремление к неизвестному, рискованному и героическому. Появление новых интересов каждый раз приводит к преобразованию старой системы мотивов и возникновению новой, что соответственно меняет социальную ситуацию развития ребенка. Смена социальной ситуации развития ведёт к смене ведущего вида деятельности, результатом чего становятся психологические новообразования подросткового возраста.

Внутри младшего школьного возраста принято выделять младший период (6–8 лет), старший (9 – 12 лет), к которому часто присоединяют и младший подростковый возраст.

Процесс социализации личности ребенка – это период активного взаимодействия с другими людьми. Процесс становления самосознания и, прежде всего, его важной составляющей – самооценки личности – тесно коррелирует с такими психологическими состояниями ребенка, как тревожность, боязнь и страхи, неуверенность в себе. Эти процессы являются своеобразными эмоциональными индикаторами развития самооценки и самосознания подростка. Психологи (В. Аверин, И. Горьковая, А. Захаров, И. Кон,

А. Личко и др.) отмечают, что сопоставление динамики тревоги с динамикой самооценки, легко обнаруживает их тесную взаимосвязь, особенно у старших младших школьников. Чем выше и адекватнее самооценка, тем меньше тревожность и больше уверенность в себе и собственных возможностях [2; 26].

Если в период младшего школьного возраста не направить ребенка в необходимом русле развития, то это непременно скажется на формировании не правильных и неустойчивых ценностей, что непременно приведет к проблемам взаимоотношений в подростковом возрасте.

Психологи выделяют такие наиболее характерные черты поведения и психологического состояния подростков, как: 1) резкое ухудшение поведения, как проявление негативизма, упрямства и драчливости, противопоставление себя учителям и взрослым; 2) противоречивость стремлений и их неустойчивый характер (связано с соответствующими эмоциональными состояниями, переживаемыми подростками) при выраженном психологическом дискомфорте от тревог, страхов и так далее; 3) выраженное стремление освободиться из-под опеки и контроля со стороны родителей и взрослых (реакция эмансипации); 4) стремление к группировке с подростками (реакция группирования со сверстниками); 5) акцентуация характера становится ярко выраженной. Перечисленные характеристики имеют различную степень выраженности у каждой конкретной личности, что обусловлено тем, насколько остры противоречия, определяющие социальную ситуацию развития подростка, эффективностью предупредительных действий взрослых – учителей, родителей и др.

Исследователи отмечают, что примерно к 14 – 15 годам у подростка формируется так называемая обратимость мышления, позволяющая менять направление своих мыслей, мысленно возвращаться к исходным данным. Подросток постепенно освобождается от конкретной привязанности к предметам и явлениям, начинает рассматривать мир с точки зрения его изменения. В совокупности данные психические новообразования обеспечивают необходимые условия для развития теоретического и формально-логического мышления (работы В. Аверина, П. Блонского, И. Дубровиной и др.). Однако уровень интеллектуального развития подростков является недостаточным для такой «фундаментальной», по мнению И. Дубровиной, характеристики интеллектуальной сферы личности школьника, как действия в уме. В частности, у подростков, занимающихся различными видами музыкальной деятельности, данная способность выражается в ограниченных возможностях в развитии внутреннего слуха, музыкально-образных представлений и т. д. В этой связи А. Зак подчеркивает, что способность действовать в уме, содержит три компонента: анализ условий задачи, планирование её решения и осознание обобщённости способа решения (то есть осознание возможности использования способов, применённых к данной задаче, для всех аналогичных). Наличие всех трёх компонентов в мыслительной деятельности личности свидетельствует о целостности стадии формирования такой способности. Однако у большинства подростков наиболее выражен первый компонент, а далее по убывающей – второй и третий. Таким образом, развитие стадий мыслительной деятельности – планирования и обобщения способа решения задачи – должны находиться под контролем педагога. Тогда к старшим классам будет формироваться гармоничность и целостность интеллекта, определяющего творческую самостоятельность ребенка.

Младший школьный период, отмечает В. Аверин, – это «время всё большей интеграции линий познавательного и личностного развития, для которого свойственно включение в систему связей всё новых интеллектуальных и личностных структур» [2, с. 337].

В учебной деятельности ребенка существуют как трудности и противоречия, так и свои преимущества, на которые должен опираться педагог. Преимущества заключаются, по мнению педагогических психологов, в избирательной готовности, повышенной восприимчивости (сензитивности) к различным сторонам обучения (М. Гамезо,

Е. Петрова, Л. Орлова и др.). Важным достоинством ребенка является его готовность ко всем видам учебной деятельности, которые делают его взрослым в собственных глазах. Также детей привлекают самостоятельные формы организации занятий на уроке, доступный учебный материал, возможность самому строить свою познавательную деятельность за пределами школы. Однако недостатком является то, что ребенок ещё не умеет реализовать эту готовность, так как не владеет способами выполнения новых форм учебной деятельности. Поэтому главная задача педагога заключается в том, чтобы обучить детей способам выполнения новых форм учебной деятельности, поддерживать интерес к их выполнению.

Нередко у ребенка снижается общий интерес к учению, причиной чего является несформированность учебной деятельности, что, показывают психологические исследования, не даёт возможности удовлетворить актуальную потребность возраста – потребность в самоутверждении. Сформированной учебной деятельностью, по мнению ученых, считается такая деятельность, в которой учащиеся, побуждаясь мотивами самого учения, могут самостоятельно определять учебные задачи, выбирать рациональные приёмы и способы их решения, контролировать и оценивать свою работу [10, с. 186].

Важным резервом повышения эффективности обучения младших школьников, считают психологи, является целенаправленное формирование *мотивов учения*, которое непосредственно связано с удовлетворением доминирующих потребностей возраста. Одна из таких потребностей – *познавательная*, в процессе удовлетворения которой формируются устойчивые познавательные интересы, определяющие положительное отношение к учебным предметам. Детей привлекает возможность расширить, обогатить свои знания, проникнуть в сущность изучаемых явлений, установить причинно-следственные связи [10, с. 187 – 188].

Эмоциональное благополучие младших школьников, отмечают исследователи, во многом зависит от оценки учебной деятельности взрослыми. При этом оценка деятельности для него имеет различный смысл: с одной стороны, оценка даёт возможность занять достойное место среди сверстников, с другой, – заслужить уважение учителя и родителей. Нередко смысл оценки для ребенка заключается в потребности осознать и оценить себя как личность. Исследования показывают, что именно в этом возрасте самооценка личности играет доминирующую роль. Для поддержания эмоционального благополучия подростка важно, чтобы оценка и самооценка совпадали. Только в этом случае они могут выступать как мотивы, действующие в одном направлении и взаимно усиливающие друг друга [10, с. 188].

В старшем возрасте у младших школьников интерес к учению повышается, что связано с формированием новой мотивационной структуры учения: ведущее место занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к средней школе. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся действенными. Также высокое место в мотивационной структуре занимают такие широкие социальные мотивы, как стремление стать полноценным членом общества, приносить пользу людям, убежденность в практической значимости науки для общества. Психологи отмечают, что в этом возрасте сохраняют свою силу мотивы, лежащие в самой деятельности, интерес к содержанию и процессу учения. Однако, наряду с интересом к фактам, у детей проявляется интерес к теоретическим проблемам научного исследования, самостоятельной поисковой деятельности по решению сложных, в том числе в настоящее время и коммерческих, задач. Следует подчеркнуть, что избирательность познавательных интересов часто связана с профессиональными наклонностями, сформированными пусть нелепо, но которые, в свою очередь, способствуют формированию направленности учебных интересов, изменяют отношение к учебной деятельности [10, с. 189].

Ученые считают, что восприятие современного человека отличают черты «фрагментарности», «клиповости», что является следствием утраты целостности восприятия, а также его поверхности, облегченности (не способности проникать

вглубь художественного явления). Преобладание в современных условиях музыкальной и, в целом, художественной продукции невысокого качества неизбежно приводит к снижению уровня художественных потребностей и идеалов, «усреднению вкусовых норм» (М. Каган). Такая тенденция затрудняет ориентацию подрастающего поколения на традиционные эстетические ценности, поэтому сформированный музыкальный вкус может стать связующим звеном между личностью как субъектом культуры и культурой.

Структура понятия музыкального вкуса подростков представлена тремя компонентами: 1) оценка музыкального образа произведения на основе его восприятия и интерпретации; 2) умение анализировать музыкальный образ; 3) музыкальный опыт личности (опыт восприятия музыкальных образов, знания в области музыкального искусства, музыкальная деятельность).

Учебная и внеучебная деятельность, целенаправленно организуемая в общеобразовательной школе или школе искусств, является одной из эффективных форм работы по формированию музыкальных вкусов подростков, так как позволяет учитывать художественные предпочтения и тенденции развития молодежной культуры. Доброжелательная и позитивная атмосфера, создаваемая в условиях различных форм внеучебной деятельности, способствует развитию творческих сил детей, расширению их художественного кругозора и формированию музыкального вкуса.

### Список литературы

1. **Абрамова Г.С.** Возрастная психология: учеб. пособ. для студ. вузов / Г. С. Абрамова. М.: Академия, 1999. – 679 с.
2. **Аверин В.А.** Психология детей и подростков / В. А. Аверин. – СПб.: Мысль, 1998. – 361 с.
3. **Асафьев Б.В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – М.: Музыка, 1973. – Изд. 2. – 239 с.
4. **Березовчук Л.** Самоучитель элементарной теории музыки / Л. Березовчук. – СПб.: Композитор, 2008. – 385 с.
5. **Борев Ю.Б.** Эстетика: учебник / Ю. Б. Борев. М.: Высшая школа, 2002. – 511 с.
6. **Буракова О.А.** Воспитание музыкального вкуса у школьников в истории отечественной педагогики: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / О. А. Буракова. – Екатеринбург, 2000. – 19 с.
7. **Бычков В.В.** Эстетика / В. В. Бычков. – М.: Высшая школа, 2004. – 306 с.
8. **Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников** / Под общ. ред. Г. П. Шевченко и Б. П. Юсова. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с.
9. **Вульф В.З.** Организация внеклассной и внешкольной воспитательной работы / В. З. Вульф, М. И. Поташин. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
10. **Гамезо М.В.** Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

**Черникова Светлана Валентиновна**,  
декан факультета музыкального искусства  
ГООУК ЛНР «Луганская государственная  
академия культуры и искусств имени М. Матусовского»,  
кандидат искусствоведения, доцент,  
**Ярошук Марина Васильевна**,  
магистрант ГООУК ЛНР «Луганская государственная  
академия культуры и искусств имени М. Матусовского»,  
*E-mail:dekanat\_music@mail.ru*

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ В. МОРОЗОВА И В. ИВАННИКОВА

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные принципы обучения эстраднему вокалу на примере резонансной теории развития голоса В. Морозова и методики поточного пения В. Иванникова. Также обозначены основные характеристики данных методик и их актуальность для развития вокально-технических навыков эстрадного вокалиста.

**Ключевые слова:** голосовой аппарат, дыхание, гортань, голосовые складки, резонанс, акустическая энергия голоса, поток воздуха, атака звука, метод «вытяжки».

**Abstract.** The article discusses the basic principles of teaching pop vocals on the example of the resonant method of voice development by V. Morozov and the method of in-line singing by V. Ivannikov. The main characteristics of these methods and their relevance for the development of vocal and technical skills of a pop vocalist are also indicated.

**Key words:** *voice apparatus, breathing, larynx, vocal folds, resonance, acoustic energy of the voice, air flow, sound attack, the method of "extraction".*

Эстрадное искусство занимает особое место среди огромного разнообразия зрелищных искусств. Для достижения высот профессионализма эстраднему вокалисту необходимо овладеть основными певческими навыками, освоить различные вокальные техники и приемы, постичь искусство сценического поведения и обрести эмоциональную свободу. При многообразии компонентов, составляющих основы профессиональной деятельности эстрадного исполнителя, на первом месте остается вокал.

Обучение эстраднему вокалу – это серьезный и длительный процесс, подразумевающий комплексное развитие вокальных данных. Очень важно научиться правильному смыканию связок, овладеть звуковедением, пользоваться различными эстрадно-джазовыми вокальными приемами, обогатить динамическую и тембровую палитру голоса. Это возможно благодаря обобщению основных методик по постановке голоса, применению на практике вокальных упражнений на различные виды техники, тщательной работе над дикцией и артикуляцией, над развитием диапазона. На основе вышесказанного можно выделить проверенные практикой методики развития голоса В.П. Морозова и В.Ф. Иванникова.

Таким образом, цель данной статьи – обобщить уже имеющиеся методики постановки певческого голоса В.П. Морозова и В.Ф. Иванникова. Также выделить основные теоретические принципы и методические положения развития эстрадного вокала в условиях современного музыкального образования.

Остановимся подробнее на резонансной теории голосообразования В.П. Морозова. Ее особенностью является изучение законов акустики и объяснение искусства пения великих мастеров, применяя знание основ физиологии и психологии. В. Морозов придерживался доказательств целостной природы голосового аппарата как неразрывного единства дыхания, гортани и резонаторов в пении. Кроме того, важнейшим фактором его теории служило доказательство роли резонанса в пении. Резонанс рассматривался



В.Морозовым как основной поставщик акустической энергии голоса. Она основана на особенной «технологической фантазии», которая присуща всем творчески одаренным людям и допускает отождествление себя с каким-либо сильно резонирующим духовым музыкальным инструментом [7, с. 28].

Педагог Дж. Лаури-Вольпи писал, что в основе вокальной педагогики лежат поиски резонаторов – так называемого звукового эха [3, с. 24]. Эффективность этих поисков зависит от того, что мы знаем о природе резонанса, и как представляем себе участие резонаторов в певческом процессе. Поэтому сосредоточимся на роли резонанса в музыкальном искусстве и певческом процессе.

Резонирующим звучащим телом в акустическом резонаторе является воздух. Материал стенок резонатора влияет на его свойства. В частности, мягкие стенки, как, например, в голосовом аппарате человека, несколько понижают его собственную резонансную частоту по сравнению с жесткими, а также увеличивают потери на поглощение звуковых волн. Потери эти, однако, с лихвой окупаются той огромной ролью, которую играют вибрационные ощущения певцом резонансных звуковых волн для формирования профессионального певческого голоса.

У резонанса свои законы. Первый – резонатор является усилителем колебаний воздействующей на него силы. Теоретически резонанс увеличивает амплитуду колебаний резонирующего тела до бесконечности. Это означает, что тело практически должно разрушиться, так как не может бесконечно изменять свою форму и размеры. На самом деле это происходит редко, поскольку есть воздействие других факторов, сдерживающих усиление резонансных колебаний. Это такие факторы как – сопротивление, потеря на трение, тепло, и т.п.

Второй закон резонанса гласит – резонатор избирательно реагирует на частоту воздействующей на него возбуждающей силы. Он усиливает только те колебания, которые соответствуют его собственной резонансной частоте. Собственная резонансная частота резонатора зависит от его объема, размеров и формы. Чем больше объем, тем ниже резонансная частота.

Третий закон – резонатор усиливает колебания, соответствующие его собственной частоте, не требуя практически никакой дополнительной энергии. Коэффициент полезного действия вибрирующего тела без резонатора очень низок. И дело тут не в размере, а в особом устройстве резонаторов. Например, у птиц существование в нижнем отделе трахеи второй гортани дает возможность использовать трахею в качестве сильнейших резонаторов. Птица может в значительной степени изменять форму этой сложной системы резонаторов и таким образом управлять звуковысотными и тембральными свойствами своего голоса [6, с.78].

Голосовой аппарат человека представляет собой автоколебательную систему, в которой резонаторы и вибратор (вместе с дыхательным аппаратом) являются взаимосвязанными элементами единого целого. Здесь сам по себе вибратор не может обеспечить звук необходимой силы и качества тона. Эти свойства придает ему резонатор. Резонатор также нуждается в возбудителе звуковых колебаний, которые он существенно преобразует по тембру и усиливает. В результате и образуется единая автоколебательная система, в которой звучащим телом становится уже не вибратор (голосовые связки), а резонатор, точнее воздух в резонаторе (т.е. в дыхательном тракте певца).

Таким образом, именно резонатору принадлежит главенствующая роль в образовании звука. Голосовые связки, ввиду малых размеров и несогласованности с воздушным потоком, не обеспечивают эффективное превращение дыхания в звук. Поэтому в пении важно переложить все усилия с голосовых связок именно на резонаторы. В результате чего, гортань максимально освобождается, голосовые связки освобождаются от перенапряжения, а резонаторы активизируются. Этот процесс значительно облегчает и улучшает колебательный процесс голосовых связок.

Весомый вклад в развитие теорий голосообразования внес В.Ф. Иванников,

который создал систему обучения вокалу на основе методики поточного пения. По мнению автора, предлагаемая методика, может помочь как начинающим певцам, так и опытным вокалистам приобрести более полноценное звучание голоса. Иванников делает акцент на поток воздуха, который является одним из важнейших элементов правильного пения.

Физически процесс пения представляет собой поток воздуха, в котором учащийся произносит гласные звуки. Следовательно, для получения плавного, кантиленного звучания необходимо научиться правильно извлекать звук на непрерывном потоке воздуха. Поток воздуха и атака звука – это как бы две стороны одной медали под названием голос.

Иванников считает, что основными компонентами правильно поставленного голоса являются дыхание, которое позиционируется как непрерывный поток воздуха, также глубина звука и легкость вокализации. А физическими предпосылками для реализации этих компонентов являются воображение, расслабление, движение.

Важным этапом в постановке голоса Иванников считал работу над произведением. Он подчеркивал, что при разучивании произведения, нужно прежде всего учитывать его музыкальную сторону, т.е. освоить мелодию и запомнить ее внутренне [4, с. 12].

Начальная нота каждой фразы должна формироваться на тихом звуке при помощи атаки – «вытяжки». Если сразу не получается брать ноту с помощью приема «вытяжка», то нужно попытаться извлечь ее как «нейтральный» звук. При удовлетворительном звучании «нейтрального» звука необходимо перейти на следующий звук уже при помощи «вытяжки», затем допеть в этой позиции музыкальную фразу. Последующие ноты атакуются аналогично, тоже методом «вытяжки». Заметим, что возможны два варианта построения фразы. Первый – делать «вытяжку» каждой ноты независимо от другой; второй – атаковать следующую ноту, отталкиваясь от предыдущей, путем «переливания» звука через поток воздуха.

После того, как произведение спето на «вытяжке», необходимо проанализировать его звучание. Особое внимание должно уделяться атаке гласных звуков. Согласные должны формироваться мгновенно в том потоке воздуха, на котором берется гласный, представляя что вы опускаетесь на «дно колодца». Там же необходимо атаковать гласный звук, что должно сделать звук более качественным.

Очень важно уметь анализировать спетое на «вытяжке» произведение. Возможно, будет уместным, в каких-то фразах использовать другие виды атаки, с целью улучшения звучания. Не нужно стараться сильно акцентировать гласные в ротовой полости, это будет значительно исказить глобальный поток. И фраза будет «рваной» невозможно будет получить кантиленное звучание. Во-вторых, при произнесении согласных в ротовой полости Вы не сможете опуститься на «дно колодца» и там атаковать гласный звук, стоящий за согласной, что также может ухудшить качество звучания. Нужно бояться статичного положения и неподвижности при пении, так как при этом могут возникнуть физические зажимы, скованность, напряжение, которые будут мешать дыханию и звуку.

Роль позвоночника очень велика, он должен быть гибким и выполнять роль опоры дыхания. Необходимо применить так называемую «дугу» – движение позвоночника от тазобедренного пояса вперед. При этом можно использовать движение рук, которое будет способствовать правильной организации атаки звука.

Никогда не нужно стремиться петь громко или переходить на крик, так как при этом звук начинает ухудшаться, терять свои качества, происходит форсирование голоса, что приводит к возникновению физического напряжения и исчезает легкость вокализации.

Если посмотреть на технологию поточного пения со стороны, то он представляет собой непрерывную череду атак нот произведения при помощи метода «вытяжки», которое происходит на «дне колодца». При этом в непрерывном потоке воздуха происходит переливание звука от одной ноты к другой. Звук по ощущениям всегда

должен оставаться внутри потока, и, обязательно, наполнять его. Звук не должен выходить из потока, иначе он приобретет неприятные качества - открытость, резкость и жесткость. Звучание голоса в потоке воздуха – основное качество школы поточного пения.

Итак, овладение комплексом вокально-выразительных средств стоит в ряду основных требований к музыканту-исполнителю. Для приобретения правильных практических навыков необходимо овладеть теорией и методологией развития певческого голоса. В нашей работе мы постарались отразить всю сложность, сущность и значимость трудоемкого процесса развития голоса в эстрадном вокале, отметив при этом способы и приемы достижения этого процесса. Нами были обозначены общие понятия развития певческого голоса методик резонансной теории В.П. Морозова и методики поточного пения В.Ф. Иванникова. Предложенные рекомендации будут способствовать развитию техники эстрадного вокала, а также устранению дефектов и зажимов голосового аппарата.

Синтез этих методик направлен на профессиональное развитие певческого голоса, освобождение его природных качеств, что положительно влияет на развитие вокальной техники певцов в частности и профессионализации вокального искусства в целом.

### Список литературы

1. Аспелунд Д.Д. Развитие певца и его голоса / Д.Д. Аспелунд. – М.: МУЗГИЗ, 1972. – 192 с.
2. Венгрус Л.А. Пение и «фундамент музыкальности» / Л. А. Венгрус. – Великий Новгород, 2000. – 204 с.
3. Гарсиа М. Советы по пению / М. Гарсиа. – СПб, Лань, 2014. – 104 с.
4. Иванников В.С. Методика поточного пения / С.В. Иванников. – М.: МПГУ, 2005.г – 16 с.
5. Клипп О.Я., Полякова О.И. История становления вокальных стилей эстрадного жанра // Модернизация профессиональной подготовки педагога-музыканта. – Сборник научных трудов. – Выпуск 1. – М., МПГУ, 2002. – С. 25 – 43.
6. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории техники / В.П. Морозов. – М.: Просвещение, 2010. – 193 с.
7. Морозов В.П. К исследованию голосовой функции певцов способом виброметрии / В. П. Морозов // Вестник Ленинградского университета. – Л., 1989. – №15. – С. 110-126.
8. Морозов В.П. Резонансная теория искусства пения и вокальная техника выдающихся певцов / В. П. Морозов. – М., 2001. – 24 с.

УДК788. 2. 071. 2

**Чернов Дмитрий Витальевич,**  
доцент кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
E-mail: GrekChernov@mail.ru

### СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИСПОЛНИТЕЛЯ-ТРОМБОНИСТА

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные направления работы над исполнительскими умениями тромбониста, наиболее востребованными в профессиональной исполнительской карьере: работа над звуком; работа над интонацией; развитие навыков художественной интерпретации музыкального произведения; развитие ансамблевого чувства, подготовка к оркестровой практике.

**Ключевые слова:** исполнительские навыки, тромбонист, работа над звуком, интонация, интерпретация, ансамбль, оркестровая практика.

**Abstract.** The article discusses the main areas of work on the trombonist's performing skills most demanded in a professional performing career: work on sound; work on intonation; development of artistic interpretation skills of a musical work; development of ensemble feeling, preparation for orchestral practice.

**Key words:** performance skills, trombonist, prosecution of sound, intonation, interpretation, ensemble, orchestral practice.

В соответствии с современной концепцией модернизации отечественного образования в педагогической науке и практике ведется активный поиск условий, обеспечивающих выпускникам вузов высокий уровень квалификации, необходимый для осуществления полноценной профессиональной деятельности.

Советско-российская педагогическая наука в области исполнительства на духовых инструментах насчитывает не более 80-ти лет. Она достигла новых рубежей, восприняв и развив дальше все лучшее, что было свойственно русской школе игры на духовых инструментах. Успехи отечественной школы игры на духовых инструментах известны не только у нас в стране, но и за рубежом. Композитор А. Гедике, в частности, писал: «Техника игры на духовых инструментах ушла вперед настолько, что если бы лучшие исполнители, особенно на медных, жившие 50-70 лет назад, услышали наших духовиков, то не поверили бы своим ушам и сказали бы, что это невозможно» [1, с. 39].

Проблема повышения эффективности профессиональной подготовки тромбониста-исполнителя в условиях музыкального вуза является актуальной в современной музыкально-педагогической науке. В этой сфере работали многие выдающиеся исполнители и педагоги, среди которых – В. Блажевич, В. Венгловский, С. Горовой, Т. Докшицер, В. Сумеркин, Ю. Усов и др. Однако сегодняшняя практика профессионального обучения духовиков испытывает недостаток в специальной методической литературе по профессиональной подготовке тромбонистов. Поэтому целью статьи стало выявление специфики профессиональной подготовки тромбониста-исполнителя и, в ее контексте, обобщение основных направлений развития исполнительских навыков тромбониста в процессе профессиональной подготовки.

Следует признать, что теория методики обучения на духовых инструментах как часть педагогической науки является самой молодой методической областью: каждое поколение духовиков вносит свой вклад в ее развитие. Основой методики обучения игре на духовых инструментах является теория исполнительства на духовых инструментах, имеющая не только прикладное (педагогическое), но и большое самостоятельное значение. Искусство игры на духовых инструментах в наше время достигло такого уровня развития, когда дальнейший его прогресс уже не может быть обеспечен одними практическими усилиями. Эмпиризм в этой области в какой-то степени уже исчерпал свои возможности, он нуждается в активной теоретической поддержке. Отставание теории сегодня становится опасным, оно чревато серьезными негативными последствиями. Таким образом, создание стройной, научно обоснованной теории исполнительства на духовых инструментах является одной из насущных проблем современного духового исполнительства.

В рамках статьи мы рассмотрим основные направления работы над исполнительскими умениями и навыками тромбониста, наиболее востребованными в профессиональной исполнительской карьере: работа над звуком; работа над интонацией; овладение новыми техническими приёмами игры на тромбоне; развитие навыков художественной интерпретации музыкального произведения; развитие ансамблевого чувства, подготовка к оркестровой практике.

Работа над звуком – одна из наиболее важных, сложных и масштабных исполнительских задач, что подтверждается, в том числе и высказываниями выдающихся

исполнителей и педагогов. Так, Г. Нейгауз отмечал: «Музыка – искусство звука... Раз музыка есть звук, то главной заботой, первой и важнейшей обязанностью любого исполнителя является работа над звуком... Звук есть сама материя музыки, облагораживая и совершенствуя его, мы поднимаем самую музыку на большую высоту. ...В моих занятиях с учениками ... три четверти работы – это работа над звуком» [4, с. 71, 74].

Исключительно велико значение работы над звукоизвлечением и для исполнителей на духовых инструментах, поскольку звук составляет основу палитры их выразительных средств. Успешная работа над звуком опирается на такие принципы, как: формирование в сознании четкой слуховой цели, непрерывный тщательный слуховой самоконтроль, правильный подбор музыкального материала, а также формирование соответствующих психических качеств, необходимых для профессиональной деятельности исполнителя. «Кристаллизация в сознании учащегося правильных слуховых представлений является одним из самых действенных инструментов музыкальной педагогики. Тот педагог, который недооценивает ее значение, не может рассчитывать на серьезные успехи своего класса» [1, с. 133].

Основной акцент в формировании адекватных музыкально-слуховых представлений ставится на использовании подражательных способностей студента-духовика. В этом смысле неоценимое значение приобретают посещения концертов, прослушивание звукозаписей, демонстрация живого звучания инструмента в классе, в частности личный показ педагога. Также полезной формой личного показа педагога является игра дуэтом со студентом: непосредственность общения, наглядность и конкретность цели, стремление подражать вызывает энтузиазм, заинтересованность ансамблиста, пробуждает его инициативу и, в конечном счете, способствует благотворным исполнительским результатам.

Для формирования музыкально-слуховых представлений целесообразно привлекать музыкальные образы, выходящие за рамки звучания тромбона, ориентируя студента, в первую очередь, на богатый и исключительно выразительный тембр человеческого голоса. В этой связи нужно отметить, что современные методисты-духовики настоятельно рекомендуют при игре на инструменте использовать элементы вокальной постановки (например, «вокальный купол» во рту).

Также очень полезно для развития качества звука и соответствующих музыкально-слуховых представлений самому студенту-духовику заниматься вокальной практикой, особенно петь в хоре. При хоровом пении развиваются не только музыкально-слуховые представления, влияющие на формирование хорошего звука при игре на инструменте, но и ряд других профессиональных качеств, успешно используемых в исполнительском мастерстве музыканта-духовика. К ним можно отнести: развитие точного интонирования, тембрального, гармонического и динамического слуха, а также чувства ансамбля и общей музыкальности.

Интонация – один из главных элементов профессионализма духовиков. Многие исполнители и педагоги связывают работу над интонацией непосредственно с работой над звуком. Так, проблема чистого интонирования на тромбоне в большинстве случаев как раз возникает в результате тембральной «узости» звука исполнителя. Поэтому, подчеркивают современные педагоги-тромбонисты, – чем шире тембральный спектр у студента-тромбониста, тем меньше проблем с интонацией.

Некоторые методисты предлагают использовать во время занятий на инструменте электронный тюнер, показывающий частоту звучащего тона и возможные отклонения от частотного стандарта. Такой прием в работе над интонацией очень популярен в настоящее время. Но, на наш взгляд, этим методом не стоит злоупотреблять. Во-первых, страдает слуховой самоконтроль исполнителя – очень важный аспект при работе над успешным интонированием. Во-вторых, специфика тромбона такова, что интонирование на нем качественно отличается от других духовых инструментов. В этой связи С. Горовой отмечает: «Сложность и ответственность процесса работы над интонацией связана с

отсутствием на тромбоне точно зафиксированного звукоряда, в результате чего извлечение каждого звука требует от тромбониста особой, очень тонкой техники звукоизвлечения, которая опирается, прежде всего, на координацию умственных и физических усилий. Вместе с тем, этот процесс еще более усложняется в силу того, что постоянной звуковысотности в исполнении тромбовой музыки практически не существует. Высота почти каждого звука, зафиксированного композитором в нотном стане, реализуется фактически в живом звучании во множестве интонационных вариантов, которые количеством звуковых колебаний отличаются один от другого не только у разных исполнителей, но даже и у одного и того же» [2, с. 125].

Итак, как мы видим, эффективность работы над интонацией при злоупотреблении электронным тюнером для исполнителей-тромбонистов может быть невысокой, т.к. ослабляется слуховой контроль над собственным исполнением. Хотя периодически использовать тюнер для контроля интонации все-таки имеет смысл. Особенно это касается современной музыки, зачастую атональной и построенной на диссонансах, поэтому в ней прочувствовать мелодическую линию или ладовые тяготения крайне сложно.

Еще раз подчеркнем пользу опыта хорового пения для работы студента-тромбониста над интонацией, поскольку хористы выстраивают интонационные параллели не только с рядом стоящими, но и со всеми хоровыми партиями.

Важнейшей характеристикой исполнительского мастерства музыканта-духовика является овладение умением художественной интерпретации музыкального произведения. Одним из методов формирования этого умения является систематизация художественного материала в контексте исторического развития музыкальной культуры, то есть широко применяемая в последнее время в Европе классификация репертуара, изучаемого духовиками, по эпохам и стилям. «Погружение» исполнителя в культуру конкретной эпохи, изучение особенностей интерпретации того или иного произведения в культурологическом и музыкальном (стилевом, исполнительском) контексте эпохи развивает умение интерпретировать музыкальный образ произведения. Этот опыт зарекомендовал себя как конструктивный и заслуживает того, чтобы хотя бы частично быть внедренным в образовательную практику отечественных вузов.

Совершенствование исполнительских умений тромбониста сопровождается также развитием его волевых качеств, позволяющих управлять своими эмоциями, чувствами, переживаниями в процессе сольного или оркестрового выступления. Подчеркнем, что выдающийся трубач-виртуоз Т. Докшицер настаивал на прямой зависимости между исполнительскими умениями и психическим состоянием музыканта-духовика на концертной эстраде. Музыкант отмечал: «Во время выступления, и особенно перед ним, у человека возникает состояние беспокойства – это творческое волнение, которое всегда бывает перед выполнением ответственного дела. Без творческого волнения не придет вдохновение – состояние высшего подъема, свободы эмоций и мыслей, полета к осуществлению своего исполнительского идеала» [3, с. 41].

Т. Докшицер считает, что вдохновение является вершиной творческого состояния артиста. «Но оно не должно быть бесконтрольным, стихийным, наиболее полно оно появляется тогда, когда артист владеет собой, не дает эмоциям захлестнуть себя... В оркестре духовик один, без дублеров, исполняет свою партию. Именно это обстоятельство налагает на него персональную ответственность за качество звучания своего инструмента, точность чтения нотного текста, ансамблевую сложность, фразировку, гибкую реакцию на жест дирижера. И никакими эмоциональными порывами не оправдать лихость духовика, особенно трубача, способного динамикой своего инструмента подавить звучание целого оркестра» [Там же].

Таким образом, для развития физических и психических качеств студента-тромбониста необходимы ежедневные занятия на инструменте, освоение комплекса упражнений, позволяющих контролировать свое психическое состояние, участие в

репетиционном процессе оркестра, накопление опыта концертных выступлений перед зрителем, а также работа по поддержанию своей физической формы.

Подавляющее большинство студентов духовых классов готовится к работе в оркестре. Конечно, духовик-оркестрант должен хорошо владеть своим инструментом, быть отличным солистом. Однако соло далеко не исчерпывает функций духового инструмента в оркестре. Основной вклад в оркестр осуществляется духовиком-оркестрантом в качестве ансамблиста, поскольку именно ансамбль является стихией оркестра. Следовательно, ансамблевая подготовка имеет очень большое значение для студента-тромбониста: хороший оркестрант, прежде всего, должен быть отличным ансамблистом. Поэтому, культуре совместного музицирования следует отводить важнейшее место в общем профессиональном воспитании тромбонистов в вузе.

Игра в камерном ансамбле представляет собой, по мнению многих выдающихся музыкантов, высшую форму музицирования. «Камерный ансамбль ...сочетает в себе достоинства как сольной, так и коллективной игры, позволяет проявить тонкость индивидуального музицирования, познать радость коллективного творчества. В хорошем ансамбле координация общих усилий, направляющая партнеров к единой цели, не стесняет действий каждого, напротив, служит источником силы» [1, с. 350].

Для тромбонистов наилучшим вариантом камерного ансамбля является brass-квинтет (две трубы, валторна, тромбон и туба). Репертуар подобного ансамбля охватывает произведения самых разных жанров и стилей (от барокко до авангарда и джаза) и способен удовлетворить вкусы любой аудитории. Также очень полезно и эффективно в классе тромбона создать квартет тромбонов. В качестве нижнего голоса можно использовать тубу. При этом звучание квартета становится похожим на звучание органа благодаря однородности тембра голосов.

Кроме того, рекомендуется использовать в ансамблевой практике коллективы, состоящие из разных групп инструментов, то есть смешанные, в которые входят как медные, так и деревянные духовые, струнные и даже фортепиано. Занятия в таких ансамблях приучают к разнообразным сочетаниям тембров инструментов и подготавливают к исполнительской практике в симфоническом оркестре.

Одним из главных требований совместной игры является чистое интонирование, поскольку фальшивая интонация способна перечеркнуть любые достоинства участников ансамбля. Подлинное интонационное единство формируется в процессе достаточно длительной совместной работы и музицирования, что требует понимания важности и сложности задачи, выдержки и терпения участников ансамбля. Наиболее целесообразной является работа над интонацией в медленном темпе и тихих нюансах, без vibrato.

Кроме занятий ансамбля, для подготовки оркестранта нужно активно использовать и другие педагогические возможности: чтение «с листа» и разучивание оркестровой литературы, включающей в себя немало труднейших соло для инструмента. Выдержки из оркестровых произведений, представляющих трудности для тромбона, изданы отдельным сборником в советское время, кроме того, сейчас можно без особого труда найти в интернете литературу, соответствующую современным требованиям. Сольные места в оркестровой практике тромбониста (например, соло из «Реквиема» В. Моцарта, «Болеро» М. Равеля, Третьей симфонии Г. Малера и др.) нужно заранее изучить еще во время учебы. В зарубежных учебных заведениях знакомство с оркестровыми партиями тромбона, представляющими трудности для исполнителя, являются одним из главных элементов занятий по специальности, в большинстве консерваторий мира сдается по ним выпускной экзамен. К сожалению, отечественными учебными заведениями такой экзамен не предусмотрен, но нужно надеяться, что этот пробел со временем будет ликвидирован. Пока же следует активнее включать подобные «оркестровые трудности» (как и «чтение с листа») в программу технических зачетов и экзаменов студентов-тромбонистов.

Подводя итог, отметим, что развитие исполнительских навыков тромбониста в процессе профессиональной подготовки может осуществляться по следующим

направлениям: 1) формирование слуховых представлений студента-тромбониста (посещение концертов и мастер-классов, прослушивание записей выдающихся исполнителей, игра дуэтом с педагогом); 2) занятия хоровым пением как стимул развития важнейших профессиональных навыков; 3) использование электронного тюнера для контроля над интонацией в процессе занятий на инструменте (выстраивание с его помощью позиционной интонационной вертикали на тромбоне); 4) формирование умения интерпретации музыкального образа; 5) расширение практики ансамблевой игры студентов-тромбонистов; 6) ознакомление и работа над оркестровыми партиями тромбона, представляющими исполнительскую трудность.

В заключении подчеркнем, что никакими способностями невозможно заменить мастерство, являющееся главным орудием в создании и исполнении художественного произведения. Поэтому трудно переоценить важность новых научно-методических разработок в сфере музыкальной педагогики и исполнительства.

### Список литературы

1. Апатский В.Н. Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства / В.Н. Апатский. – К. : НМАУ им. П. И. Чайковского, 2006. – 430 с.
2. Горовой С.Г. Технология и искусство игры на тромбоне / С.Г. Горовой. – Донецк, 1998. – 220 с.
3. Докшицер Т.А. Путь к творчеству / Т.А. Докшицер. – М. : Муравей, 1999. – 274 с.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз [очерк Я.И. Мильштейна]. – 5-е изд. – М. : Музыка, 1987. – 238 с.

УДК 159.922.73:159.942 – 057.874

Юргайте Евгения Александровна,  
старший преподаватель  
кафедры культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
E-mail: dofemi75@gmail.com

### ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ

**Аннотация.** В статье конкретизировано понятие эмоционального интеллекта через раскрытие его структуры; проанализированы подходы к разработке структурных составляющих изучаемого понятия различных исследователей; выделены структурные компоненты эмоционального интеллекта младшего школьника.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, структура эмоционального интеллекта, структура эмоционального интеллекта младшего школьника.

**Abstract.** The article concretizes the concept of emotional intelligence through the disclosure of its structure; analyzes approaches to the development of the structural components of the concept under study by various researchers; highlights the structural components of emotional intelligence of a junior schoolboy.

**Key words:** emotional intelligence, the structure of emotional intelligence, the structure of emotional intelligence of a junior high school student.

Проблема развития эмоционального интеллекта обучающихся всех уровней образования находится в центре внимания исследователей психолого-педагогической науки. Актуальность обозначенной проблемы обусловлена осознанием целей и



ориентиров современного образования, в основе которых гуманистические педагогические традиции – нацеленность на человека и его гармоничное всестороннее развитие. Личность обучающегося, представляющая единство интеллектуальной, эмоциональной, волевой и рефлексивной сфер, выступает центром учебно-воспитательного процесса.

Важнейшим фактором целостного развития личности, успешной жизнедеятельности и эффективной коммуникации является эмоциональный интеллект, который определяется учеными как «способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [1, с. 26]. Понятие эмоционального интеллекта было введено в науку в конце XX столетия в результате многочисленных исследований взаимодействия когнитивной и эмоциональной сфер в процессе познания.

Особую актуальность проблема развития эмоционального интеллекта приобретает в младшем школьном возрасте. Данный возрастной период характеризуется изменениями в эмоциональной сфере ребенка, способствующими пониманию, вербализации и управлению эмоциями. Осуществляется осознание, произвольность и интеллектуализация всех психических, в том числе и эмоциональных, процессов, наблюдается увеличение сдержанности и осознанности в проявлении эмоций, прослеживается позитивная динамика эмоциональной устойчивости, развивается способность к эмоциональной децентрации.

В работах зарубежных и отечественных психологов Р. Бар-Она, Д. Гоулмэна, Д. Карузо, Дж. Майера, П. Сэловэйя, И.Н. Андреевой, О.И. Власовой, Г.Г. Гарсковой, Н.В. Ковриги, Д.В. Люсина, Э.Л. Носенко, Г.В. Юсупова и др. отражены различные аспекты данного феномена на современном этапе развития науки: сущность эмоционального интеллекта, его структурные компоненты и вопросы развития исследуемой способности в процессе обучения и воспитания. Несмотря на достаточное количество научных публикаций по изучаемой проблеме, структура эмоционального интеллекта обучающихся разного уровня и, в частности, обучающихся в начальной школе исследована недостаточно. В связи с этим цель статьи – исследование структуры эмоционального интеллекта и уточнение структурных компонентов эмоционального интеллекта младших школьников.

Структура (от лат. structure – строение, расположение, порядок) является философской категорией и выступает как «основная характеристика системы, ее инвариантный аспект, система отношений между элементами» [5, с. 647]. «Структура есть единое целое, образованное из солидарных между собой феноменов так, что каждый из них зависит от других и может быть тем, чем он является, лишь в своем отношении и посредством отношения с этими другими [7, с. 311]. В процессе научного исследования изучение и разработка структуры научного понятия представляются средством его конкретизации, а также возможностью определить сущностные свойства исследуемого феномена и их взаимосвязь.

В «Педагогическом словаре» структура – это «совокупность элементов и связей между ними, обеспечивающих целостность объекта, сохранение его основных свойств при внешних воздействиях и изменениях ситуации [6, с. 53]. В педагогических исследованиях уточнение структуры научного понятия является необходимой научной задачей, решение которой направлено на фиксацию значимых свойств или качеств изучаемого предмета с целью целенаправленного педагогического воздействия на них.

Структура эмоционального интеллекта являлась предметом исследования ученых И.Н. Андреевой, Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Д. Карузо, К.С. Кузнецовой, Д.В. Люсина, М.А. Манойловой, И.Н. Мещеряковой, Е.Л. Носенко, Дж. Майера, А.И. Савенкова, П. Сэловея и др. На основе анализа работ перечисленных авторов, ученый К.С. Кузнецова в педагогическом исследовании, посвященном формированию эмоционального интеллекта младших школьников, определила четыре направления в разработке

структурных компонентов эмоционального интеллекта: «когнитивно-рациональное, эмоционально-личностное, практическое и смешанное» [3, с. 44].

Когнитивно-рациональное направление, согласно К.С. Кузнецовой, представлено в работах американских ученых П. Сэловея, Дж. Майера и отечественного исследователя Д.В. Люсина. Структура эмоционального интеллекта П. Сэловея и Дж. Майера, разработанная в 1990 году, является первой моделью структуры изучаемого понятия и представляет собой модель способностей. В 2002 году ученые в соавторстве с Д. Карузо переработали и дополнили первую модель эмоционального интеллекта, которая стала впоследствии самой используемой среди исследователей по данной проблеме.

По мнению П. Сэловея, Дж. Майера и Д. Карузо, сущность эмоций заключается в том, что эмоции содержат в себе информацию о связях человека с другими людьми или предметами [14]. Осмысление эмоций как важнейшей информации для жизнедеятельности человека позволило ученым трактовать эмоциональный интеллект как способность к переработке эмоциональной информации, выделяя внутриличностный эмоциональный интеллект и межличностный эмоциональный интеллект. Внутриличностный эмоциональный интеллект обозначает способность к эмоциональному самопознанию и установлению взаимосвязи между собственными мыслями, поступками и чувствами. Межличностный эмоциональный интеллект способствует познанию и пониманию других людей, умению сопереживать и регулировать их поведение с целью продуктивной коммуникации [13].

Структура эмоционального интеллекта П. Сэловея, Дж. Майера и Д. Карузо, отраженная в таблице 1, является иерархической и состоит из четырех взаимосвязанных компонентов («ветвей»), каждый из которых относится к своим эмоциям и к эмоциям других людей [13].

**Таблица 1 – Структура эмоционального интеллекта  
Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо:**

<b>Структурный компонент</b>	<b>Сущность структурного компонента</b>
Восприятие эмоций: распознавание, принятие, выражение, дифференцирование эмоций	<ul style="list-style-type: none"> <li>– идентификация эмоций в собственных физических ощущениях, чувствах и мыслях;</li> <li>– восприятие эмоций других людей, которые выражают их через голос, мимику, поведение;</li> <li>– различение и выявление истинных и обманчивых эмоциональных состояний;</li> <li>– понимание выражения эмоций в зависимости от контекста ситуации и культуры;</li> <li>– восприятие эмоционального содержания в окружающем мире, изобразительном искусстве, музыке, литературе и т.п.;</li> </ul>
Использование эмоций для повышения продуктивности мышления (фасилитации мышления)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– использование эмоций в организации всех видов познавательных процессов (мышление, внимание, память, речь) и с целью повышения их эффективности;</li> <li>– применение эмоций для концентрации внимания на определенных событиях, решения различных задач и выбора стратегии поведения;</li> <li>– генерирование собственных эмоциональных состояний как средства связи с переживаниями другого человека;</li> </ul>
Понимание (осмысление) эмоций: анализ, синтез, обобщение эмоциональных состояний	<ul style="list-style-type: none"> <li>– понимание причины возникновения эмоций, их значения и последствия эмоционального состояния;</li> <li>– способность к аффективному прогнозированию, т. е. осознанию того, что человек может чувствовать при определенных обстоятельствах;</li> <li>– понимание комплекса эмоций, сложных и смешанных</li> </ul>

	эмоций; – умение оценить ситуации, которые могут вызвать эмоции; – осознание перехода от одного эмоционального состояния к другому и их взаимосвязи;
Управление эмоциями: самосознание и осознание себя в системе социальных связей	– осознанная регуляция собственных эмоций, в том числе и неприятных; – управление эмоциями других людей с целью решения эмоциональных проблем и для достижения желаемого результата; – владение стратегиями поддержания, уменьшения или усиления эмоциональной реакции; – открытость своим эмоциям (положительным и отрицательным) и той информации, которую они в себе заключают.

Сущность эмоционального интеллекта в концепции Д.В. Люсина (2004) также заключается в когнитивном анализе эмоций и действий. При этом ученый связывает когнитивные способности с «общей направленностью личности на эмоциональную сферу», т.е. с устойчивым интересом к внутреннему миру человека и его эмоциональным переживаниям [4, с. 34]. В связи с такой интерпретацией понятия эмоционального интеллекта Д.В. Люсин обозначает «двойственную природу данного конструкта»: это и когнитивные способности, и личностные характеристики [4, с. 34].

Д.В. Люсин выделяет в структуре эмоционального интеллекта внутриличностный и межличностный аспекты, т.е. ориентацию на собственные и чужие эмоции. Структурными компонентами эмоционального интеллекта, согласно Д.В. Люсина, являются «способность к пониманию эмоций» (распознавание, идентификация и вербализация эмоций, осознание причины и следствия эмоционального поведения) и «способность к управлению эмоциями» (контроль и самоконтроль эмоций и их экспрессию, умение вызвать необходимую эмоцию) [там же, с. 33]. Значимость концепции эмоционального интеллекта Д.В. Люсина заключается в определении факторов, влияющих на развитие исследуемой способности в течение жизни человека. Ученый выделяет три группы факторов: 1) «когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации); 2) представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т.п.); 3) особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т. п.)» [там же, с. 34]. Эмоционально-личностное направление в разработке структурных компонентов эмоционального интеллекта ученый К.С. Кузнецова раскрывает на основе анализа концепции американского исследователя Д. Гоулмана, базирующуюся на первой концепции П. Сэловея и Дж. Майера. Д. Гоулман определял эмоциональный интеллект как способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих для использования полученной информации в собственных целях для достижения успеха и трактовал его как часть лидерского интеллекта [2].

Сущность эмоционального интеллекта, согласно Д. Гоулману, заключается в следующем: автор считал единство эмоций и интеллекта необходимым для личностной успешности, но при этом отводил когнитивному компоненту второстепенную роль. Ученый полагал, что эмоции характеризуются большей силой и в значимые жизненные моменты эмоциональные центры (лимбическая система) подчиняют себе интеллектуальную деятельность. Структура эмоционального интеллекта Д. Гоулмана, отраженная в таблице 2, включает четыре компонента и набор личностных характеристик и умений, входящих в их состав [12].

**Таблица 2 – Структура эмоционального интеллекта Д. Гоулмана**

<b>Структурный компонент</b>	<b>Сущность структурного компонента</b>
Самосознание	анализ собственных эмоций, адекватная самооценка, осознание постороннего влияния, использование интуиции при принятии решений, ощущение чувства собственного достоинства и уверенности в себе;
Самоконтроль	умения контролировать разрушительные эмоции и импульсы, демонстрировать открытость и честность в выражении своих чувств, адаптироваться к меняющейся ситуации, позитивно смотреть на положение дел, проявлять инициативность, ориентироваться на высокие личные стандарты;
Социальная чуткость	сопереживание чувствам других людей, проявление отзывчивости, осознание текущих событий и ответственность на организационном уровне, распознавание и удовлетворение потребности окружающих;
Управление взаимоотношениями	умения убеждать, воодушевлять и вести за собой, поощрять развитие способностей других людей, совершенствовать методы управления, регулировать конфликты и разногласия, организовывать сотрудничество и взаимодействие с другими

Практическое направление в изучении исследуемой способности связано с некогнитивной теорией эмоционального интеллекта израильского ученого Р. Бар-Она, который ориентировал на выделение практической сущности эмоционального интеллекта. Практическое назначение эмоционального интеллекта заключается в адаптации человека к реальной жизни и трудностям, с которыми он сталкивается. Ученый считал, что эмоциональный интеллект – это «некогнитивные способности, знания и компетентность, которые дают человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями» [8, с. 88]. Р. Бар-Он выделил в структуре эмоционального интеллекта пять составляющих [11], содержание которых представлено в таблице 3.

**Таблица 3–Структура эмоционального интеллекта Р. Бар-Она**

<b>Структурный компонент</b>	<b>Сущность структурного компонента</b>
Познание себя	осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость;
Навыки межличностного общения	эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность;
Способность к адаптации	решение проблем, связь с реальностью, гибкость;
Управление стрессовыми ситуациями	устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью;
Преобладающее настроение	счастье, оптимизм

Смешанное направление в разработке структуры эмоционального интеллекта К.С. Кузнецова выделяет на основе работ А.И. Савенкова, который, систематизируя различные подходы в изучении исследуемой способности, обосновывает свою концепцию. А.И. Савенков рассматривает эмоциональный интеллект как часть социального интеллекта, в структуре которого ученый выделяет когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [10]. А.И. Савенков определяет, что условием эффективной межличностной коммуникации являются способности к эмоциональной выразительности и эмоциональной регуляции и включает в эмоциональный компонент следующие составляющие, отраженные в таблице 4.

**Таблица 4 – Структура эмоционального компонента социального интеллекта  
А.И. Савенкова**

<b>Структурный компонент</b>	<b>Сущность структурного компонента</b>
Социальная выразительность	эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль;
Сопереживание	способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм);
Способность к саморегуляции	умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение

Обобщая описанные структурные модели эмоционального интеллекта, К.С. Кузнецова делает вывод, что способности к распознаванию, выражению и регуляции эмоций и стремление к успешному взаимодействию являются общими структурными компонентами всех авторов.

Ученый К.С. Кузнецова в диссертационном исследовании выделяет в структуре эмоционального интеллекта младшего школьника когнитивный (идентификация собственных и чужих эмоциональных состояний), рефлексивный (рефлексия своих поступков и поступков других людей, а также причин возникновения эмоций), поведенческий (контроль эмоционального состояния, использование эмоций в общении, выбор способов достижения цели) и коммуникативный (внутренний позитивный настрой, эмпатия и коммуникабельность) компоненты [3].

Исследователь Д.М. Рыжов определил в структуре эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста следующие компоненты: восприятие эмоций, понимание эмоций, идентификация эмоций, поведение в соответствии с переживаемыми эмоциями [9, с. 167].

На основании анализа структуры эмоционального интеллекта различных авторов нами было сформулировано авторское представление о следующих составляющих эмоционального интеллекта младшего школьника: когнитивном (знания, необходимые для восприятия и распознавания эмоций), эмоционально-ценностном (ценность эмоциональных переживаний в контексте различных эмоциональных ситуаций) и рефлексивно-поведенческом (осуществление эмоциональной саморегуляции и управление эмоциональным состоянием другого человека) компонентах.

Когнитивный компонент проявляется в понимании младшим школьником эмоций, которые он или другой человек испытывает в той или иной момент времени (что я сейчас чувствую? что другой сейчас чувствует?); различении эмоций различной степени интенсивности (насколько сильно я это чувствую? как другой это чувствует?); отслеживании изменения своего эмоционального состояния (что во мне изменилось? что в другом изменилось?).

Эмоционально-ценностный компонент характеризуется способностями младшего школьника к эмоциональному самопознанию (я огорчен, я тревожусь, я веселый и т. п.); к эмоциональной экспрессии в собственной деятельности, поступках и поведении окружающих, отношениях людей; к эмоциональной восприимчивости как умения с живостью откликаться на широкий круг явлений окружающей жизни.

Рефлексивно-поведенческий компонент выражается в понимании младшим школьником источника эмоции (почему я это чувствую? почему другой это чувствует?); в эмоциональном предвосхищении своего поведения и поведенческой реакции другого человека (что будет со мной? что будет с другим?) и эмоциональном предвосхищении реакции другого человека на свое эмоциональное поведение (что будет с другим, если я...?); в управлении своими эмоциями (что мне сделать для себя?) и умении выражать сорадование по поводу позитивных эмоций и событий (я рад, что ты рад!) или

сопереживание и поддержку в случае негативных эмоций (тебе плохо? как тебе помочь?).

Таким образом, анализ научной литературы по проблеме эмоционального интеллекта и конкретизации его структуры показал, что основными составляющими исследуемой способности являются идентификация эмоций, их осознание, выражение и регуляция эмоциональных состояний. Уточнение структуры эмоционального интеллекта привело к выделению когнитивного, эмоционально-ценностного и рефлексивно-поведенческого компонентов эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста. Перспективным направлением научного поиска по обозначенной проблеме является разработка диагностического инструментария для определения уровней развития эмоционального интеллекта младших школьников.

### Список литературы

- 1. Гарскова Г.Г.** Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Тезисы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». – СПб.: Изд-во СПб.ун-та, 1999.
- 2. Гоулман Д.** Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки; Пер. с англ. – 3-изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.
- 3. Кузнецова К.С.** Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / К.С. Кузнецова. – Саратов, 2012. – 194 с.
- 4. Люсин Д.В.** Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
- 5. Новая философская энциклопедия:** в 4 т. Т. 3. Н – С / Ин-т философии Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд; Науч.-ред. совет.: В.С. Степин [и др.]. – М.: Мысль, 2010. – 692 с.
- 6. Педагогический словарь:** учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
- 7. Перстенева Н.П.** Понятия «система» и «структура» как фундаментальная основа статистических исследований / Н.П. Перстенева // Известия Алтайского государственного университета. – № 2-2 (70). – 2011. – С. 310–313.
- 8. Практический интеллект** / Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.; под общ. ред. Р. Стенберга. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
- 9. Рыжов Д.М.** Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста / Д.М. Рыжов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – №3 (18). – С. 166 – 171.
- 10. Савенков А.И.** Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха. Вестник практической психологии образования. – 2006. – Вып. 1 (6). – С. 30–38.
- 11. Bar-On R.** Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual/ R. Bar-On. – Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997.
- 12. Goleman D.** Working with emotional intelligence / D. Goleman. – N.Y.: Bantam Books, 1998. – 383 p.
- 13. Mayer J.D., Salovey P., & Caruso D.R.** Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? / J.D. Mayer, P. Salovey, & D.R. Caruso // American Psychologist, 63(6). – 2008. – P. 503–517.
- 14. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R.** Emotional intelligence as a standard intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, & D.R. Caruso // Emotion. – 2001. –V. 1. –P. 232–242.

**Ященко Ирина Анатольевна,**  
доцент кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат искусствоведения, доцент  
E-mail: yasenkoi018@gmail.com

## **КАВЕР-ВЕРСИИ В ЭСТРАДНОЙ ВОКАЛЬНОЙ МУЗЫКЕ: ТЕНДЕНЦИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены предпосылки возникновения песенных кавер-версий в эстрадной вокальной музыке, проанализировано и выявлено основные тенденции их появления, уточнена дефиниция «кавер-версия» и определены степени ее трансформации в контексте развития и формирования эстрадной вокальной культуры.

**Ключевые слова:** эстрадная вокальная культура, исполнитель, кавер-версия, музыкальная композиция.

**Abstract.** The article examines the prerequisites for the emergence of song cover versions in pop vocal music, analyzes and identifies the main trends of their appearance, clarifies the definition of "cover version" and reveals the degree of its transformation in the context of the development and formation of the pop vocal cultures.

**Key words:** pop vocal culture, performer, cover version, musical composition.

В современной музыке, особенно в эстрадном вокальном исполнительстве, аспект интерпретации музыкального произведения встречается достаточно часто. Эстрадный вокалист берется дополнить произведение, адаптируя его мелодичную линию, добавляя совершенно новые элементы, привносит свое неповторимое звучание, что создаёт индивидуальную интерпретацию.

Характерным примером такой адаптации можно считать исполнение так называемых «кавер-версий», т.е. «вторичное» исполнение композиции, с элементами нового прочтения.

В современном эстрадном искусстве исполнения кавер-версий стало достаточно распространенным явлением, как на Западе, так и в России. Это обусловлено тем, что кавер-версия даёт новую жизнь старым композициям за счет свежего прочтения песни новым исполнителем, во-вторых – очень много коллективов и сольных исполнителей начинают свою карьеру именно с включения в свой репертуар кавер-версий, набираясь опыта, а в дальнейшем переходят к созданию своего оригинального авторского материала. Именно умение по-новому прочесть композицию выделяет артиста и формирует его уникальный стиль, индивидуальный почерк.

Цель статьи – выявить основные тенденции возникновения кавер-версий в эстрадной вокальной музыке.

Во второй половине XX в., когда эстрадно-вокальное искусство в музыкальной культуре укрепило свои позиции, стало доминирующим, «кавер-версия» открыла *практическую тенденцию* использования данного явления, что рассматривалось как неприемлемая эксплуатация авторского произведения. Кавер-версии часто критиковали как художественное воровство, как застойное, как неоригинальное, и, следовательно, как не совсем рок. Однако в популярной музыкальной индустрии «кавер-версии» использовали, мотивируя коммерческой целью, что было довольно широко распространено и приемлемо в качестве тренировочного материала для совершенствования исполнительского уровня певца.

В то время «кавер-версия» чаще всего представляла собой новую запись песни, явной целью которой было конкурировать с другой записью той же песни, недавно выпущенной другим лейблом. До того, как появились особые идеи о художественной

собственности и аутентичности, просто не было причин позволять одному музыканту или звукозаписывающему лейблу получать всю потенциальную прибыль от хорошей композиции. В последние десятилетия определение «кавер-версии» вновь изменилось. С музыкантами из мейнстрим-попа для инди-рока, который теперь использует «кавер-версию» для множества целей, лейбл, похоже, больше не означает ни одну из исторических точек зрения, выраженных выше, но может представлять широкий спектр записей, взглядов и практик.

Идея создания «кавер-версии» появилась ещё в 40-х г. XX в. Понятие «Кавер-версия» или просто «кавер» – это термин, который в течение почти семидесяти лет широко использовался для обозначения любой записи или исполнения песни, которая была впервые записана или исполнена именно другим исполнителем. Однако огромное разнообразие записей и выступлений, которые исторически относились к кавер-версиям, могут иметь разный характер и существенно отличаться по звучанию, мотивации и музыкальному или культурному контексту.

Исторические изменения явления «кавер-версии» наблюдались в разных аспектах. В истории популярной вокальной музыки этот термин ассоциировался с музыкальным воровством на почве расизма, пародийного или ироничного высказывания, но данное понятие не рассматривалось с точки зрения совершенствования музыкальных характеристик песни, а именно – звуковые изменения, совершенствование сценической подачи, воспитание исполнительской культуры и общемузыкальный рост нового творческого поколения.

Анализируя конкретные кавер-версии, можно говорить об очевидной степени «сохранения» и степени «трансформации» музыкального произведения через средство признания и понимания различий между записями и живым исполнением кавер-версии. В данном случае очевидным является высокая степень сохранения звуковой реальности, что максимально приближено к исходному материалу песни. Изменения могут варьироваться только в рамках изменения темпа, инструментовки, что делает такие кавер-версии легко узнаваемыми.

«Tutti Frutti» (1955) Литла Ричарда и исполнении Пата Бунна является хорошо известным примером такого подхода к кавер-версиям, в которой демонстрируются лишь незначительные изменения в тексте и тембровой подаче вокального исполнения.

Существует кардинально противоположная ситуация, когда исполнитель охватывает для трансформации песни широкий спектр составляющих, например, изменяет исходный материал в гораздо большей степени, что становится трудно распознать истоки кавер-версии.

Один из самых известных примеров такого рода кавер-версии – песня Боба Диана «All Along the Watch tower» (1968) и кавер Джима Хендрикса, в которой очевидным является трансформация аранжировки и текста.

Исходя из вышесказанного, становится очевидным, что «кавер-версии» можно разделить по степени трансформации, на две основные категории:

- кавер-версии песен, исполняемые без существенных изменений оригинала (низкая степень трансформации);
- кавер-версии песен со значительными изменениями оригинала (высокая степень трансформации).

Таким образом, понятие «кавер-версия» можно понимать в узком и широком значениях.

*Кавер-версия* в эстрадном вокальном исполнительстве (*в узком значении*) – это запись или исполнение оригинальной эстрадно-вокальной композиции, ранее записанной другим исполнителем, но с определенной степенью трансформации.

Такого рода определение, в котором не упоминаются жанр, культура, эпоха, пол, раса или какой-либо другой потенциально дифференцирующий фактор, используется несколькими авторами с небольшими изменениями.



Пэт Лейланд, рассматривает данный термин с юридической точки зрения, говоря о вопросах интеллектуальной собственности, «новое исполнение или запись композиции, написанной и/или ранее записанной другим исполнителем» [5, с. 62].

Дон Кусич утверждает, что определение песни «кавер» – это то, что было записано до [2].

Стивен Гроус объясняет, что кавер-группы – это те, которые «исполняют музыку других людей», которая обычно сразу узнаваема для их аудитории [4, с. 392].

Работа этих исследователей, как правило, посвящена отдельным, специфическим аспектам истории возникновения кавер-версий. Учитывая этот элемент исторической деконтекстуализации, очевидным является узкое изучение термина «кавер-версия».

Толкование Габриэля Солиса, раскрывает более *широкое значение* явления «кавер-версия» – это новая версия песни, в которой оригинальная версия является записью, и для которой музыканты и слушатели имеют определенный набор представлений об аутентичности, авторстве и онтологическом статусе как оригинальной композиции, так и кавер-версии [8, с. 298]. Существуют и другие мнения. Например, Ричард Питерсон и Давид Бергер говорят о том, что кавер-версия является стандартной тактической практикой, которую используют крупные звукозаписывающие компании для быстрой записи и продажи версии быстро продаваемой песни, записанной другими независимыми компаниями [7]. Грег Меткалф утверждает, что «кавер – это плагиат, заимствование чужой песни и создание своей собственной» [6], в то время как Марк Батлер утверждает, что «каверы» обеспечивают интертекстуальный комментарий к другому музыкальному произведению или стилю» [1, с.3].

В каждой из этих позиций рассматриваются совершенно разные аспекты: коммерческая стратегия, авторство и оригинальность, историографический подход, который включает культурные и временные изменения.

Кавер-версии совершенствуются со временем, поскольку данный продукт вокальной поп-индустрии тщательно организован, как и записи оригинала, которые доносят зрителю через теленоситель «телевидение» и во многих отношениях служат рекламой записанных студийных версий, доступных для покупки только после телевизионных трансляций.

Явление «кавер» относится в большей степени к поп-музыке и рок-музыке. Да и, непосредственно, термин, чаще всего используется в отношении этих музыкальных направлений. Очевидно, что «кавер» не является единственной практикой музыкальной интерпретации, но данное явление оказало значительное влияние на развитие эстрадной вокальной музыки.

Анализируя доминирующие или наиболее широко распространенные кавер-версии становится ясным, что интерпретация оригинальных песен охватывает не одну музыкальную эпоху, стиль или жанра в аспекте понятия оригинальности и художественной независимости.

С 1960-х годов наблюдается доминирование культурной идеологии в направлениях поп и рок-музыки, которая тяготеет к определенным идеям подлинности, оригинальности. Таким образом, культура поп и рок-музыки предпочитала представление о популярном исполнителе как о «художнике», а не «артисте». Запись каверов стала особенно популярной с 1950-х годов, и вошла в эстрадную деятельность как *коммерческая практика*, а не личное художественное самовыражение, что и стало *второй тенденцией распространения кавер-версий музыкальных композиций*.

История появления «кавер-версий» тесно связана с историей становления эстрадного вокального искусства. Конкурирующие записанные версии популярных песен существовали задолго до того, как данная практика записи впервые появился в конце 1940-х годов. Подобно поп, рок-музыке и музыкальной культуре в целом, термин «кавер-версия» появился как часть более широких изменений в индустрии популярной музыки, вызванных улучшением технологий записи и вещания.

Вскоре после того, как в 1940-х годах появились «кавер-версии» в профессиональных музыкальных кругах, данное явление было конкретно идентифицированным как таковое, началось увлечение рок-н-роллом 1950-х годов. Этот «новый» музыкальный жанр был основан на кавер-записях. Уникальное звучание композиций в жанре рок-н-ролл возникло во многом как объединение мелодики ранее существовавших жанров и «кроссоверных» каверов. Кроссоверный кавер или кроссоверная музыка – это музыкальный стиль, конгломерат поп-музыки и академического музыкального направления. Сегодня данный стиль стал довольно популярен в мире шоу-индустрии, что подтверждает американский журнал Billboard, который создал для данного музыкального стиля отдельную номинацию в хит-парадах.

Таким образом, рок-н-ролл способствовал популяризации явления кавер-версии, песни в данном музыкальном жанре довольно эффективно продавались на поп-рынке. Одним из таких хитов стал первый сингл Элвиса Пресли «That's All Right», который был кавер-версией песни блюзмена Артура Крадапа (Arthur 'Big Boy' Crudup), написанной за долго до исполнения ее Элвисом Пресли, а именно за восемь лет до появления известного сингла. Правда Элвис Пресли исполнил песню в авторской необычной манере, что определяется как кавер-версии песен со значительными изменениями оригинала (высокая степень трансформации).

Этот факт дал серьёзный толчок в 50-е годы для аранжировки блюзовых, кантри и поп-мелодий «под рок-н-ролл», что создало мощное культурное движение на десятилетия, которое последовало за периодом доминирования музыкального стиля интерпретации «кроссовер». В данный период было важным нахождение консенсуса в отношении тезиса «певцы, исполняющие «кавер-версии» и авторы песен», поскольку часто каверы превосходили оригинальное исполнение. Результатом такого противостояния стала нарастающая тревожная ситуация вокруг каверов.

Интересным является тот факт, что иконы поп и рок-музыки такие как «Битлз» и «Роллинг Стоунз», также начали свое восхождение на музыкальный олимп, исполняя каверы и работая в той же традиции, что и Элвис Пресли.

Появление кавер-версий 1940-1950-е годы – именно в это время был серьёзный толчок появления, распространения и консолидации данного явления в поп-и рок-музыке, термин «кавер-версия» входит в обиход понятий музыкальной шоу-индустрии данного периода.

Говоря о периоде появления кавер-версий в эстрадной культуре, надо отметить, что исследователи выяснили факт того, что музыкальные композиции не были созданы с нуля, а скорее подходит определение «скомпилированы» из существующих элементов разнонациональных музыкальных культур [3]. Это было достигнуто, в значительной степени, благодаря новому подходу к популяризации музыкальных композиций, различные методы повторного исполнения песен, которые обычно не классифицируются как кавер-версии, такие как используется оркестровыми исполнителями, а также блюзовыми и народными музыкантами.

Непосредственным предшественником явления кавер-версии была запись джазовых «стандартов», что являлось распространенной практикой среди джазовых групп и поп-певцов на протяжении первой половины двадцатого века. В основном это были поп-песни, написанные в традициях американской коммерческой шоу-индустрии (Tin Pan Alley) и Бродвея, которые широко узнавались аудиторией, но обычно не ассоциировались с каким-либо конкретным исполнителем.

Такие известные исполнители как Элвис Пресли, Джерри Ли Льюис и их современники предпочитали больше не просто «очищать» музыку для белой аудитории (как выражался расистский дискурс того периода), а скорее использовать различные музыкальные влияния в своих интерпретациях, в полной мере используя их разнообразное культурное окружение.

Для Элвиса Пресли это означало сочетание евангельской музыки, которую он

слышал и пел с детства, с разными музыкальными стилями, например, музыкой кантри и ритм-энд-блюз, которые он полюбил подростком в Мемфисе. Усиление и трансформация звучания, результирующий звук, что отразился в скорости и мелодии кантри в сочетании с сильным ритмом R&B и необузданными эмоциями госпела – был ранним воплощением того, что мы сейчас называем рок-н-роллом.

После 50-х-60-х г.г. XX ст. история рок-н-ролла (и эстрадной музыки в целом), как жанра, основанного на записи кавер-версий, начинает трансформироваться. История поп-музыки рассказывает, что Элвис Пресли проложил путь для других исполнителей, преимущественно белых музыкантов. Произошло слияние, синтез черт исполнительской манеры белых певцов (классика, кантри и музыка TinPanAlley) с ритмичными звуками афроамериканской музыки (танцевальный темп, увеличение звучности).

Начиная с 60-х г. XX ст. на рынке популярной музыки произошло смещение музыкальных приоритетов: от песен к записям, от композиций к индивидуальным интерпретациям, от искусственно созданного артистизма и музыкальности к искренней, чистой исполнительской подаче. У записанной композиции появилось имя, голос, что стало тесно связано с одним конкретным исполнителем, – так появилось понятие поп-суперзвезда. Ранее было обычной практикой выпускать несколько записей одной и той же песни разными исполнителями в одно и то же время, часто разными звукозаписывающими лейблами. Потребителей интересовало не столько то, кто поет, сколько то, что поется. В музыкальных магазинах покупали не песни какого-либо исполнителя, а саму копию песни – исполнитель не имел значение. Таким образом, на фоне интегрированной трансформации песенного продукта шоу-индустрии, возникла тенденция художественной индивидуализации кавер-версий в эстрадной вокальной музыке.

В 60-х г. публика становится все более и более разборчивой – благосклоннее воспринимает оригинальную музыку, которая становится более востребованной. Похоже, что написание музыки, а не кавер-версии, становятся более выгодными коммерчески.

Это происходит по таким причинам:

- воспроизведение оригиналов означало отсутствие необходимости делиться гонорарами с автором песни или конкурировать за экспозицию с другими группами, потенциально исполняющими ту же песню;

- теперь «разборчивая» аудитория в каждой новой композиции искала что-то необычное, оригинальное.

В течение следующего периода в поп, рок-музыке обращение к кавер-версиям несколько замедлилось, а написание оригинальных композиций резко возросло. Поэтому композиции стали все больше ассоциироваться с конкретными музыкантами или группами, настолько, что некоторые кавер-версии интерпретировались как форма воровства.

Таким образом, на протяжении 70 лет происходила трансформация популярной музыки и вокально-эстрадной исполнительской культуры в целом, поэтому концепция «кавер-версии», сущность и коннотации данного понятия стали разнообразными. Огромное количество записей и выступлений, которые исторически относились к кавер-версиям, были разнохарактерными и существенно отличались по звучанию, исполнительской мотивации, музыкальному или культурному контексту.

В контексте возникновения «кавер-версий» в вокальной эстрадной музыке, можно выделить такие тенденции:

- *практическая* – использование «кавер-версии» в популярной музыкальной индустрии в качестве тренировочного материала для совершенствования исполнительского уровня певца;

- *коммерческая* – запись каверов вошла в индустрию популярной музыки как востребованный продукт коммерческой деятельности, что было вызвано улучшением технологий записи и вещания.

• *художественная индивидуализация* – смещение музыкальных приоритетов вызвало формирование более совершенных требований к песенному материалу в эстрадной музыкальной культуре. Такие критерии как индивидуализация, искренность, чистота исполнительской подачи, подлинность исполнительских версий стало иметь доминирующее значение в процессе реализации песенного продукта шоу-индустрии.

### Список литературы

1. **Butler Mark.** “Taking it Seriously: Intertextuality and Authenticity in Two Covers by the Pet Shop Boys.” *Popular Music* 22.1 (2003): 1-19.
2. **Cusic Don.** “In Defense of Cover Songs: Commerce and Credibility.” *Play it Again: Cover Songs in Popular Music*. Ed. George Plasketes. Burlington: Ashgate, 2010. 223-230
3. **Garofalo Reebee.** *Rockin' Out: Popular Music in the U.S.A.* Upper Saddle River: Pearson, 2008.
4. **Groce Stephen B.** “Occupational Rhetoric and Ideology: A Comparison of Copy and Original Music Performers.” *Qualitative Sociology* 12.4 (1989): 391-410
5. **Leyland Pat.** “Cover Songs: Or, as Jenny would Say by Way of the Traveling Wilburys, Handle with Care”. *Canadian Musician* 29.1 (2007): 62
6. **Metcalf Greg.** “The Same Yet Different/Different Yet the Same: Bob Dylan Under the Cover of Covers.” *Play it Again: Cover Songs in Popular Music*. Ed. George Plasketes. Burlington: Ashgate, 2010. 177-187
7. **Peterson Richard A.** and David G. Berger. “Cycles in Symbol Production: The Case of Popular Music.” *On Record: Rock, Pop, and the Written Word*. Ed. Simon Frith and Andrew Goodwin. New York: Routledge, 1990. 140-159.
8. **Solis Gabriel.** “I Did it My Way: Rock and the Logic of Covers”. *Popular Music and Society* 33.3 (2010): 297-318

### СЕКЦИЯ №3

## РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015.31 – 043.83

**Боговин Валерия Викторовна,**  
ассистент кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*E-mail: valerbog@yandex.ru*

### КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** В статье рассматривается культурологический аспект становления творческой личности. На формирование нестандартного взгляда на окружающую действительность и проявление этого аспекта в решении проблем влияет не только и не столько наследственные факторы, сколько семья, школа и методы воспитания и обучения.

**Ключевые слова:** культурологический аспект, креативность, условия развития, методика.

**Abstract.** The article analyzes the culturological aspect of a creative personality formation. The formation of a non-standard view on the surrounding reality and the realization of

this aspect in solving problems is influenced not only by hereditary factors as by family, school and methods of education and development.

**Key words:** culturological aspect, creativity, conditions of development, method.

Творчество является закономерным природным процессом, оно формируется на самых ранних стадиях онтогенеза, на основе биологических факторов. Именно на основании этого, сопряженное с изменениями среды, творчество осуществляется на уровне бессознательного. Происходит безотчетная мобилизация внутренних возможностей (воображения, памяти, интуитивного осмысления), поэтому в итоге творческого действия личность узнает нечто новое не только о внешнем мире, но и о самом себе. Не случайно, первым действием ребенка, еще не научившегося говорить, становится попытка разломать игрушку или порвать газету – акт разрушения, как одна из форм творчества. Позже малыш берет в руки карандаш и вступает в общение с помощью рисунков, зачастую имеющих абстрактные формы. Стремление к познанию и отражению окружающей действительности на ранних стадиях развития, осуществляемое посредством принципа «я сам» – является непрерывным творческим актом. Построение песчаной крепости, решение математической задачи, списывание упражнения из учебника по русскому языку и выступление на семинаре – все требует индивидуального творческого подхода. Таким образом, творческое начало – естественная характеристика человека разумного и оно всегда деятельно.

Более того, наукой доказано, что некоторые психические качества могут быть наследственными. К примеру, представители известного рода Бахов на протяжении нескольких поколений отличались исключительным музыкальным дарованием. Самым известным из них был Иоганн Себастьян Бах, но помимо него, большим музыкальным талантом оказалось наделено еще шестнадцать человек из других поколений.

С другой стороны, Торренс, создатель системы измерения творческих способностей, считает, что наследственный потенциал не является важнейшим показателем будущей творческой продуктивности. Биологическая компонента творчества – талант требует создания оптимальных условий для своего развития. В какой степени творческие импульсы ребенка превратятся в творческий характер, зависит больше от влияния родителей дома и педагогов в школе.

В детстве внешние проявления творческого развития выражаются, прежде всего, как раннее развитие речи и мышления, как ранняя увлеченность (музыкой, рисованием, чтением, счетом), как любознательность ребенка, как его исследовательская активность. Наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности, составляющие психологическую основу доминантности познавательной мотивации по сравнению с другими типами мотивации. Познавательная мотивация у творческого ребенка выражается в форме исследовательской, поисковой активности. По мере творческого развития исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Именно, проблемность обеспечивает постоянную открытость ребенка новому, выражается в поиске несоответствий и противоречий. Любая неудача рождает познавательную проблему и обеспечивает возможности нового этапа в творческом развитии. Далее трудность обнаружения и открытия нового выражается в преодолении сложившихся привычных подходов к решению проблемы. Решение такой «нерешаемой» проблемы составляет акт творчества. Оно характеризуется проявлением оригинальности, достигаемым на основе интуитивного использования «не относящихся к делу» побочных продуктов деятельности, иных форм мышления.

Многие исследования показывают, что дети дошкольного возраста с творческой направленностью нередко обладают рядом поведенческих характеристик, которые их выделяют и которые вызывают отнюдь не положительные эмоции в педагогах и

окружающих людях: отсутствие внимания к условностям авторитета; большая независимость в суждениях; отсутствие внимания к порядку и должной организации работы; яркий темперамент [7, с 25]. Целесообразность выделения творческой одаренности как отдельного вида определяется тем, что стандартные образовательные программы и воспитательно-образовательный процесс дают мало возможностей для ее проявления и развития.

Особый интерес в данном аспекте представляют взаимоотношения творчески одаренного ребенка с родителем противоположного пола. Результаты работ ряда исследователей показывают, что отцы оказывают большее влияние на творческие способности девочек, а матери – на творчество мальчиков. Лучшее описание семейных корней творчества у одаренных детей заключается в концепции андрогинии, ломке общественных стереотипов мужских и женских качеств, позволяющей людям любого пола проявлять лучшие свойства и того и другого. Сегодня можно указать лишь на нескольких исследователей, занимающихся проблемой андрогинии (С. Бем, Д. Спенс и др.). Такие исследования проводятся по разным направлениям, но пока не объединены ни единой теоретической базой, ни программой.

Исследования литературных источников о жизни художников (Леонардо да Винчи, П. Пикассо, С. Дали, З. Серебрякова, М. Башкирцева) позволяют сделать вывод, что для творчества важна андрогиния, обретение которой возможно при идентификации мальчика преимущественно с матерью или другими личностями женского пола в окружении будущего творца, а девочки – с отцом. Исследователи одаренных детей отмечают, что они в гораздо большей степени, чем менее способные сверстники, соединяют в себе свойства, характерные как для собственного пола, так и для противоположного (психологическая андрогиния) [8, с. 4]. Творчески одаренные мальчики обладают многими чертами, стереотипно считающимися женскими – чувствительностью, ярко выраженным эстетическим началом и т.д. С другой стороны, творчески одаренные девочки проявляют многие, традиционно считающиеся мужскими, качества – независимость, самоутверждение, честолюбие. Вместе с тем, исследования позволяют сделать вывод, что для успешности творчества в личности должны взаимодополняться мужское и женское начала. Творческие личности отличаются тем, что при решении задач пользуются обоими полушариями мозга, т.е. обладают холистическим мышлением.

Но достаточно жесткие социокультурные требования к мужской модели поведения помогают мальчику сохранить и усилить в период окончательного становления идентичности мужские личностные проявления. Для девочки же изначальная женственность и последующая близость с женственной матерью и окружением своего пола, не отличающимся личностными проявлениями, стереотипно считающимися мужскими, способствуют становлению феминной женщины, но оказывают негативное влияние на становление женщины в дальнейшем как активной и независимой личности, способной реализовать в творчестве, особенно гениальном. В то же время, близость с отцом, идентификация с ним позволят девочке дошкольного возраста приобрести независимость, активность, необходимые качества для реализации себя в творчестве, но сделают ее более логичной, менее чувственной, а значит, успешной в мыслительной деятельности, а не в художественном творчестве. Протоженственность затруднит для многих девочек дошкольного возраста приобретение качеств, необходимых для реализации себя в гениальном художественном творчестве. Для того, чтобы одаренная девочка сохранила потенциал в творчестве ей необходимо идентифицироваться с обоими родителями [3, с 32].

Индивидуальный подход к детям дошкольного возраста, связанный с пониманием гендерных особенностей проявления одаренности, бережное отношение к ним, создание среды для их развития, системы психолого-педагогической поддержки – вот основные пути решения обозначенной проблемы.

Гендерный подход в любой сфере предполагает, что различия в поведении и

воспитании мальчиков и девочек определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами [4, с 12]. Изучение гендерных особенностей детей дошкольного возраста и развитие одаренности имеет не только теоретическое, но и огромное практическое значение для таких сфер как семья, различные воспитательные институты. Значительный вклад в разработку проблем гендерного воспитания внесли И.С. Кон, А.В. Мудрик [6, с.97].

Гендерные различия далеко не так велики, как нам внушают распространенные стереотипы. Вместе с тем есть доказательства существования различных норм для мальчиков и девочек дошкольного возраста, которые стимулируют развитие различных способностей. Это требует действительно творческого подхода к воспитанию.

Если семья не будет развивать творческое начало в ребенке с самого раннего возраста, то уже к пяти годам его творческий потенциал может быть подавлен. Согласно проведенным психологическим исследованиям 37% детей в возрасте 6 лет имеют высокий потенциал креативности, у ребят в возрасте 7 лет этот показатель опускается до 17%. Среди взрослых людей выявлено креативных личностей только 2%. Поэтому так важно начать развивать творческое мышление еще в младшем детском возрасте. Именно в этом возрасте закладывается психологическая основа для творческого мышления.

Американский психолог Фромм в 1959 году предложил следующее определение понятия творчества: «Это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта». Следуя этой формулировке, критерием творчества является не качество результата, а активизация творческой продуктивности, достигаемая в ряде случаев путем вовлечения личности в экстремальные условия творческой деятельности. Результаты многократных экспериментов показали, что такая методика применима и к детям дошкольного возраста.

Современная ситуация показывает, что той суммы знаний, которую дает традиционная система образования, недостаточно для функциональной ориентации в сложившихся условиях. Главной целью обучения должно быть приобретение обобщающей стратегии, умения постоянно обучаться.

Формируя творческую личность, необходимо с самого начала воспитывать в ней любознательность, вкус к нестандартным решениям, способность мыслить нетривиально, готовность к восприятию нового и необычного, стремление использовать и внедрять творческие достижения других людей. В данном контексте огромную роль играет создание «особой» среды для общения детей в коллективе и педагогов в совместной работе, атмосферы общения между детьми и педагогами на уровне сотворчества. Опыт показывает, что ведущую роль в развитии творческих способностей детей играет методика преподавания.

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

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

В настоящее время система современного образования взяла ориентацию на творческий подход. Первые тесты, направленные на изучение эффекта этого нововведения

подтвердили гипотезу о том, что творческие показатели учащихся, получающих художественное (творческое) образование, значительно выше, чем у других. Объясняется это тем, что при обучении искусству с самого начала поощряется стремление к новому, оригинальному продукту.

Благоприятные стимулы для гармоничного развития личности создает творческая деятельность как особая сфера деятельности. Наиболее полное проявление индивидуальности, воплощение всех человеческих качеств воплощается в личности. Личность формируется постоянно под воздействием различных факторов и обстоятельств жизни [1, с. 120]. Окружающий мир человек познает через символы, зашифрованные в художественных образах в живописи, музыке, литературе - поэтому без эстетического воспитания, без воспитания уважения к духовным ценностям, умения читать и понимать искусство, без пробуждения творческого начала – творческую личность представить невозможно.

Опытные специалисты в области педагогического, музыкального и художественного воспитания Н.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина приходят к выводу, что развивать эстетическое восприятие необходимо разными видами искусств, учить выделять выразительные средства художественных произведений разных видов и жанров [2, с. 21].

Взаимодействие различных видов искусств будет иметь наибольшую полезность в творческом развитии личности. Поле взаимодействия разных видов искусств преобразуется в систему, в рамках которой протекают процессы интеграции взаимодействующих элементов этой системы, объединяя их в единое целое. Синтез нескольких разновидностей искусства, порождает целостное художественное явление, которое эстетически организует образовательное пространство [3, с. 4]. Для формирования целостной картины мира, синтезировать виды искусства необходимо максимально, что позволяет оживить картину, зазвучать музыке, пробудить целую гамму чувств и ассоциаций.

О взаимодействии видов искусства на примере музыки и живописи и влияния этого взаимодействия на характер рисунков детей пишет в своих работах С.П. Козырева. В результате такого взаимодействия детские рисунки обогащаются новым содержанием: развивается сюжет в рисунке, создаются многопредметные композиции. Дети передают ритм, динамику музыкального произведения, ритм мазков, сочетания цвета, форм, линий, что говорит о понимании детьми средств музыкальной выразительности. Особенно это актуально для детей с бедным воображением, детей педагогически запущенных, поскольку станет толчком для их развития [5, с. 96].

Таким образом, можно прийти к выводу, что научно-познавательная и художественно-творческая деятельность в синтезе с другими видами искусства, ведет к развитию сравнительного анализа, активному аналитическому и обобщающему мышлению, что, в свою очередь, ведет к образному мышлению и стимулирует создание художественных образов и пробуждает активный интерес к получаемым знаниям, что и является залогом формирования творческой личности.

### Список литературы

1. **Божович Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб «Питер», 2008. – 398с.
2. **Ветлугина Н.А.** Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Юрайт, 2002 – 215.с.
3. **Евтушенко И.Н.** Гендерный подход к проблеме воспитания детей разного пола [Текст]: монография / И.Н. Евтушенко.– Челябинск, Изд-во Библиотека А. Миллера, 2019 –197 с.
4. **Синтез искусств как системообразующий фактор художественного образования:** Автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 54 с.



5. Козырева С.П. Взаимосвязь музыки и рисования как средство развития изобразительного творчества старших дошкольников: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 – М.:1985. – 191 с.

6. Клецина И.С. Гендерная социализация [Текст]: учеб.пособие / И.С. Клецина. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.

7. Кон И.С. Введение в сексологию [Текст] / И.С. Кон. – М. : Медицина,1998. – 320 с.

8. Коноплева Н.А. Одаренность и гендер // Женщина в российском обществе. – 2000.

9. Словарь гендерных терминов [Текст] / Под ред. А.А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад»: Женские инновационные проекты». – М. : Информация – XXI век, 2002. – 256 с.

УДК 37.091.12:005.73

Боярченко Майя Александровна,  
магистрант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».  
E-mail: maekaboarcenko@gmail.com

## УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** На сегодняшний день, большое внимание уделяется управлению дошкольными организациями и требованию к их руководителям. Целью статьи является изучение управленческих условий для формирования организационной культуры педагогов в процессе профессиональной деятельности в дошкольном образовательном учреждении. Материалы статьи могут быть использованы для лекций и семинарских занятий.

**Ключевые слова:** культура, организационная культура, педагогические условия, управленческая культура.

**Abstract.** Today, much attention is paid to the management of preschool organizations and the requirements for their managers. The purpose of the article is to study the managerial conditions for the formation of the organizational culture of teachers in the process of professional activity in a preschool educational institution. The materials of the article can be used for lectures and seminars.

**Key words:** culture, organizational culture, pedagogical conditions, managerial culture.

На сегодняшний день огромное внимание уделяется организационной культуре педагога, а также умению руководить образовательным процессом, структурировать его и находить индивидуальный подход к каждому дошкольнику. Для начала дадим своё определение понятию «культура». Культура представляет собой совокупность правил, знаний, обычаев, ценностей, заложенных в обществе. Определений у данного понятия множество, в зависимости от сферы деятельности. Поэтому, организационная культура педагога – представляет собой сложное многокомпонентное образование, состоящее из множества профессиональных компетенций, личностных качеств и свойств личности. По этой причине важна структуризация всех компонентов и качеств организационной культуры личности будущего педагога для эффективного её формирования в рамках организации.

В эффективной коммуникации играет огромную роль организационная культура.

Успех организации напрямую зависит от нравственных принципов, общей культуры, по которым живет организация.

Структуризация любых качеств личности является наиболее значимой, так как ее главная задача – представить организационную культуру учителя, как совокупность компонентов разной значимости, уточнение внутренних связей между ними и их внешних связей [2, с. 15 – 17].

Огромную роль в культуре организации играют ценности, они являются ориентиром для работников организации в процессе их деятельности, принятии решений, их действий и т.п.

Ценности – это восприятие человеком материальных, социальных и духовных благ, это набор стандартов и критериев, которым следует личность.

Целью статьи является изучение управленческих условий для формирования организационной культуры педагогов в процессе профессиональной деятельности в ДОУ. Теоретические и практические аспекты управленческих условий по формированию организационной культуры педагогов исследовали следующие отечественные и зарубежные авторы: Ф.Н. Алипахова, Р.Р. Алиева, И.В. Юденкова, Н. Ипполитова, В.А. Панова, Е.Некрасова, Н.В. Онипко.

Анализ научных работ по проблеме исследования позволил нам выделить следующие компоненты формирования организационной культуры педагогов:

1. Познавательный-когнитивный. Проявляет интерес и устремленность к тому, чтобы подобрать не стандартные методы и способы для решения познавательного-когнитивной проблемы; проявляет высокий уровень воли, упорство, настойчивость в достижении поставленной цели, познавательные интересы к математической науке; проявляет устойчивый интерес к идеальному освоению мира.

2. Коммуникативно-организационный. Демонстрирует желание общаться, способность работать в коллективе, в команде, проявлять оптимистический подход к детям, верить в успехи своих учеников, верить в себя, без чего невозможно плодотворное общение; верить в успех дела, которым он руководит, должен вселять веру в сердца своих учеников; позитивная коммуникация предполагает веры в себя и должную самооценку.

3. Креативно-образный. Развитые творческие способности, креативность, стремится избегать шаблонные, привычные, традиционные решения и действия, характерны оригинальность, образность, гибкость мышления, быстрая реакция и адаптация ко всему новому; способность к размышлению, анализу, обобщению, что важно для творческого планирования урока, для самостоятельного принятия решения и действий в необычных ситуациях.

4. Технологического-методического. Использование в работе педагога новых и современных информационных и коммуникативных технологий, как средства обучения, что обеспечит в становление и развитие индивидуальных способностей обучающихся; владение ИКТ как комплексом технологических, научных, инженерных методов и способов, определяющих эффективную организацию труда. Также, педагог владеет разнообразными технологиями и техниками, формами и методами при решении разнообразных задач и ситуаций, игровым предметным технологиям, элементам проблемного обучения, что формирует увлекательность и интерес к занятиям и т.п. [1, с. 170 – 173], [2, с. 15 – 17].

Требования к руководителям растут с каждым днём, поэтому управлять организацией становится всё сложнее и затратнее, поэтому, коллективом должен руководить человек, который сможет организовать сотрудников, их работу, поддержать моральный дух, выслушать и войти в положение каждого, компетентный, целеустремлённый, и что не мало важно, дисциплинированный, готовый совершенствовать свои знания, умения и навыки каждый день. Система управления образовательной организации должна решать многие педагогические проблемы.

Как только сотрудник принимается на работу, начинается его приобщение к

корпоративной культуре, изучению ценностей, целей, задач и тому подобное.

Каждый педагог имеет возможность повысить свою квалификацию в любой сфере и при этом чувствует поддержку и одобрение администрации детского сада. Проводятся тренинги и семинары, обучающие сотрудников навыкам, необходимых для эффективной работы в учреждении.

Мы согласны с Юденковой И.В. и Дёровой Е.Н. в том, что в управлении образовательной организацией важны последовательность действий и постепенность в решении задач. Поэтому необходимо изучать и уделять внимание управленческой культуре педагога [5, с. 216–219].

Мы считаем, что грамотно выбранные и правильно реализованные педагогические условия позволяют педагогу достичь высоких результатов не только в практической деятельности, осуществляемой с обучающимися на различных ступенях образования. Рассмотрим такое понятие, как «педагогическое условие».

«Педагогическое условие» включает в себя элементы всех составляющих процесса обучения и воспитания: цели, содержание, методы, формы, средства, это всё является специфической чертой понятия.

Педагогические условия – это совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности.

Педагогические условия – это один из компонентов педагогической системы, который отражает совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [3, с. 8 – 14].

В рамках нашего исследования под педагогическими условиями мы будем подразумевать совокупность различных возможностей, форм, методов, педагогических приёмов, которые в совокупности определяют эффективность результата процесса обучения на различных этапах и в целом.

Для определения соответствующих педагогических условий мы учитывали следующие направления исследования: анализ теоретических положений, организация, проведение и результаты констатирующего эксперимента. Это позволило определить особенности организационной культуры учреждения дошкольного образования.

Исходя из вышесказанного, с учетом полученных данных в ходе исследования, выделены следующие педагогические условия.

- совершенствования организационной культуры руководителя;
- постоянного повышения и поддержания организационной культуры у педагогов дошкольного образования;
- разработки методических рекомендаций (предложений) по совершенствованию организационной культуры.

Первое условие, совершенствования организационной культуры руководителя, предусматривает повышение уровня своей компетентности, посещение разнообразных тренингов, семинаров, анализа работы и климат в коллективе. Посещение курсов повышения квалификации, дают возможность не только повысить психолого-педагогические знания и умения, узнать о новых требованиях и технологиях современного образования, но и встретиться с единомышленниками.

Не однократно мы писали о том, что успех любой организации, внутреннее «настроение» коллектива, а также психологический климат, на прямую зависят от руководителя, от того, как он наладит работу в ДОУ, выстроит взаимоотношения с сотрудниками и т.п. Поэтому, руководитель обязан совершенствовать свою организационную культуру.

Фактором эффективности руководства является коллектив, а именно – уровень организационной культуры.

Ввиду важности данного фактора Некрасова Е. выделяет четыре стадии развития

коллектива.

1. Стадия единоличного контроля. Контроль за деятельностью каждого члена коллектива осуществляется только одним руководителем. Это происходит от того, что связи между отдельными работниками либо слабо развиты, либо невозможны в силу специфики деятельности. Все связи между работниками осуществляются через руководителя, который участвует в принятии всех решений.

2. Контроль с участием актива. На этой стадии внутри коллектива формируется ядро, состоящее из компетентных, авторитетных, уважающих друг друга работников – так называемый актив. Это люди, способные оценить и оспорить решение руководителя и самостоятельно выработать свой вариант. В то же время, это люди, способные взять под свой контроль часть жизни коллектива. Таким образом, возникновение актива позволяет руководителю переложить часть своих полномочий и функций на членов коллектива. Вместе с тем возникновение актива делает невозможным единоличное принятие решения.

3. Стадия взаимного контроля характеризуется включением в состав актива всех членов коллектива. Это значит, что весь коллектив обладает высокой квалификацией, каждый знает, что он должен делать и что должен делать его партнер. Возникает возможность контроля, осуществляемого не только руководителем и авторитетным членом, а каждым участником общего дела.

4. Стадия самоконтроля. На этой стадии развития коллектива исчезает необходимость даже взаимного контроля. Полный самоконтроль обеспечивают высокая компетентность работников и чувство совести. Каждый сотрудник работает самостоятельно, относясь с полным доверием к решениям, принимаемым его партнерами. В коллективе существует полная или значительная взаимозаменяемость. Функция руководства как регуляция внутренней жизни коллектива становится полностью ненужной. Эту стадию можно назвать идеалом, к которому должно стремиться любое руководство [4].

Второе условие – постоянное повышение и поддержание организационной культуры у педагогов дошкольного образования, что требует не малых усилий. Для того, чтобы ДОО работало всегда на высшем уровне, сохранялся благоприятный психологический климат, руководитель систематически должен проводить беседы с воспитателями, привлекать специалистов извне, для обогащения сотрудников опытом, проводить мероприятия для сплочения коллектива, мотивировать их на дальнейшую работу.

Основные функции мотивации:

– побуждение к действию – работника необходимо постоянно мотивировать, тогда он выполняет все трудовые задачи, порученные руководителем;

– направление деятельности – именно мотивация задает деятельности целенаправленный характер;

– контроль и поддержание поведения – мотивация обеспечивает опосредованный контроль за правильностью выполнения действия и обеспечивает требуемую модель поведения работника.

Любая мотивация сотрудников только улучшает работу организации, таким образом, педагоги будут идти на работу с желанием и вкладывать больше своих сил в результат образовательного процесса.

Мы согласны с тем, что эффективным средством организации самого процесса повышения профессиональной компетенции педагогов, могут стать активные формы методической работы, в ходе которых педагог будет не слушать, а активно участвовать и развивать собственные знания и умения. Потому как, каждый педагог должен знать специфику своей работы, дошкольного образования и особенностей организации образовательной работы с детьми любого дошкольного возраста; создавать позитивный психологический климат в группе и условия для доброжелательных и товарищеских отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-

культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья и т.п.

Поддержание руководителем образовательной организации и его заместителями таких условий, которые способствуют самореализации, культурному и духовному развитию педагога и обучающихся, способны раскрыть управленческий потенциал педагога, а также создать комфортную образовательную среду саморазвития. По нашему мнению, процесс развития управленческой культуры педагога будет проходить более успешно, если соблюдать следующие организационно-педагогические условия:

- обеспечить педагога знаниями об управленческой культуре, например, особенности управления детьми дошкольного возраста и управление собой.

- учитывая возможности педагога приобщить его к управленческой деятельности образовательной организации.

- так как формы образования становятся более современными, необходимо стимулировать стремления педагога к освоению ИКТ, а также, технологий управления, используемых в современной школе.

В системе дошкольного образования актуальным становятся проблемы управления образованием в контексте культуры, их решение обеспечивает качество образования, профессиональное развитие педагогов. Следовательно, развитие образования в данном контексте позволяет и обуславливает необходимость модернизации системы управления. Модернизируя систему управления, уделив ей должное внимание, любая организация будет работать эффективно, слаженно и успешно.

Стабильность, целостность организации, слаженность взаимодействия и преданность её целям обеспечивают традиции. Поэтому основная задача руководства в сфере организационной культуры заключается в сознательном воздействии на нее и целенаправленном внесении изменений, соответствующих целям организационного развития, то есть в управлении организационной культурой.

Формирование управленческой культуры может быть представлено как процесс становления следующих умений: гностических, проектных, конструктивных, организационных и коммуникативных

Гностические умения составляют общие познавательные особенности, влияющие на эффективность профессиональной деятельности педагога, которая зависит от умений составлять и проверять гипотезы, обнаруживать противоречия, критически оценивать полученные результаты. Проектные умения – это стратегическое направление педагогической деятельности, которые выводят имеющиеся знания и навыки на передний план, позволяют решать актуальные вопросы, учитывают планирование курса в учебном плане, определяют связь с другими предметами. Такие умения развиваются в зависимости от возраста и стажа работы.

Конструктивные умения охватывают решение задач, структуризацию курса, выбор формы анализа занятий и конкретного содержания по разным разделам. В опыте работы каждого педагога встречается конструктивизация образовательного и воспитательного процесса.

Организаторские умения не только служат для организации процесса обучения, но и играют значительную роль в построении деятельности педагога. Установлено, что, в отличие от гностических и конструктивных, организационные умения с возрастом ослабевают. Поэтому, руководителю и самому педагогу необходимо за этим следить и постоянно прорабатывать проблему, чтобы суметь всегда организовать любой детский коллектив.

Эффективность общения педагога с обучающимися и коллегами зависит от развития коммуникативных умений и умения общаться. Общение придает образовательному процессу эмоциональность, создает у обучающихся заинтересованность и желание взаимодействия. Педагоги, выступая организаторами умений обучающихся, должны побуждать их к самостоятельному научному творчеству [5, с. 216 – 219].

В таком случае, мы уверены, организационная культура будет на высшем уровне в любой организации.

Ещё одним, третьим, педагогическим условием является разработка методических рекомендаций (предложений) по совершенствованию организационной культуры в организации. Предложения могут быть составлены по разнообразным аспектам образовательной и научной деятельности преподавателей. Методические рекомендации раскрывают порядок, логику и акценты изучения какой-либо проблемы, темы, проведения занятия и т.п. В них акцент делается не столько на последовательность осуществляемых действий, сколько на раскрытие одной или нескольких частных методик, выработанных на основе положительного опыта.

Уважение ценностей, традиций, мотивация сотрудников, их самореализация, умение организовать работу, всё это является формами и методами поддержания организационной культуры в коллективе.

Таким образом, приходим к выводу, что постоянная и целенаправленная работа с персоналом предопределяет успех формирования организационной культуры. Ни один коллектив не будет функционировать сплочённо и правильно, без руководителя, который будет обладать всеми качествами результативного управления организацией. Требования к профессиональным знаниям, навыкам и качествам руководителей и специалистов, как и других работников, должны формироваться на основе принятой на предприятии идеологии организационного поведения. Педагог – это человек, который обладает организаторскими навыками, знаниями, умениями, это профессионал своего дела, который должен постоянно учиться и совершенствовать свои знания. Руководителю необходимо постоянно мотивировать персонал, проводить совместную работу над ошибками, поддерживать коллектив, придерживаться традиций и ценностей, установленных в организации. Таким образом формируется организационная культура.

### Список литературы

**1. Алиева Р.Р.** Основные подходы к изучению проблемы формирования организационной культуры будущего учителя / Р.Р. Алиева // Вестник университета (ГУУ). Москва: Государственный университет управления, 2013; – 13: – С. 170 – 173.

**2. Алипханова Ф.Н.** Структура сформированности организационной культуры учителя // Ф.Н. Алипханова. Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75) – С. 15– 17.

**3. Ипполитова Н.** Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // Generaland Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8 – 14.

**4. Некрасова Е.** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https:// www.maam.ru / detskijasad / pedagogicheskie-uslovija-organizacionoi-kultury-v-aspekte-dejatelnosti-dou.html](https://www.maam.ru/detskijasad/pedagogicheskie-uslovija-organizacionoi-kultury-v-aspekte-dejatelnosti-dou.html) – (дата обращения: 07.08.2022).

**5. Юденкова И.В.** Формирование управленческой культуры педагога образовательной организации / И. В. Юденкова, Е. Н. Дёрова // Молодой ученый. – 2017. – № 48 (182). – С. 216 – 219 [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://moluch.ru/archive/182/46724/> – (дата обращения: 07.08.2022).

**Гречина Елена Николаевна,**  
старший преподаватель кафедры  
дополнительного образования детей и взрослых  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*E-mail: grechel54@gmail.com*  
**Черных Марина Константиновна,**  
старший преподаватель кафедры  
дополнительного образования детей и взрослых  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

## **ПРОБЛЕМЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**Аннотация.** В статье рассматривается связь между инновационным образованием взрослых и трансформацией их мировоззрения, выработкой новых смыслов бытия.

**Ключевые слова:** мировоззрение, инновационное образование взрослых, педагогический процесс, смысл бытия, опыт, личность, философия.

**Abstract.** The article discusses the relationship between innovative education of adults and the transformation of their worldview, the development of new meanings of being.

**Key words:** outlook; innovative adult education; pedagogical process, meaning of life, experience, personality, philosophy.

В настоящее время в современном мире происходят существенные изменения в политике образования. Это связано с переходом на позиции лично-ориентированной педагогики.

Одной из задач современного образования становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей.

На современном этапе развития общества решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных методов, которые требуют глубокого научного и практического осмысления [1, с. 33].

Современное образование – это результат огромных перемен, произошедших в системе мирового образования за последние годы. В этом смысле образование не просто часть социальной жизни общества, а её авангард: вряд ли какая-то другая её подсистема в той же степени может подтвердить факт своего поступательного развития таким обилием нововведений и экспериментов. Теперь образование все более ориентируется на создание таких методов влияния на обучающегося, в которых обеспечивается баланс между профессиональными и индивидуальными потребностями, и, которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечивают готовность обучающегося к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества [2, с. 65].

Современное понятие «образование» связывается с толкованием таких терминов как «обучение», «воспитание», «образование», «развитие». Однако, до того, как слово «образование» стало связываться с просвещением, оно имело более широкое звучание.

Словарные значения рассматривают термин «образование», как существительное от глагола «образовывать» в смысле: «создавать», «формировать» или «развивать» нечто новое. Создавать новое – это и есть инновация. Таким образом, образование по своей сути уже является инновацией [3, с. 28].

На современном этапе образованию взрослых, специалисты отводят исключительно важную роль. Характерная тенденция исторических изменений в образовании взрослых – его усиливающееся содержательное и организационное обособление, выраженное в расширении сети учреждений, предназначенных

исключительно для взрослого населения, в увеличивающемся многообразии предлагаемых ими программ. Как следствие этого глобального процесса, возникает и ширится круг реалий, которых нет в детском и юношеском образовании.

Вопросы образования взрослых органично вписаны в общий социальный и культурный контекст развития современного общества. Национальная система образования, создаваемая и поддерживаемая государством, призвана способствовать сохранению и упрочению целостности и относительной стабильности общества и, вместе с тем, обеспечивать развитие страны. Образованность населения является стратегическим ресурсом, от состояния которого во многом зависит наше будущее.

Образованность принято понимать, как способность развившейся личности, базируясь на усвоенном ею опыте и знаниях и осуществляя их дальнейшее обогащение, ориентироваться в окружающей среде и действовать в соответствии с реально существующими условиями, успешно продолжать самообразование, самоформирование.

Весьма емкое понятие образованности охватывает не только многообразие конкретных знаний, умений и навыков, но и общую мировоззренческую зрелость и самостоятельность, достигаемую в значительной степени благодаря получению эффективного философского образования. Все это непосредственно относится к интеллектуальной элите общества, представители которой являются творцами прогресса и способны предложить конструктивную альтернативу как конформизму и консерватизму, так и безудержному и разрушительному радикализму. Создание значимого нового требует расшатывания стереотипов, ослабления барьеров, затрудняющих познание. Вместе с тем действительная инновация всегда есть синтез, связывание в новую целостность элементов, уже представленных в культуре, и определенное их преобразование, переосмысление.

Плодотворное новаторство в сфере образования требует концептуального философско-мировоззренческого обоснования, реализующего важную мысль С.И. Гессена о том, что педагогика – это прикладная философия.

Разрабатываемая концепция инновационного образования М.В. Клариним, рассматриваемого как «порождение и освоение объективно нового культурного опыта» заслуживает особого внимания [4, с. 71]. Привычные представления о содержании образования как о педагогически адаптированном социальном опыте, подлежащем усвоению обучающимися, не охватывают многие ключевые моменты современного образования. Прежде всего, это относится к образованию взрослых, которые, в отличие от детей дошкольного и школьного возраста, обладают, как правило, немалыми знаниями и жизненным опытом. Опыт взрослого человека, даже если он весьма обширен и в чем-то даже уникален, может оказаться все же недостаточным для решения новых проблем, встающих порой перед определенным работником или организацией, в которую он включен. Нередко перед людьми возникает задача не просто получения каких-то дополнительных знаний, выработки новых умений, но и расширения кругозора, предполагающего способность по-иному взглянуть на сложившуюся ситуацию, переосмыслить ее суть.

Дополнительное образование взрослых, работающих людей, как правило, тесно связано с их непосредственной трудовой деятельностью, в процессе которой генерируется новый опыт. При надлежащей обработке и концептуализации данный опыт может иметь не только личностное или групповое, но и более широкое измерение. Этот опыт способен стать достоянием других людей и коллективов, как решающих сходные проблемы, так и занятых другими вопросами, работающих в иных сферах деятельности; в принципе он может даже войти в общий фонд культуры.

Люди в процессе общения в своих организациях или через сети массовой коммуникации включаются в совместную интеллектуальную деятельность, в ходе которой происходит обмен и взаимообогащение опытом. Новый опыт не только закрепляется, но и обогащается смыслами либо изменяет форму в процессе трансляции в культуре.

Решая значимую новую задачу и действуя нестандартно, создавая новые образцы



решений, организационные принципы, понятия и методы деятельности, люди при этом трансформируют свое мышление, развиваются сами, изменяются как личности. Преобразуется не только их профессиональный опыт, но, в определенной степени, также и их мировоззрение.

Мировоззрение рассматривается здесь как совокупность основополагающих убеждений, охватывающих существенные характеристики окружающей действительности, а также определенное понимание природы человека и его места в мире. Накопленный опыт и жизненные позиции людей неодинаковы, чем и обусловлены в конечном итоге специфические особенности их мировоззрения. Приобретение же опыта и его осмысление по существу совпадает с нашим образованием, личностным становлением и развитием. Именно это имеется в виду, когда мы говорим о непрерывности образования. Оно действительно продолжается в течение всей сознательной жизни и вовсе не сводится к получению общеобразовательной или какой-либо специальной подготовки. Обретая опыт и образуясь как личности, мы не только учимся, но и переучиваемся, корректируя прежде сформировавшиеся воззрения и исправляя ранее допущенные ошибки. Реальный, жизненно значимый опыт неразрывно связан с нашей деятельностью и многообразными общественными связями, отношениями. Соответственно и мировоззрение, формирующееся на основе опыта и направляющее усилия по его обогащению, является неотъемлемой стороной всей нашей жизнедеятельности, а именно совокупностью базовых ориентаций наших мыслей и действий.

Инновационное образование рассматривается М.В. Клариним как важнейшее средство конструктивного разрешения разнообразных проблемных ситуаций, преодоления жизненных, профессиональных, производственных либо организационных кризисов, с которыми нередко сталкиваются люди как социальные субъекты. Поэтому инновационное образование способно обеспечивать позитивный ненасильственный путь социальной трансформации, поступательного развития современного общества [5, с. 71].

Этот вывод непосредственно основан на анализе опыта дополнительного последиplomного образования взрослых и едва ли может быть механически перенесен на другие уровни системы непрерывного образования. Однако заслуживает внимания вывод М.В. Кларина о том, что одной из ключевых сфер применения инновационного образования является развитие профессиональной культуры педагогов, действующих на всех ступенях образовательной лестницы. Здесь следует напомнить мысль о том, что образование, если мы стремимся сообщить ему инновационный характер, не должно ограничиваться лишь педагогической обработкой уже имеющегося багажа культуры. Оно призвано активно включаться в процесс культуротворчества, который имеет существенное мировоззренческое измерение – как личностное, так и общественное.

В процессе инновационного образования в высшей школе и при осуществлении последиplomного образования изменяется роль педагога, который зачастую уже не может выступать безоговорочно авторитетным экспертом и призван, прежде всего, организовывать продуктивное обсуждение

возникающих вопросов, быть посредником в дискуссии, ведущей к генерации нового опыта. Данное положение органично связано с современным представлением о миссии философа в культуре – быть, по словам Р. Рорти, партнером в разговоре о жизненно важных вещах, помогать установлению взаимопонимания между собеседниками, представляющими различные виды деятельности [6, с. 272–273]. Философы-наставники, как полагает Р. Рорти, не претендуют на построение некоей всеобъемлющей науки, равно как и на объяснение всего того, что еще не получило строгое научное истолкование. Свою задачу они скорее видят в том, чтобы сберечь чувство удивления, вызываемое осознанием необыкновенного многообразия мира, предостеречь от опасностей догматизма и односторонности и способствовать конструктивному диалогу между представителями разных видов деятельности и разных мировоззрений.

В обширном ряду получивших широкую известность определений философии вполне конкурентоспособным представляется ее понимание как концептуализированного поиска смыслов бытия. Подразумевается, что данные смыслы неочевидны или не исчерпываются очевидностью, и их нужно искать, используя возможности нашего понятийного мышления [7, с. 34]. Философствуя, мы имеем дело непосредственно с нашей собственной духовной реальностью, связь которой с окружающей нас действительностью может быть истолкована по-разному, что и порождает пестрое разнообразие философских концепций. Каждый философ осуществляет свой собственный, индивидуальный мировоззренческий синтез, философия же в целом предназначена для изучения, передачи составляющих ее понятий и идей от учителя к ученику, от одной мировоззренчески мыслящей личности к другой. Эта глубоко укорененная в философии интуиция единства мироздания проникает далее в сферу конкретно – научного поиска, побуждая преодолевать во многом условные барьеры, разделяющие различные отрасли научного исследования. Для самой же философии данная интуиция является основой особого, не сводимого к системному, культурно-образовательного синтеза, который может служить мировоззренческим ориентиром в инновационной трансформации образования взрослых.

### Список литературы

1. **Величко В.В.** Инновационные методы обучения в гражданском образовании. 2-е изд. доп. / В.В. Величко, Д.В. Карпиевич, Е.Ф. Карпиевич, Л.Г. Кирилук. – Мн.: Белорусский верасень, 2011. – 211 с.
2. **Басова Н.В.** Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2000. – 416 с.
3. **Хуторской А.В.** Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: изд. Питер, 2001. – 268 с.
4. **Вишневский М.И.** Актуальность культурно-образовательного философского синтеза / М.И. Вишневский // Веснік МДУ імя А.А. Куляшова. –Серыя А. – Гуманітарныя навукі. – 2013. – № 2. – С. 5–16.
5. **Кларин М.В.** Практика непрерывного образования: вызовы для дидактической теории / М.В. Кларин // Непрерывное образование в объективе времени: монография / сост. Е.В. Астахова, Н.А. Лобанов; под ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина; Харьков, 2014. – С.71–81.
6. **Рорти Р.** Философия и зеркало природы / Р. Рорти. – Новосибирск: Изд-во Новосибир. ун-та, 1997. – 320 с.
7. **Рикер П.** Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / П. Рикер. – М.: Медиум, 1995. – 416 с.

УДК[378.011.3-051:78]-027.31

**Дрепина Ольга Борисовна,**  
доцент кафедры музыкального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук  
E-mail: drepinaolga@mail.ru

### ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

**Аннотация.** В статье затрагиваются некоторые аспекты проблемы использования инновационных методов в профессиональном воспитании будущих специалистов сферы музыкального искусства как одной из важнейших целей современного музыкального

образования.

**Ключевые слова:** инновации, профессиональное воспитание, будущий специалист сферы музыкального искусства.

**Abstract.** The article deals with some aspects of the problem of using innovative methods in the professional education of future specialists in the field of musical art as one of the most important goals of modern music education.

**Keywords:** innovations, professional education, future specialist in the field of musical art.

Модернизация образовательной системы, переход на новые образовательные стандарты, требует инноваций в воспитательной системе вуза и ориентирует ее на формирование воспитывающей среды, целенаправленно позитивно влияющей на процесс развития личности, создающей условия для преобразования будущего специалиста из пассивного объекта внешних воспитательных воздействий в состояние прогрессивного творческого самостоятельного субъекта профессионального и личностного саморазвития, самовоспитания.

Профессиональное воспитание – это фундамент образования, на котором вырастают не только профессиональные способности, компетентность, опыт работы будущего специалиста, но и духовно-нравственный облик, порядочность, ответственность, профессиональная совесть человека, побуждающие его к саморазвитию, поиску новых сил в стремлении к пополнению знаний, умений, к овладению профессиональными компетенциями, опытом.

Профессиональное воспитание предполагает максимальное использование воспитательного потенциала, содержащегося в понятии «профессия». При этом воспитывает, согласно утверждению К.К. Платонова, сам процесс продвижения студентов от сформированности первоначальных умений до вершин профессионального мастерства.

Основная задача профессионального воспитания – возбудить силы самодвижения студента-воспитанника с целью повышения уровня его профессиональной культуры.

Инновации в воспитании принято рассматривать как часть инноваций в образовании, не выделяя их в особую проблематику. Современные исследователи обращают внимание на то, что феномен инноваций в воспитании недостаточно исследован и осмыслен в историческом плане, что делает данную категорию зачастую неактуальной, поскольку парадигмальные изменения все больше направляют ученых и практиков на осмысление процессов обучения, нежели на осмысление вопросов воспитания с точки зрения их инновационности и необходимости для современного общества и прежде всего для самого человека, его социализации.

Феномен «инновации в воспитании» представляет собой новую обновленную социокультурную долгосрочную инициативу, способствующую процессу обогащения личности через новые способы организации и самоорганизации инновационной деятельности.

Инновационные процессы в воспитании возникали в различные исторические периоды и определяли его развитие. Наиболее широкого масштаба они достигли в конце XIX – начале XX века в России, Германии, Франции, США. Они отличались ярко выраженной творческой направленностью и нестандартностью подходов к обучению и воспитанию.

По утверждению Н.В. Шишариной, под инновацией в воспитании в широком смысле нужно понимать обновление педагогического процесса или воспитательных услуг, воспитательных продуктов на основе внедрения достижений науки в образовательный процесс. В узком смысле инновация в воспитании есть процесс создания, распространения и использования новшеств в сфере воспитательной деятельности, основанных на использовании активных и интерактивных форм и технологий взаимодействия; инновационных образовательных альянсов; технологии эффективной коммуникации, реализующей особый тип педагогического общения, поддерживающего воспитанника;

технологии деятельностной педагогики; технологии обогащающего воспитания [1].

Вариативная составляющая, присутствующая в содержании профессионального воспитания наряду с инвариантной, предполагает привнесение специфических особенностей, обусловленных своеобразием предметной подготовки студентов, традиций факультета, курса, группы, личностными особенностями преподавателей, работающих с будущими специалистами. Поэтому содержание профессионального воспитания будущих специалистов сферы музыкального искусства имеет определенные существенные отличия, проявляющиеся в своеобразии форм работы, содержания воспитания, культивируемых в рамках сложившейся социокультурной и профессиональной среды.

Процесс профессионального воспитания предполагает включение студентов в разнообразные виды профессиональной, художественно-творческой деятельности на основе возрастающего самосознания, самостоятельно формируемых убеждений, идеалов, чувств, вызываемых восприятием и последующим глубоким осмыслением явлений окружающей действительности. Благодаря такому включению, накопленный будущими специалистами духовный и профессиональный опыт нацеливает их на активное творческое проявление себя в социально значимой деятельности.

Интуитивный поиск способов самоутверждения, удовлетворения своих интересов, реализации предпочтений, способностей, сформировавшихся ценностных ориентаций приводят в результате к совершенствованию профессиональных умений и навыков, обогащению нравственного и художественно-эстетического опыта, способствуя возрастанию профессиональной воспитанности, а также выработке личного и профессионального имиджа будущего специалиста. Основными инструментами и методами профессионального воспитания будущего специалиста могут быть упражнение, приучение, использование возможностей учебной группы, создание воспитывающих ситуаций, профессиональные тренинги и т.п. Среди традиционных форм профессионально-воспитательной деятельности в вузе – праздники посвящения в студенты и последнего звонка, интеллектуально-развлекательные игры, КВН, совместные празднования знаменательных дат, встречи с выпускниками и т.д.

Однако, ориентация на результат в профессиональном образовании будущего специалиста предполагает, что в нем обязательно должны быть задействованы инновационные практические методы, которые позволят каждому обучающемуся охарактеризовать свои личностные качества, определить по развитию профессионально важных качеств уровень своей профессиональной пригодности [2].

Как подчеркивает исследователь К.Я. Вазина, в инновационном профессиональном учебном заведении должно быть не менее пяти базовых технологий:

*Административная технология*, обеспечивающая целевое функционирование и непрерывное профессиональное саморазвитие персонала учебного заведения.

*Педагогическая технология*, обеспечивающая непрерывное саморазвитие обучающихся.

*Технология воспитательного процесса*, обеспечивающая целевое непрерывное саморазвитие социальной активности обучающихся.

*Профессиональная технология*, обеспечивающая целевое непрерывное саморазвитие профессиональных способностей обучающихся, позволяющих им становиться конкурентоспособными профессионалами.

*Информационная технология*, обеспечивающая оперативное использование профессиональной информации, интенсификацию деятельности [3].

Главное отличие инновационных методов, используемых в профессиональном образовании, – их ориентированность на личность будущего специалиста, на развитие его профессиональных и социально ценных качеств, его творческой и социальной активности, на формирование основ активного духовно-нравственного и художественно-эстетического отношения к миру, профессиональной воспитанности и профессиональной культуры.

Постепенно воспитываются и формируются чувства и личностные качества,

способность к эмпатии. Происходит выявление собственной неповторимости, самопознание творческой индивидуальности, обогащенной опытом восприятия и самовосприятия, взаимо- и самооценки.

Характеризуя некоторые принципы, направленные на формирование будущего специалиста как социально-зрелой личности, ученые выделяют среди них:

- принцип целостности образовательного и воспитательного процессов, предполагающий усиление познавательного мотивационного эмоционально-ценностного компонента, проявляющегося в практической деятельности, при котором внеучебная деятельность обучающихся, являющаяся продолжением учебной, направлена на приобретение ими профессионально-значимых знаний умений и навыков;

- принцип индивидуально-личностной ориентации в дифференциации профессионального образования, утверждающий необходимость реагирования на конкретный индивидуальный уровень культуры будущего специалиста, отбор содержания, форм и методов работы в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся;

- принцип творческого начала в профессиональном образовании как возможность проявления себя в разнообразной творческой деятельности, в профессиональном и личном становлении будущих специалистов.

Стоит подчеркнуть, что внедрение в учебно-воспитательный процесс современных компьютерных технологий, в частности использование средств мультимедиа, способствует эффективной реализации педагогических задач: системности изучаемой темы, наглядности, обеспечивающей восприятие и усвоение информации, оказывает непосредственное влияние на улучшение работы межпредметных связей.

Совокупность критериев педагогических инноваций составляют: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инноваций в массовом опыте.

Комплексной характеристикой инновационной деятельности в той или иной сфере является инновационная активность, включающая степень интенсивности осуществляемых действий и их своевременность, способность мобилизовать потенциал необходимого количества и качества.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического образовательного процесса существенно возрастает управляющая роль профессорско-преподавательского коллектива как непосредственного носителя инновационных идей, реализующих ведущие педагогические функции, в первую очередь воспитательные. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных инновационных технологий педагоги осваивают педагогические функции консультанта, советчика, аниматора, воспитателя, тьютора, фасилитатора, требующие не только специальных предметных знаний, но психолого-педагогической подготовки.

Одной из основных инновационной форм профессионально-воспитательной деятельности наших студентов как будущих специалистов мы считаем их активное участие в работе Научно-образовательного центра художественно-эстетического воспитания факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович и входящих в его состав творческих лабораторий, деятельность которых включает проведение научно-практических семинаров, конференций, мастер-классов, тренингов, конкурсов профессионального педагогического мастерства; предусматривает реализацию культурно-просветительских программ, проведение развивающих художественно-образовательных тренингов для детей и молодежи, мастер-классов для педагогов, руководителей творческих коллективов; проведение на базе факультета исполнительских творческих конкурсов-фестивалей.

Таким образом, чем активнее будут внедряться инновации, чем оптимальнее будет сформирована профессиональная воспитывающая среда, и чем серьезнее будет организована работа по продвижению будущего специалиста к вершинам

профессионального мастерства, тем ощутимее будут результаты в области профессионального воспитания и самовоспитания.

### Список литературы

1. Шишарина Н.В. Воспитательная деятельность: теория и методика // Н.В. Шишарина. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2018. – 132 с.
2. Шадриков В.Д. Деятельность и способности // В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 315 с.
3. Вазина К.Я., Ключев Ф.Н., Костыко Г.С. Управление профессиональным образовательным учреждением / К.Я. Вазина, Ф.Н. Ключев, Г.С. Костыко. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во; Нижний Новгород, 2005. – 255 с.

УДК 070.41 – 028.5

Коженовская Татьяна Александровна,  
доцент кафедры журналистики  
и издательского дела  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

### ФАКТОРЫ ОТОБРАЖЕНИЯ В ЛИТЕРАТУРНОМ СЦЕНАРИИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО МЕДИАПРОИЗВЕДЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ЗНАЧИМЫХ КОМПОНЕНТОВ: АВТОРСКОЕ ВИДЕНИЕ, ВИДЕОРЯД, ТЕКСТ, СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМА

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые значимые компоненты литературного сценария, который является основой создания публицистического медиапроизведения: авторское видение как образное отражение событий и явлений реальной жизни; изобразительный и звуковой ряды литературного сценария (видеоряд и текст), их взаимодействие; основные параметры содержания и формы литературной основы для создания экранного произведения.

**Ключевые слова:** атмосфера события, негативное и позитивное пространство, экранное произведение, авторское видение, литературный сценарий, текст, видеоряд, содержание, форма, ремарка, экранное действие, жанр, объект изображения, явление, факт.

**Abstract.** The article discusses some significant components of the literary script, which is the basis for the creation of a journalistic media work: the author's vision as a figurative reflection of events and phenomena of real life; visual and sound series of the literary script (video sequence and text), their interaction; the main parameters of the content and form of the literary basis for creating a screen work.

**Key words:** event atmosphere, negative and positive space, screen work, author's vision, literary script, text, video sequence, content, form, stage direction, screen action, genre, image object, phenomenon, fact.

Темой создания литературного сценария публицистического медиапроизведения занимались и занимаются многие теоретики и практики экранных искусств – телевидения и кинематографа. Литературный сценарий, сочиненный публицистом, – это отправная точка для творческой работы всей постановочной группы во главе с режиссером, это ориентир в работе и цель, которую нужно достигнуть. Много страниц учебников, учебных пособий, научных статей посвятили литературному публицистическому сценарию Г. Бровченко, И. Беляев, Э. Багиров, Р.Клер, С.Дробашенко, Г. Кузнецов, В.Олешко, К. Славин, Р.Борецкий, В.Цвик, Г. Шергова, А. Юровский и десятки других отечественных и зарубежных исследователей.

С. Эйзенштейн – великий кинорежиссер – ценил в своих учениках способность переводить слово в образ (это работа с авторским замыслом, который описан словом в сценарии). Это очень нужное качество для режиссера. Для сценариста же важнее владеть обратным процессом – умением перевести увиденный и сформированный авторским взглядом образ события, человека, ситуации в слово. Но сделать это надо так, чтобы потом его слово снова было переведено в образ, но уже экранный. Сценарист должен уметь охватить внутренним взглядом все свое будущее сочинение, увидеть результат – причем такой, какой запрограммировал именно этот автор.

Публицистический ход сценария может быть найден не через главную линию, а через детали и второстепенные эпизоды. Можно строить умозаключения на пути от общего к частному, можно от частного к общему. Тот и другой путь правомерен для сценарного хода. Каждый сценарист пользуется своими приемами и методами, но его видение мира должно ощущаться в сценарии обязательно – это и есть публицистика.

Следует помнить, что экранные искусства показывают не саму действительность, а образ этой действительности. Событие, происходящее в реальной жизни, и это же событие, запечатленное на пленке, – далеко не одно и то же. Воспроизведение мира с помощью кино- и телекамеры предполагает большую степень достоверности, но отнюдь не абсолютную. Самый беспристрастный взгляд камеры – с общего плана – имеет элементы условности (точка съемки, ракурс, световой рисунок). Взгляд автора на события тоже имеет свой ракурс, контекст, преломление через индивидуальность.

Чтобы не было обвинений в предвзятости (автор на пристрастность имеет право, на предвзятость – нет) при интерпретации неоднозначных, спорных, конфликтных ситуаций, журналист может подчеркнуть, что это его оценочное суждение (этот термин есть даже в законодательстве) и он имеет право его высказать. Как же не нарушить в таком случае библейскую заповедь «не судите, да не судимы будете»? Очень просто: давать оценку не человеку, а его поступкам. Согласитесь, есть большая и мудрая разница между высказываниями «этот человек подлец» и «этот человек совершил подлый поступок». Давая негативную оценку определенным поступкам, мы как бы оставляем человеку шанс исправиться, не совершать больше подлости, а говоря, что он подлец, – ставим на него клеймо, и это уже безысходно.

В авторском видении ситуации, достойной экранного воплощения, большое значение имеет атмосфера события, и сценарист должен ее определить и описать. Атмосфера может меняться в разных эпизодах телепередачи, а может быть постоянной, она ненавязчиво отражает настроение персонажей и настрой передачи. Технологические средства для создания атмосферы действия на экране могут быть различными: специально подобранное для отдельных эпизодов музыкальное сопровождение; особое внимание к деталям обстановки интерьеров, выражениям чувств, состоянию природы; видео- и музыкальные акценты; образные или ассоциативные кадры, которые выполняют функцию отбивок – объединяют или разъединяют эпизоды и смысловые блоки.

В портретной живописи есть понятие позитивного пространства: это область холста, занятая субъектом изображения. Все остальное пространство – негативное, хотя и не пустое. Термины «негатив» и «позитив» в данном контексте не адекватны понятиям «плохой» и «хороший». Из фотоискусства пришли эти термины и приобрели новые значения: негативный – неприятный, неконструктивный, вызывающий отрицательные эмоции; позитивный – положительный, приятный, вызывающий хорошие чувства. Однако первоначальное значение этих терминов не несет эмоциональной окраски. Можно ли считать негативную фотографию плохой по отношению к позитивной? Конечно, нет. Просто эти два вида фотоизображения отличаются инвертированностью цвета.

В портретной живописи введено еще одно значение понятий «негатив» и «позитив»: позитивное пространство – то, на котором расположено главное по замыслу автора, а негативное – это фон, второстепенное, сопутствующее. Именно этой находкой художников – портретистов пользуются сценаристы. Автор литературного сценария

должен найти ту конкретную точку в негативном – фоновом – пространстве, с которой начинается позитивное – главное – в его сочинении. Разные авторы, наблюдая одно и то же событие, находят эту точку в разных местах – этим и обусловлен оригинальный, авторский взгляд на изображаемых людей и события. Сформировав авторскую позицию в отношении увиденного, сценарист должен описать ее, учитывая, что для зрелищных искусств одинаково важное значение имеют и видеоряд, и текст.

Текст литературного сценария состоит из двух основополагающих компонентов: описание изображения, музыки, шумов, атмосферы и описание словесного сопровождения (в сценарии это текст авторского комментария или, как его еще называют, закадровый авторский текст) и синхрон, то есть сказанного в кадре героями передачи и ее автором (этот текст – предполагаемый).

Содержание передачи необходимо раскрыть во взаимодействии зрительных образов и слова. Мысль сценариста движется параллельно по двум линиям, они не должны пересекаться, иначе изображение и текст будут дублировать друг друга.

Описательная часть сценария называется ремаркой. Ремарка в теле- или киносценарии выполняет иную функцию, чем в пьесе для театра. В пьесе это краткое пояснение поведения, внешности, действий персонажей. В телевизионном сценарии или сценарии документального фильма ремарка используется для описания атмосферы действия, времени и места, эмоциональной характеристики героев и событий, для образной характеристики фона, авторского отношения к изображаемым событиям, для описания предыстории и обстановки, в которой действуют герои. Описательная часть – ремарка – это то, что не передается словом, звуком. Сценарий должен «говорить» с читателем экранным языком. Эффектно выписанный видеоряд, сопровождающий экранное действие, свидетельствует о таланте сценариста. Авторы учебного пособия по тележурналистике утверждают, что хорошо выписанное «немое» действие – признак хорошего сценарного письма [1, с. 144].

Второй компонент литературного сценария – описание закадровых текстов и синхрон – несет более смысловую, чем эмоциональную, нагрузку. Никто не запрещает автору написать закадровый текст полностью от лица персонажа, который его будет произносить, но это напрасный труд, так как во время съемочного периода и после монтажа отснятого материала этот текст наверняка придется переделывать. Другое дело – описать смысловую словесную канаву каждого эпизода, такое описание будущего звучащего слова поможет режиссеру и оператору работать с видеорядом.

В описании изображения и слова в зависимости от жанра в одних сценариях доминируют вербальные средства (языковые, звуковые), в других – визуальные (изобразительные). В сценариях передач разговорных жанров описанию изображения не отводится существенной роли. Здесь важнее словесная основа, драматургия состоит в развитии и поворотах темы, выявлении различных точек зрения, столкновении мнений, определении аргументов и контраргументов. В сценариях изобразительных жанров, которые иногда называют кинофотожанрами, главный объект – действие, движение. Движение картинки на экране должно сочетаться с внутренней динамикой передачи. Драматургичным здесь является трансформация изображения. Необходимо заметить, что любую тему телевизионный журналист решает прежде всего показом, задача телевидения как зрелищного искусства – показывать факты, ситуации, события, явления, людей. Слово уступает картинке в достоверности. Пословица «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» применима к телевидению как ни к какому другому средству массовой информации.

Поспособствует восприятию сценария авторское видение изобразительных средств, которые помогут воплотить содержание. Для этого автор должен знать возможности телевизионной техники, звуковой аппаратуры, операторские и режиссерские приемы. К примеру: ТЖК (телевизионный журналистский комплекс) более мобилен, чем камеры ПТС (передвижной телевизионной станции), камеры ТЖК могут работать от



аккумуляторов, а аппаратура ПТС подключается к стационарному или передвижному источнику электропитания, в зависимости от места и характера съемки используется тот или иной комплект техники; режиссер за пультом во время съемки или прямой трансляции в эфир, может применить телевизионную графику, мультимедийные приемы, спецэффекты, «закрыть» говорящих в кадре заранее отснятым видео- и фотоматериалом; оператор может при съемке сделать определенный акцент с помощью ракурса или масштаба изображения, может снимать статичные кадры или в движении – панорамы, наезды и отъезды, может применить внутрикадровый монтаж, то есть траекторную съемку; звукорежиссер имеет возможность изменить тембр голоса говорящего, создать объем, применить реверберацию. Арсенал этих средств велик, сценарист должен им владеть, чтобы представить редакции грамотное сочинение для воплощения его в телевизионную передачу. Всеволод Пудовкин утверждал: «Работать над сценарием, ничего не зная о приемах режиссера, о приемах съемки и монтажа, так же нелепо, как предлагать французу русский стих в буквальном переводе слово в слово... Для того, чтобы написать сценарий, годный для постановки, нужно знать те приемы, которыми зритель может быть впечатлен с экрана». [3, с. 86]. Чтобы это впечатление было адекватно авторскому видению, содержание и форма сценария должны находиться в органичном единстве и подчиняться определенной специфике.

Суть содержания – развитие и изменение действительности, это материал реального мира, преображенный авторским замыслом и организованный в соответствии со сценарной концепцией. Содержание – категория подвижная, динамичная, допускающая импровизации, трансформации, изменения. Предполагаемый ход событий на съемочной площадке планируется сценаристом, однако в процессе освоения сценарного материала может возникнуть новая версия хода событий. Но автор должен знать свою конечную цель и прийти к ней через все неожиданные повороты, не бояться их, а вписать в запланированное действие, быть хозяином положения. Форма – более устойчивая категория, склонная к самосохранению. Форма изложения сценария зависит от многих факторов: от степени сложности исполнения замысла, выбора жанра и объекта изображения, от определения места съемок (студия, природа, офис, квартира, стадион), технических и творческих возможностей телевизионной группы, от личных особенностей, стиля автора. Поиск формы сценария – такой же творческий процесс, как, скажем, написание закадрового текста, этот процесс сугубо индивидуален и не ограничен никакими рамками. Между содержанием и формой должны быть гармония, равновесие. Изменять запланированную форму можно и нужно только тогда, когда меняется содержание. Побудительная сила любой реформы – изменение содержания. Эти творческие поиски нужно вести до написания сценария, потому что, как известно, изменение правил игры во время самой игры ни к чему хорошему не приводит. Поиску модели содержания и формы часто предшествует определение формата передачи – то есть основных параметров, включая функции и количество ведущих и гостей программы, дизайн интерьеров съемочных павильонов, наличие выездных съемок, интерактивных элементов, особенности прямого или непрямого эфира, световые рисунки и много другого, что придумают авторы и что будет эксклюзивом именно для этой передачи. Формат – это неповторимая стилистика и очень точный отбор элементов.

Режиссер И. Беляев утверждает: «Образ явления, факта или какого-нибудь лица – это ведь то, чего никто не видел и не мог увидеть прежде художника...Лишь путем сложных построений (вот она, структура!) отыскивается форма его выражения» [2,132].

Экранный образ человека, явления, факта – это то, чего никто не видел раньше или видел по-иному, не так, как публицист. Образ и форма его выражения раскрываются путем сложных авторских умозаключений, они будут такими, какими родились у этого, конкретного, автора. Эти же события и факты получают иное образное преломление и иную форму воплощения у другого сценариста. Высший пилотаж сценарного мастерства – наличие авторского стиля.

### Список литературы

1. Багиров Э.Г., Борецкий Р.А., Юровский А.Я. Основы телевизионной журналистики: Учебное пособие / Э.Г. Багиров, Р.А. Борецкий, А.Я. Юровский – М.: Изд. МГУ, 1987. – 338 с.
2. Беляев И. Спектакль без актера: Записки режиссера документального кино / И. Беляев – М.: Искусство, 1982. – 152 с.
3. Пудовкин В.И. Избранные статьи / В.И. Пудовкин – М.: Искусство, 1955. – 464 с.

УДК 876.89.765

Коломойцев Юрий Алексеевич,  
старший преподаватель кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
E-mail: juriy100@mail.ru

### КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Аннотация.** В статье проведён анализ компетенций и компетентности будущего учителя музыки с точки зрения профессионально значимых качеств его личности.

**Ключевые слова:** будущий учитель музыки, компетенции, профессионализм.

**Abstract.** The article analyzes the competencies and competencies of the future music teacher in terms of professionally significant qualities of his personality.

**Key words:** future music teacher, competencies, professionalism.

Характерные для конца XX – начала XXI века изменения в природе образования, его направленности, целях, содержании – всё более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на его творческую инициативу, самостоятельность учащихся и студентов, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Изменения целей образования которые происходят в мире, соотносимых в частности, с глобальными задачами обеспечения вхождения человека в социум, его производительной адаптации в этой среде, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образования более полного то есть личностного и социально интегрированного в результате.

В качестве общего определения такого интегрального, социально-личностного феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция и компетентность».

Проблемам организации учебного процесса в высшей школе на компетентностной основе посвятили свои исследования учёные: А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, М.А. Холодная, С.Е. Шишов, В.А. Кальней, И.Е. Елина, Г.К. Селевко и др.; основам личностно – ориентированного обучения: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.; на развитие информационно–учебной среды вуза сосредоточили внимание: Е.Ф. Андреева, А.В. Гураков, Э.Ф. Кривулина, О.Б. Голубев, О.Ю. Никифоров и другие.

Вопросы профессиональной компетентности будущего учителя как предпосылку его будущего профессионализма рассматривали в своих работах: Т.А. Крюкова, И.В. Арановская, Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцева, В.И. Данильчук, В.М. Монахов, А.М. Саранова, И.С. Якиманская и др.; проблемам профессиональной музыкально-педагогической подготовки будущего учителя музыки посвящены исследования: Э.Б. Абдуллина, Л.Г. Арчажниковой, О.А. Апраксиной, Л.Б. Дыс, Д.Б. Кабалевского, В.В. Медушевского, Г.Г. Нейгауза, А.Н. Сохора, А.М. Цукера и других отечественных и зарубежных учёных.

На уровне диссертационных исследований формированию профессиональной, методической, коммуникативной, музыкально-исполнительской, полихудожественной, поликультурной компетентностей будущего учителя музыки посвящены труды: Н.В. Васильевой, Т.А. Крюковой, С.А. Сысоевой, Е.Ф. Командышко, Л.А. Ломовой, А.С. Петелина, Л.П. Козыревой, М.И. Сидоровой, Л.В. Абдалиной, М.С. Бережной, Н.А. Новиковой, Г.Н. Савельевой, О.В. Грибковой и других.

Цель статьи состоит в анализе научно-исследовательской литературы и определении сущности понятий «компетенция» и «компетентность».

Компетенция в переводе с латинского языка означает круг вопросов, по которым человек хорошо осведомлён, владеет знаниями и опытом.

По мнению Г.К. Селевко, компетенция это готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, сверхпредметные умения, психологические особенности, ценности и т.п. [9, с. 46]. Компетентности – личностные качества, способы деятельности, приобретённые через проживание ситуаций, рефлексию опыта.

Итак, появилась необходимость определиться в самом понятии «компетенция». Под компетенцией нами понимается круг вопросов, в которых человек обладает знанием и опытом, что позволяет ему быть успешным в собственной жизнедеятельности.

Компетентность, компетентностный подход предполагает чёткую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учётом успеваемости в личностной и профессиональной деятельности [8, с. 68].

Компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, и связана с мотивацией на непрерывное образование [5, с. 101].

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для современной школы, среднего и высшего образования, когда учащиеся могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но чувствуют значительные трудности в деятельности, требующей использование этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций [6, с. 40].

В последнее время появилось много исследований, посвящённых проблеме компетенций учителей, в том числе и учителей музыки. Некоторые основаны на общепринятой классификации компетенций.

Например, в исследовании О.В. Грибковой приведена следующая структура компетенций учителя музыки.

Ценностно-смысловые компетенции – свободное ориентировка в пространстве музыкального искусства, способность к выявлению и оценке необходимых для профессиональной деятельности направлений музыки, её стилей, видов и жанров, а также отдельных произведений, высокий уровень понимания образного содержания и собственного музыкального (вокального или инструментального) звука.

Общекультурные компетенции – уровень общей культуры учителя музыки, широта его взглядов, глубина и разнообразие интересов, способность соотносить образы в разных видах искусства, ориентироваться в общем историческом движении культуры, понимать самоценность каждого исторического этапа в плане его художественных проявлений, видеть актуальные для того или иного времени виды искусства и понимать их взаимосвязь с общим течением культуры.

Учебно-познавательные компетенции – производятся уже на раннем этапе образовательного процесса через потребность в ежедневном труде, в упорных занятиях по освоению мирового и национального музыкального наследия, совершенствованию навыков владения музыкальным инструментом (голосом, игрой на инструменте, техникой дирижирования).

Информационные компетенции – весь спектр направлений, связанных с поиском и усвоением профессиональной информации, включая разнообразные нотные, аудио и видеоматериалы, а также непосредственное восприятие звучащей музыки во время концертов или записей.

Коммуникативные компетенции – развитие способности творческого общения в процессе совместного музицирования, пения в хоре, ансамбле и тому подобное.

Социально-трудовые компетенции – наличие не только способности, но и осознанной потребности в повседневной работе, в постоянном стремлении к продуктивному художественному творчеству.

Компетенции личностного самоусовершенствования – неуклонное продвижение путём усовершенствования исполнительского, артистического, педагогического мастерства и т.д. [4, с. 12].

Современные зарубежные и отечественные исследователи ищут новые модели профессиональной компетентности учителя музыки.

Например, в некоторых исследованиях специфические профессиональные компетенции учителя музыки представлены в виде специальных компетенций двух основных разновидностей:

1. Компетенции в области распознавания и интерпретации музыкального текста (текст – музыка (звучание) – текст). Компетенции этого рода – распознавание и интерпретация текста – универсальны внутри профессиональной среды и обеспечиваются в основном (но не исключительно) естественными слуховыми данными, знанием и пониманием.

2. Специальные технические (инструментальные) компетенции. Компетенции этого рода узко-специфические, применяются по большей части (но не исключительно) умениями и навыками.

В исследовании Ж.Б. Кармазиной компетенции учителя музыки объединены в основные блоки:

- 1) психолого-педагогический;
- 2) методико-технологический;
- 3) мотивационно-исследовательский;
- 4) профессионально-педагогический;
- 5) художественно-творческий.

Согласно исследованию, психолого-педагогические компетенции учителя музыки выступают как согласованность между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением, демонстрируемым в процессе педагогического взаимодействия.

Методико-технологические компетенции близки педагогическим. Они выступают в виде проблемно-тематического планирования индивидуальной и групповой форм методической работы с применением на уроках инновационных технологий музыкально-педагогического искусства [3, с. 5].

Мотивационно-исследовательские компетенции проявляются в показателях самообразовательной и исследовательской деятельности. В этом блоке находит место стратегия собственного профессионального развития.

Профессионально-педагогические компетенции. В этом блоке объединены компетенции, в равной степени присущи как специальным (музыкальным) умениям и навыкам учителя музыки, так и его педагогическим установкам и личностным качествам [7, с. 36].

Художественно-творческие компетенции, будучи самостоятельным компонентом музыкально-педагогической деятельности учителя музыки, пронизывают все остальные, выше названные, поскольку их, по определению Л.Г. Арчажниковой, «особенностью является наличие у неё составляющих художественно-творческого компонента» [1, с. 29].

В исследовании Е.Р. Сизовой особенности работы учителя музыки

рассматриваются как совокупность четырёх разновидностей музыкально-педагогической деятельности, которые, так или иначе, присутствуют в любом виде музыкального творчества: музыкально-слуховая, музыкально-аналитическая, а также деятельность музыкально-исполнительская и музыкально-педагогическая. Они отражают видовую специфику музыкальной компетентности, выступающей как основа формирования профессиональной компетентности специалиста. При этом музыкально-педагогическая деятельность объединяет в себе все остальные виды деятельности, следовательно, музыкально-педагогическая компетентность также базируется на компонентах музыкально-слуховой, музыкально-аналитической, а также музыкально-исполнительской компетентностях [10, с. 54]. Работа учителя музыки в режиме музыкально-педагогической деятельности обуславливает применение всего комплекса профессиональных знаний, умений, навыков и охватывает ценностно-мотивационную, когнитивную, деятельностьную, индивидуально-психологическую, сферы личности [2, с. 36].

В настоящее время право определять наиболее подходящие и нужные компетенции даны учебным заведениям высшего образования. Это, безусловно, даёт возможность создать более конкретную картину в определении необходимости специалиста в данном регионе, так как заказ будущих работодателей формирует специфику деятельности выпускника, позволяющего более предметно обратиться к потребностям общества, сделать необходимые изменения или корректировки образовательного процесса подготовки будущего специалиста. Но, учитывая разнообразие форм получения музыкального образования сегодня (детские музыкальные школы, школы искусств, кружки, студии, музыкальные училища, высшие учебные заведения культуры и искусства, музыкально-педагогические и факультеты педагогических университетов и т.п.), для сохранения единого образовательного пространства в сфере музыкального образования должны сохраняться единые требования и образовательные стандарты по определённым направлениям.

### Список литературы

- 1. Алексеева Л.Л.** Теория и практика художественно-эстетического образования в профильной школе. /Л.Л. Алексеева. – М.: «Спутник+», 2008. – 286 с.
- 2. Бережная М.С.** Искусство как способ социокультурной адаптации личности / М.С. Бережная // Проблемы и перспективы социокультурной адаптации детей и юношества средствами художественного творчества. – М.: «Спутник+», 2006. – С. 36–37.
- 3. Бодина Е.А., Кабалевский Д.Б.** и музыкально-педагогическая школа Москвы / Е.А. Бодина, Д.Б. Кабалевский // Современное музыкальное образование в свете развития идей Д.Б. Кабалевского. Сб. научн. трудов. – М.: 2005. – С. 6 – 10.
- 4. Грибкова О.В.** Роль компетентностного подхода в процессе становления профессиональной культуры будущего педагога-музыканта / О.В. Грибкова // Среднее профессиональное образование: ежемесячный научно-методический журнал. – М.: №8 – 2010.– С. 12 – 13.
- 5. Зарецкая И.И.** Культурологический аспект в пространстве непрерывного образования/ И.И. Зарецкая // Личность в социокультурном измерении: история и современность. – М.: Индрик, 2007. – С. 101 – 102.
- 6. Кабкова Е.П.** Категории обобщения и переноса информации в процессе полихудожественного развития школьников на уроке МХК / Е.П. Кабкова // Виды искусств и их взаимодействие (пособие для учителя). – М.: ИХО РАО, 2001. – С. 33 – 54.
- 7. Кармазина Ж.Б.** Компетентностный подход на уроках музыки / Ж.Б. Кармазина // Портфолио учителя. Музыка в школе. –М.: ИХО РАО, 2008. – №5 – С. 35 – 36.
- 8. Командышко Е.Ф.** Инновационный процесс развития творческого воображения учащейся молодежи в условиях общения с искусством / Е.Ф. Командышко // Актуальные проблемы художественного образования. – М.: ИХО РАО, 2006. – С. 68 –69.
- 9. Селевко Г.К.** Авторские программы, педагогические технологии,

инновационные школы: Методические рекомендации / Г.К. Селевко. – Ярославль, 1997. – С. 45–46.

**10. Сизова Е.Р** Интегративный подход в обучении как условие формирования профессиональной компетентности специалиста-музыканта / Е.Р. Сизова // Многоуровневое музыкальное образование структура, содержание, методы, сб. тез. и материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Магнитогорская гос. консерватория – Магнитогорск МаГК, 2002. – С. 53–54.

УДК 37.8 – 378.1

**Коночкина Оксана Ивановна**,  
доцент кафедры культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук  
E-mail: okonochkina@gmail.com

### МЕДИАКУЛЬТУРА КАК ФАКТОР МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-КУЛЬТУРОЛОГА

**Аннотация.** В условиях развития информационного общества значение медиатехнологий в образовательной среде неизменно возрастает, а владение медиакомпетентностью, медиакультурой значительно расширяет профессиональные возможности современного учителя. В связи с этим, исследования данной проблемы приобретают приоритетное значение.

**Ключевые слова:** информационное общество, медиатехнологии, медиакомпетентность, медиакультура.

**Abstract.** In the context of the development of the information society, the importance of media technologies in the educational environment is constantly increasing, and taking possession of media competence, media culture significantly extends the professional capabilities of modern teachers. In this regard, the research of this problem is becoming a priority.

**Key words:** information society, media technologies, media competence, media culture.

В результате интенсивного развития масс-медиа, влияние на человека становится все более профессиональным, медиа все чаще берут на себя обучающую и просветительскую функции. Медиа захватили все культурное пространство, что дало им возможность стать не только передаточным механизмом, но и превратиться в основной способ формирования современной культуры. Таким образом возникает новая форма культуры – медиакультура, а в педагогике возникло новое направление – медиаобразование.

Категория «медиакультура» соединяет в себе два компонента: «медиа» и «культура». Культура (от лат. *cultura* – возделывание) – это преобразованный человеком мир, это область реализации интеллектуальных и социальных потребностей личности, в которой выделяется прежде всего стремление к творческому созиданию и коммуникации. Окультуривание человека (по Л. Когану) происходит именно в процессе общения и далее люди продолжают находиться в постоянном взаимодействии с коллективом, обмениваться опытом, необходимой информацией.

Медиа (от латинского «media», «medium» – средство, посредник) – это термин XX века, первоначально введенный для обозначения понятия «массовая культура» («mass culture», «mass media»). К исследованию феномена медиакультуры обращались многие зарубежные и российские теоретики, такие как Р. Арнхейм, А. Базен, В. Беньямин,

Ж. Бодрийяр, Ж. Делёз, М. Маклюэн, М. Бахтин, В. Библер, Я. Засурский, С. Кара-Мурза, М. Ковалева, Ю. Лотман, Г. Мельник, Ю. Тынянов и другие.

Работы М. Маклюэна посвящены анализу коммуникативных каналов в культуре и исследованиям повседневной жизни человека в информационном обществе – среде, созданной новейшими средствами массовой информации. Именно Маклюэном впервые был использован термин «media», который в контексте исследования применялся для обозначения различных средств коммуникации.

Российские исследователи феномена медиаккультуры А. Арутюнян, В. Возчиков приходят к выводу, что «медиаккультура – это доминирующая культура информационного общества, имеющая способом бытования деятельность традиционных и электронных средств массовой информации, воссоздающих социокультурную картину мира с помощью словесных, звуковых и визуальных образов...» [1, с. 23].

Проанализировав исследования зарубежных и российских ученых, Н. Кириллова определяет медиаккультуру как «совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности. Медиаккультура включает в себя культуру передачи информации и культуру ее восприятия; она может выступать и системой уровней развития личности, способной читать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания посредством медиа и т.д.» [5, с. 8]. Из этого следует, что медиаккультура имеет огромный потенциал влияния на развитие личности. При этом, этот потенциал носит всесторонний характер: медиаккультура влияет на развитие интеллектуальных способностей, эмоционального опыта, способствует формированию кругозора, творческого и критического мышления, эстетического восприятия, анализу.

Проявление интереса к проблемам медиаобразования и медиакомпетентности связано прежде всего с тем, что современные медиа играют все большую роль в информатизации образовательного пространства. Информационные технологии дают возможность личности обмениваться информацией, знакомиться с различными странами и их культурами в виртуальном пространстве, расширять кругозор, повышать профессиональный и общекультурный уровень. Уже с середины XX века, в педагогической науке зарубежных стран возникло новое направление «медиаобразование» (media education), которое должно было способствовать лучшей адаптации к миру медиаккультуры учащимся и студентам, помочь им освоить язык средств массовой информации, научиться анализировать медиатексты и т.д.

Л. Мастерман в своих исследованиях вывел свою концепцию медиаобразования. По его мнению «центральная и объединяющая концепция медиаобразования репрезентация (representation). Медиа не отражает реальность, а репрезентует, т.е. представляет ее. Главная цель медиаобразования «денатурализация» медиа... Медиаобразование базируется на ключевых концепциях, которые в большей степени являются аналитическим инструментом, чем альтернативным содержанием... Медиаобразование имеет целью не просто критическое понимание (critical understanding), но и критическую автономию (critical autonomy)» [7, с. 22–23].

В российском научном пространстве за последнее время появилось достаточно большое количество исследований, связанных с изучением феномена медиаобразования: А. Баранова, Н. Варгановой, С. Зазнобиной, Я. Засурского, Н. Кирилловой, М. Ковалевой, А. Федорова, Н. Хилько, И. Чельшевой, А. Шарикова и другие.

И. Чельшева считает, что «основной целью медиаобразования выступает изучение закономерностей массовых коммуникаций, взаимодействие человека в мире медиа, освоение языка средств массовой информации, овладение способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств и современных информационных технологий. Медиаобразование становится в современных условиях

социокультурным явлением, частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию, является инструментом поддержки демократии» [11, с. 16–8]. Н. Кириллова называет конечной целью медиаобразования формирование медиакультуры личности, т.е. «способности к активному, осмысленному усвоению медийного содержания, основанному на знаниях о сущности, специфике и целях массовых коммуникаций» [5, с. 40]. Исследователь считает, что медиаобразование тесно связано не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение, культурология, история мировой художественной культуры и искусства, психология искусства, художественного восприятия, творчества и т.д. Оно не только отвечает нуждам современной педагогики, но и расширяет спектр методов и форм обучения [4, с. 398].

На наш взгляд, наиболее точным и всеобъемлющим определением медиаобразования является определение, данное А. Федоровым. Он рассматривает медиаобразование как «...процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернет» [10, с. 6]. Следовательно, медиаобразование можно рассматривать как педагогическое явление, которое представляет собой процесс образования, развития, формирования личности на материале и через средства медийной коммуникации.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что цель медиаобразования, обусловленная информационными потребностями общества, должна быть определена как формирование медиакомпетентности личности. Особое значение подобные положения приобретают в процессе компетентностной подготовки учителей-культурологов, учитывая специфику и содержание их профессиональной деятельности в современной системе образования.

Сегодня, компетентностный подход считается ключевой инновационной идеей современного образования. Как отмечает А. Новиков «Современное стремительное развитие компетентностного подхода обусловлено осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельностной направленности» [8, с. 9]. Значительное количество исследователей обращалось к изучению проблемы реализации компетентностного подхода в системе образования: Д. Иванова, Т. Исаева, А. Маркова, Л. Митина, Л. Петровская, Э. Зеер, И. Зимняя, А. Хуторской и др. Ими рассматривалась сущность компетентностного подхода в образовании, изучались пути повышения профессиональной компетентности, педагогической компетентности, коммуникативной компетентности. Исходя из анализа данных исследований, под понятием «компетентностный подход» можем понимать направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых (базовых) и предметных компетенций личности. В результате этого процесса происходит формирование общей компетентности человека, совокупности ключевых компетенций, что является интегративной характеристикой личности.

Понятие «компетентность» в психолого-педагогической литературе представлено достаточно широко: В. Кальней, Г. Коджаспирова, А. Маркова, Л. Митина, Э. Зеер, И. Зимняя, С. Шишов, А. Хуторской и др. Компетентность обозначается как уровень образования личности, который определяется степенью владения теоретическими средствами познавательной и практической деятельности (Г. Коджаспирова); С. Вишнякова в своем определении утверждает, что в отличие от термина «квалификация» компетентность включает не только профессиональные знания и умения, а и такие качества, как инициативность, умение работать в группе, коммуникативность,



умение отбирать и использовать информацию [2, с. 130–31]. Компетентность учителя-культуролога, в свою очередь, изучали Л. Арчажникова, Л. Кондрацкая, Н. Миропольская, Л. Нестеренко, В. Орлов и другие. Проанализировав многочисленные исследования, под компетентностью учителя-культуролога мы будем понимать сложное интегративное качество личности, способствующее готовности осуществлять профессиональную деятельность, причем речь идет не только об отдельных знаниях или умениях, а о свойствах, которые дают возможность человеку осуществлять деятельность целостно.

Сегодня, с учетом медиаобразовательных тенденций, формирование квалификационного портрета учителя-культуролога подкрепляется требованиями к его профессиональной компетентности, которые обозначены в Государственных образовательных стандартах высшего образования, т.е., в результате профессиональной подготовки будущий учитель-культуролог должен овладеть целым комплексом компетентностей. В этой связи все большую актуальность приобретает формирование у педагога медиакомпетентности.

Достаточную часть научных исследований по формированию медиакомпетентности составляют работы в области медиапедагогике М. Жижиной, Л. Зазнобиной, О. Кутькиной, С. Пензина, Г. Поличко, Ю. Усова, А. Федорова, Н. Хилько, А. Шарикова и др.

О. Кутькина в своих исследованиях приходит к выводу, что «медиакомпетентность – это сложное личностное образование, включающее в себя совокупность знаний о медиа, умений и навыков практического их применения, опыт использования медиа в различных сферах деятельности, включая опыт работы с компьютером как основным медиаинструментом, качества личности, характеризующие человека, такие как: познавательная активность, критическое мышление, творческое мышление, коммуникативность, рефлексия, а также положительная мотивация и ценностно-смысловые представления (отношения) о деятельности по использованию медиа» [6, с. 10]. А. Шариков, изучая медиакоммуникативную компетентность, определяет ее как «компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми» [12, с. 46]. Однако А. Федоров, утверждает, что «термин медиакомпетентность более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме» [10, с. 22]. Как утверждает М. Жижина, и мы согласны, что медиакомпетентность в научной литературе рассматривается и как элемент и как конечный результат медиаобразования. Медиакомпетентность становится частью профессиональной культуры специалистов, условием социализации личности в современном медиамире, фактором успешности человека в быстро меняющемся социуме. В то же время медиакомпетентность выступает как средство познания поликультурного мира, средством получения знаний, способом самопрезентации и реализации потенциальных возможностей личности [3, с. 78]. Медиакомпетентность педагога можно определить как «интегративное качество личности педагога, проявляющееся в готовности к выбору, использованию, критическому анализу, оцениванию, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [9, с. 563].

Таким образом, мы пришли к выводу, что медиакомпетентность мы можем рассматривать как результат медиаобразования, как важное качество личности, как совокупность системных медиазнаний, умений и навыков использования их в профессиональной деятельности. Проведя это исследование, мы выяснили, что обладая определенным уровнем медиакультуры, учитель имеет возможность ориентироваться в медиaprостранстве как специфически организованном знаковом визуально-

эмоциональном поле, организовывать собственную профессиональную деятельность посредством доступных инструментов и форматов медиа, выбирать эффективные технологии обучения школьников и студентов в медиапространстве. В связи с этим, актуализируются задачи компетентностной подготовки учителя культурологических дисциплин, обладающего достаточным уровнем медиакультуры, которая даст возможность продуктивно использовать в своей профессиональной деятельности медийные технологии, и успешно развивать медиакомпетенность как свою, профессиональную, так и обучающихся.

### Список литературы

1. Арутюнян А.Ю., Возчиков В.А. Медиаобразование – введение в медиакультуру // Научно-практический журнал «Гуманизация образования» –2014 –№1 –С. 21–25
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуал. лексика; М-во общ. и проф. образования РФ, Упр. сред. проф. образования, Науч.-метод. Центр сред. проф. образования. – М.: Новь, 1999. – 535, [2] с.
3. Жижина М.В. Медиакомпетентность как форма культурной компетентности личности // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2009. –№ 4 (23): Ч.1. – С. 78–88.
4. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. 2-е изд.; перераб. и доп.– М.: Академический Проект, 2006. – 448 с.
5. Кириллова Н.Б. От медиаобразования –к медиакультуре // Медиаобразование. – 2005. –№ 5.–С. 40–44.
6. Кутькина О.П. Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2006. – 22 с.
7. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. – 1993, № 4. – С. 22–23.
8. Новиков А.М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. – 2011. –№ 6.– С. 3–4.
9. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М: Когито-Центр, 2011. – 2280 с.
10. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Информация для всех, 2007. – 616 с.
11. Чельшева И. Культурологический подход к проблеме медиареальности и медиакультуры. // Медиа. Информация. Коммуникация. МГГУ им. М.А. Шолохова. – М., 2012. –№1. – С. 16–8.
12. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А.В. Шариков. – М.: НИИ СО и УК АПН СССР, 1990. – 64 с.

УДК 378.011.3 – 051 : [655.26 : 7.05]

**Мала Татьяна Васильевна,**  
доцент кафедры графического дизайна  
ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия  
культуры и искусств имени М. Матусовского»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
*E-mail: tanya.mala@internet.ru*

### ДИЗАЙН КНИГИ – ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФУНДАМЕНТ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

**Аннотация.** Статья посвящена определению содержания понятия «дизайн книги» как теоретической основы для эффективной подготовки графических дизайнеров. В

процессе исследования было выявлено, что под содержанием дизайна книги мы понимаем целенаправленное, упорядоченное и систематизированное взаимодействие разных видов творческой деятельности, которые поэтапно разворачиваются в процессе художественного проектирования модели книжной продукции (предпроектное исследование, разработка проектного задания, проектное предположение и внедрение проекта в производство).

**Ключевые слова:** дизайн книги, теоретическая основа, системное проектирование, макет книги, предпроектное исследование, проектная документация.

**Abstract.** The article is devoted to defining the content of the concept of "book design" as a theoretical basis for the effective training of book designers. In the course of the study, it was revealed that by the content of book design, we mean a purposeful, orderly and systematized interaction of different types of creative activity, which are gradually unfolding in the process of artistic design of a book production model (pre-project research, development of a design task, design assumption and implementation of the project into production).

**Key words:** book design, theoretical basis, system design, book layout, pre-project research, project documentation.

На современном этапе развития нашего общества усилилось внимание к улучшению качества системы профессиональной подготовки будущих специалистов в области искусства и дизайна с целью поднятия уровня культуры в нашей стране. Это особенно касается обучения будущих дизайнеров-графиков. Ведь, специалист книжного дизайна – субъект проектной культуры, который занимается комплексным, системным формированием художественного, конструктивного образа книги, как духовной и материальной ценности. Проектируя издание резкого содержания и назначения, как средства удовлетворения жизненных потребностей человека любого возраста и профессии, дизайнер влияет на самоформирование этих потребностей и тем самым включается в процесс воспитания потребителя. Иными словами, дизайнер книги «проектирует» образ современного человека: его культуру, мировоззрение, чувства, вкусы и предпочтения. Сказанное свидетельствует о его важной социально-культурной, экономической и социально-политической роли в жизни общества. Такая установка способствует росту профессионального самосознания, понимания особой связи выбранной профессии с окружающим миром, проявления чувства профессионального долга и ответственности в сфере решения социально важных задач.

Согласно с нашей концептуальной позицией, умение студента творчески создавать целостный художественный образ книги как духовной и материальной ценности с помощью методики книжного дизайна является умениями системного плана, то есть базовыми и родовыми в профессиональной деятельности. Поэтому эффективность обучения возможна только в процессе активного включения в профессиональную подготовку будущих графических дизайнеров решения задач системного взаимодействия различных видов творческой деятельности, различных типов художественно-проектного мышления, свойственных дизайн-деятельности.

Сказанное свидетельствует о том, что сегодня актуальным остается задача переосмысления содержательных и процессуальных сторон, а также ведущих механизмов книжного дизайна, как теоретической основы эффективного средства формирования профессиональной компетентности будущих специалистов-графиков. Скажем больше – это вызвано не только необходимостью повышения уровня подготовки дизайнеров в вузе, но и общими процессами гуманизации и демократизации общества, введение современных подходов и стандартов высшего образования.

Ключевым понятием нашего исследования является «дизайн книги». На сегодняшний день в сфере искусствоведения и художественной педагогики разработаны достаточно производительные теоретические конструкции, которые позволяют определить содержание понятия «дизайн». В частности, достаточно глубоко эта категория

исследована в трудах таких ученых как: Е. Адамов, Е. Антонович, Е. Бельчиков, В. Быков, Б. Валуенко, Я. Василишин, А. Гольдштейн, А. Дижур, Н. Сокольникова, Г. Сотская, В. Шпильчак и др.

Однако, учитывая направленность нашего исследования, можно констатировать тот факт, что в педагогике высшего профессионального образования полностью не изучены главные системообразующие характеристики феномена «дизайн книги» именно как теоретической основы подготовки будущих специалистов по графическому дизайну. Лишь отдельные работы знатоков книжного искусства прошлых лет (Е. Андреев, А. Беляев, Ю. Герчук, А. Гончаренко, Э. Лисицкий, В. Ляхов, В. Сидоров, В. Фаворский, Ян Чихольд) рассматривали содержание этого понятия только в контексте книжной графики.

Таким образом, целью статьи является определение содержательно-процессуальной стороны понятия «дизайн книги».

Прежде всего, отметим, что под содержанием книжного дизайна мы понимаем целенаправленный, упорядоченный и систематизированный процесс художественного проектирования комплекса эстетических и функциональных качеств книги, который интегрирует теоретическую и практическую междисциплинарную деятельность с использованием специфических методов, приемов, способов, понятий, категорий, принципов и закономерностей реализации поставленных проектных задач.

Учитывая направленность нашего исследования, отметим, что принципиально важным аспектом сущностной основы дизайна книги является понимание его не как самостоятельного феномена, а как особой методики, как эффективного средства подготовки компетентных специалистов книжного дизайна.

Формируясь и совершенствуясь на протяжении развития культуры человеческого общества и самого человека, методика книжного дизайна перешла на новый этап своего развития – стала ведущей, фундаментальной дисциплиной, которую исследуют в системе высшего профессионального образования. Это позволяет осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов, владеющих интегрирующим, междисциплинарным мышлением. Методика обеспечивает соединение теоретической подготовки студентов с их практической проектной деятельностью в течение всего процесса обучения и существенно влияет на развитие их способности переключаться с одного вида деятельности на другой; адаптироваться в любой ситуации, находить нестандартные творческие решения в различных областях искусства; уметь плодотворно работать в коллективе [6, с. 59]; анализировать, прогнозировать, проектировать и контролировать свою профессиональную деятельность.

Основу содержательной стороны методики книжного дизайна составляет ее целевой компонент, который заключается в том, что эта методика предлагает дизайнеру не столько готовые рецепты решения профессиональных задач, сколько принципы и способы анализа и осмысления проектных ситуаций, научного и художественного моделирования объекта, способствующих выявлению механизма творческого осуществления профессиональной деятельности. Это связано с тем, что готовых рекомендаций о том, как сделать то или иное научно-техническое, учебное, художественное, энциклопедическое издание, предназначенное для той или иной возрастной категории читательской аудитории точно дать не нельзя, поскольку в каждом отдельном случае необходим конкретный творческий подход, который зависит от специфического назначения и содержания проектируемой книги.

Поэтому методика книжного дизайна имеет цель упорядочить и систематизировать проектную деятельность специалиста для достижения высоких результатов наиболее продуктивным и целесообразным способом. Такая цель предполагает определенный идеал структуры дизайн-деятельности, в которой ставится задача установления порядка взаимосвязанных действий, определения последовательности разработки проектной документации по этапам, содержание проектных работ на каждом этапе и всех дел в

целом, требования, критерии и способы самооценки и оценки качества выполняемых работ.

Из всего вышесказанного следует, что методика книжного дизайна носит иерархический, системный характер, поэтому ее называют системным проектированием, что позволяет дизайнеру опираться не только на свой личный опыт, талант и интуицию, но и на объективные, научно подтвержденные данные.

Исходными принципами системного проектирования являются:

- представление о книге как о системе, которая выполняет важнейшие общечеловеческие функции;

- постоянное рассмотрение и учет свойств не только книги, но и потребителя (читателя), производства (издательского и полиграфического) как средства реализации проектных разработок и способа реализации готовой продукции;

- поэтапное проектирование в соответствии со спецификой решаемых задач, обусловленных особенностями объекта;

- использование особых приемов научно-творческой стимуляции поиска методов всестороннего анализа и оценки проекта.

Системное проектирование, включающее различные методы исследовательской, критико-оценочной, изобразительной и объемно-пространственной творческой деятельности, состоит из следующих этапов:

- 1) предпроектное исследование (сбор информации об издании – изучение и оценка его содержания, функции, производственной и потребительской ситуации);

- 2) разработка проектного задания на основе полученной информации;

- 3) разработка проектного предложения (материализация издания с проверкой идейного замысла на макетах и выбор оптимального варианта);

- 4) реализация проектных разработок с учетом особенностей творческих оригиналов и полиграфического воспроизведения [3, с. 32].

Относительно книги процесс системного проектирования принципиально такой же, что и в дизайне других предметов, однако конкретная форма работы другая. Разногласия в том, что книжный дизайнер проектирует издание не только как материальную ценность, но и как вместилище определенного идейно-образного содержания, с помощью книжной формы должно быть передано читателю. Эти две стороны книги необходимо рассматривать совместно на всех этапах проектирования. Таким образом, главной составляющей содержания книжного дизайна является целевая установка, охватывающая все этапы проектной деятельности специалиста, и состоит в том, чтобы максимально повысить коэффициент полезного действия конкретного издания.

Для того, чтобы иметь более полное представление о содержании дизайна книги, рассмотрим подробно каждый из выделенных выше этапов системного проектирования, которые в своей совокупности способствуют овладению дизайнером культурой системного подхода в профессиональной деятельности, важнейшими методическими принципами ее организации, ведущей к пониманию ее строения как чего-то целостного, умение осуществлять ее целиком.

На первом этапе дизайнер определяет общественную заинтересованность в той или иной книге – «социальный заказ». Проводит сбор информации о будущем издании:

- содержание и характер текста и иллюстраций;

- его социальную функцию и практическое применение;

- информацию о лучших образцах аналогичных изданий на книжном рынке;

- о возрастной категории, психофизиологических особенностях, уровня образования, профессиональной принадлежности, количественном составе читательской аудитории;

- о возможности полиграфических материалов и производства этого типа книги, рынке сбыта и системе распространения.

Специфика любого издания, как правило, приводит к постоянной необходимости в

начале каждого проектирования сталкиваться с новыми проблемами и задачами, широким спектром научных знаний, новой информацией, которые дизайнер должен оперативно осваивать и грамотно применять на практике. Это говорит о присущей для его профессии эрудиции и способствует формированию у него гносеологических способностей, психологической готовности мобилизоваться и адаптироваться в ситуациях различного характера сложности.

Отсюда следует, что сбор информации – не пассивный процесс. В его основе лежит творческое осмысление старых и выявления новых ценностей. Поэтому все полученные сведения дизайнер должен активным образом критически проанализировать и оценить. Критический анализ в дизайне – это научный метод комплексного, целостного и разностороннего исследования и оценки. Кроме того, это постоянный критический контроль дизайнером содержания своей проектной работы поэтапно, где непрерывно проверяется критикой процесс и результат собственной деятельности [5, с. 18].

На втором этапе проектирования происходит разработка проектного задания, в котором на основе селекции, интеграции, оценки полученных данных предпроектного исследования, в виде документа систематизируются конкретные требования: для чего создается и какими качествами должна отличаться эта книга с точки зрения потребителя, производства и книготорговли. Здесь определяются пропорции, формат, гарнитура и кегль шрифта, вес, размер будущего издания, полиграфические материалы (сорт бумаги и печатной краски), способ печатания; комплекс функциональных требований: удобство конструкции; крепления и форма страниц, плетение, размещение аппарата внешней и внутренней ориентации; рекламность издания; характеристика и размещения рубрикаций, текста и иллюстраций согласно специфике издания. Обосновывается мотивация выдвинутых требований, необходимый уровень качества и темпов работы над книгой. Наряду с этим делаются первые линейные наброски проектного замысла карандашом [4, с. 58].

Проектное задание характеризуется двумя особенностями. В нем обычно не указываются средства и методы выполнения поставленных задач, и нет развернутых рекомендаций по композиционно-образному решению книги. Все это приходит на следующих этапах проектирования.

Важно отметить, что разработку проектного задания в дизайне называют этапом прогнозирования в связи с тем, что с помощью силы воображения, прогностического мышления дизайнер должен четко представить себе варианты модели (образа) будущей книги, учитывая при этом наилучшие условия ее чтения, листания, эстетического воздействия, хранения и производства. Художественный образ является основой творческого метода дизайнера. Опережая конечный результат деятельности, образ является системообразовательным фактором, который поэтапно конструирует дизайн-деятельность, определяет ее характеристику и динамику. Категория «образ» отражает целостный (исследовательский, рефлексивный, конструктивно-функциональный, эстетический, производственный и аксиологический) подход, связывающий различные аспекты книги с точки зрения целостного образа человека. Это значит, что специфика дизайн-деятельности определяется художественно-образным проектированием.

На третьем этапе проектирования начинается осуществление проектного замысла в материале – формирование конструкции и оформление книжного ансамбля, где специалист интегрирует в своем лице две специальности: художник-конструктор и художник-график. В сфере книжного дизайна этот этап называют «проектным предложением». Это самая сложная часть системного проектирования. Именно здесь даются ответы на выдвинутые требования проектного задания, начинают наглядно конкретизироваться и творчески выполняться все параметры издания от функциональных к эстетическим, с помощью макетирования и книжной графики [1, с. 16–17].

Прежде всего, дизайнер на бумаге схематично фиксирует образный замысел книги с помощью эскизной графики (уменьшенного масштаба) в нескольких вариантах, выбирая

из них наиболее удачный. Ведь тот же литературный текст может быть представлен читателю в различном конструктивном выражении и художественном оформлении. Процесс эскизирования от принципиальной схемы издания идет к деталям, а затем к общему решению объекта. Из созданных эскизов выбирается лучший вариант [2, с. 23].

Для определения более четкого композиционного решения издания необходимо использовать объемно-изобразительный поиск-макет, который является одним из ведущих методов творчества дизайнера в течение всего проектирования. При переводе графически найденной формы (эскиза) в объемную форму (макет) наглядно проявляются все ценные находки и недостатки проекта, что позволяет улучшить индивидуальные художественные особенности будущей книги. Макет – это модель книги, полностью имитирует внешний вид издания таким образом, чтобы можно было наглядно видеть, обсудить и оценивать как его композицию в целом, так и в деталях.

Наряду с процессом макетирования, дизайнер занимается творческим поиском стилизации образного и цветового оформления изобразительных (иллюстраций, заставок и т.д.), декоративных и шрифтовых элементов книги, которые индивидуально отражают содержание проектируемого издания. Разработанные элементы книжного оформления должны отличаться новизной художественного языка, особой образной выразительностью и высоким уровнем графического исполнения, после чего они находят свое место в композиции макета, представленного для окончательной оценки и утверждения. Руководствуясь результатами работы по созданию макета книги, на этапе проектного предложения дизайнер составляет соответствующий раздел проектной документации, в котором в письменной форме хронологически фиксирует процесс создания объемно-пространственного образа будущего издания. Здесь специалист должен четко раскрыть ход своих логических операций, творческих поисков и находок, сформулировать сущность примененной в макете специфической художественной речи, объяснить организацию проведения различных художественных действий, на основе чего дать оценку проделанной работы и сделать соответствующие выводы.

На четвертом, заключительном этапе системного проектирования осуществляется создание оригиналов макетных разработок книги, которые затем внедряются в полиграфическое производство. Этот этап является очень ответственным, поскольку от него зависит конечный результат работы. Здесь на основе утвержденного макета воспроизводятся оригиналы страничных разворотов всех элементов книги в том виде, который они будут иметь после печати в тираже. Дизайнер ставит перед собой задачу – повысить коэффициент полезного действия проектируемого издания целесообразным использованием всех типографских и художественно-образных средств и добиться того общественного эффекта, который ожидается от книги в плане его духовного влияния и в плане определенного экономического эффекта.

Создаваемые дизайнером книги оригиналы страничных разворотов, которые последовательно разворачиваются, являются качественным эталоном будущего издания. Так, оригиналы обложки, форзацев, титула, разворотов текста и иллюстраций, содержания, исходных данных выполняются с применением выбранных для каждого элемента книги полиграфических и художественных материалов (сортов бумаги, краски), способа печати, то есть с помощью всех средств, которые смогут максимально повысить коэффициент полезного действия издания. Здесь дизайнер проводит заключительную всеобъемлющую стадию критического анализа и корректировки всего ансамбля книги. Осуществляет заключительный эксперимент, констатирует правильность и эффективность всей проводимой ранее работы, добиваясь гармоничной целостности, высокого уровня художественного и полиграфического исполнения всех элементов книги: материальных, фактурных, цветовых, изобразительных, текстовых и конструктивных.

Убедившись в том, что созданные оригиналы полностью готовы к воспроизводству в тираже, дизайнер осуществляет авторский надзор за реализацией проекта в условиях производства. Вступая в тесный контакт со своими коллегами – техническими

редакторами, полиграфистами, корректорами, экономистами, он контролирует завершающую стадию материализации книги, следит за качеством ее типографского исполнения, так как от того, насколько уровень воспроизведения книги на заключительном этапе соответствует поставленным в проекте задачам, зависит ее успех в социуме. Свою работу дизайнер завершает контролем напечатанного сигнального экземпляра издания, делает соответствующие выводы и оценку проделанной работы. Процесс окончательной реализации проекта и итоги всего проектирования он фиксирует в последнем разделе дизайнерской документации.

Особое место в содержании книжного дизайна занимает дизайнерская самооценка, которая динамично пронизывает весь процесс проектирования: на первом этапе предпроектного исследования осуществляется оценка дизайнером собственных идей, предложений и планов организации проектной работы. Вместе с тем, он постоянно должен выступать на этой стадии в роли аналитика-эксперта относительно предложений и требований заказчика и потребителя. На втором и третьем этапах работы над проектом совмещается самооценка и контрольная экспертная оценка, причем, удельный вес последней, незначительный на ранних этапах проектирования, но в конце он существенно возрастает. На четвертом этапе проводится контрольная оценка результатов всей работы или отдельных законченных ее частей.

Неотъемлемой составляющей содержательной стороны книжного дизайна является коллективная форма творчества. Ведь создание книжной продукции осуществляется интегральным субъектом производства, включающим в себя большое количество специалистов разных профилей: культурологов, социологов, психологов, экономистов, экологов, политологов, физиологов, эргономистов, редакторов, корректоров, материаловедов, полиграфистов и др. Это связано с тем, что такой разносторонний, многоплановый, комплексный объем работы, требующей углубленного изучения специфических особенностей каждой книги, ее типизации, целевого назначения, спроса, распространения и производства, под силу только коллективным формам творчества.

Между тем, сказанное не исключает обязательного участия в этом процессе дизайнера, поскольку он занимает ведущую позицию организатора, координатора и интегратора деятельности коллектива в создании книги. Сотрудничая с различными специалистами, дизайнер обязан найти наиболее рациональный способ объединения всех потребительских свойств проектируемого издания в его целостной структуре и гармоничной форме.

Проведенный анализ научной литературы, раскрывает содержание книжного дизайна как теоретической основы подготовки будущих дизайнеров-графиков, позволяет сделать вывод концептуального характера. Под содержанием книжного дизайна мы понимаем целенаправленное, упорядоченное и систематизированное взаимодействие различных видов творческой деятельности, которые поэтапно разворачиваются в процессе проектирования модели книжной продукции. Дизайн книги – это не только индивидуальная, но и коллективная форма творчества, содержит следующие этапы: 1) предпроектное исследование; 2) разработка проектного задания на основе полученной информации; 3) разработка проектного предложения (конструирование и оформление макета) 4) воплощение проекта в полиграфическое производство. Это всё в совокупности направлено на обоснование целевой идеи книги как системы, выполняющей важнейшие социальные функции, а также на разработку и создание инновационной модели издания, проведение критической оценки контроля и коррекции всей работы и ее этапов.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении заключаются в определении и внедрении ведущих педагогических условий, обеспечивающих эффективность и результативность процесса профессиональной подготовки будущих графических дизайнеров в вузе.



### Список литературы

1. Каменский А. Искусство книги и современность / Каменский А. // Искусство книги. – 1989. – №8. – С. 16-17.
2. Климова М. Конструкция книги и художественные принципы / Климова М. // Творчество. – 1968. – №2. – С. 23.
3. Ляхов В.Н. О художественном конструировании книги: системное проектирование. / Ляхов В.Н. – М. : Книга, 1975. – С. 32.
4. Острой О.С. О художественном оформлении и конструировании книги. / Острой О.С. – Мн. : Академия, 1990. – С. 58.
5. Рюмина И. Проектирование книги / Рюмина И. // Декоративное искусство. – 1991. – №5. – С. 18.
6. Юрченко И. Пути становления национальных традиций в современном дизайне / Юрченко И. // Весн. Харк. Госуд. академии дизайна и искусств : сб. науч. тр. – Х. : ХДАДМ, 2002. – №3. – С. 59.

УДК 37.02

**Степанова Наталья Викторовна,**

доцент кафедры фортепиано  
ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный  
институт искусств им. П.И. Чайковского»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: [stepanova.n2010@yandex.ru](mailto:stepanova.n2010@yandex.ru)

### РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКУ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

**Аннотация.** Автор обосновывает актуальность применения в образовательной деятельности музыкальных учебных заведений коммуникативно-ориентированных технологий. В статье рассмотрены основные положения научной концепции технологии коммуникативно-ориентированного обучения и возможность её реализации в процесс обучения музыканта-исполнителя.

**Ключевые слова:** коммуникативно-ориентированные технологии, музыкально-исполнительская деятельность, индивидуальная форма обучения, совместная деятельность.

**Abstract.** The author substantiates the relevance of the use of communicative-oriented technologies in the educational activities of music educational institutions. The article discusses the main provisions of the scientific concept of the technology of communicative-oriented learning and the possibility of its implementation in the process of training a musician-performer.

**Key words:** communication-oriented technologies, musical performance activity, individual form of education, joint activity.

На современном этапе в системе образования существуют два направления организации учебного процесса, которые не противоречат друг другу, а сосуществуют – это традиционное и инновационное. И традиционные, и инновационные модели обучения призваны дать ответы на ключевые вопросы образовательной практики: *для чего учить?* (т.е. каковы цели и ценности образования), *чему учить* (т.е. каково должно быть содержание обучения) и *как учить эффективно* (т.е. какие приёмы, методы и технологии обучения могут обеспечить достижение планируемого результата).

Динамично меняющийся мир требует от системы образования пересмотра

устоявшихся целевых ориентиров. Эта необходимость обусловлена тем, что современный этап развития общества характеризуется многократным увеличением и усложнением информационных процессов, изменениями в содержании и способах коммуникативного взаимодействия личности и социума. Поэтому важно понять, в каком направлении нужно совершать преобразовательные шаги в образовании. Поиск новых методов и форм организации процесса обучения актуален и для педагогики искусства. Это вполне обосновано и позволяет говорить о необходимости изменения базовых образовательных ориентиров в системе профессионального академического музыкального образования, которое должно решать принципиально новые задачи по подготовке музыканта-специалиста, способного эффективно функционировать в условиях информационного общества.

Следует отметить, что современная образовательная ситуация в обучении музыканта-специалиста академического профиля в системе профессионального образования характеризуется некоторой противоречивостью. С одной стороны, отечественная система классического музыкального образования имеет, как известно, давние и весьма основательные традиции подготовки музыканта-профессионала и ориентирована на развитие исключительно фундаментальных музыкальных знаний и навыков исполнительского мастерства, имеющих для исполнителя, безусловно, приоритетное значение, поскольку «профессионализм, по словам В.Г. Ражникова, – это обеспеченный средствами тыл художника, его основа и опора» [5, с. 94]. С другой стороны – будущему музыканту-специалисту для осуществления продуктивной деятельности в профессиональной среде этого недостаточно. Для плодотворного и эффективного взаимодействия в условиях профессиональной творческой деятельности ему необходимо наличием широкого арсенала коммуникативных качеств, ориентированных на диалогические процессы. Очевидно, что учебно-образовательный процесс, ориентированный на использование академических форм и методов учебной работы, основу которых традиционно составляют методы объяснения, показа и наведения, таких целей не ставит, тем самым, ограничивая развивающий потенциал музыкально-образовательной среды.

Активное внедрение в систему профессиональной подготовки музыканта-исполнителя технологий коммуникативно-ориентированного обучения даёт возможность будущему музыканту-специалисту в рамках учебного процесса приобретать наравне с профессиональными знаниями, умениями, навыками, также и опыт коммуникативно-творческого взаимодействия. Проведение в жизнь коммуникативно-ориентированных технологий позволяет по-новому взглянуть на образовательный потенциал обучающих дисциплин, что способствует расширению спектра организационных форм и методов обучения.

В системе современных научных методологических подходов технологии коммуникативно-ориентированного обучения занимают одно из ведущих стратегических направлений. Обозначим основные концептуальные положения коммуникативно-ориентированного подхода. Изначально идея применения коммуникативного подхода к изучению познавательных процессов человека принадлежит Б.Ф. Ломову. Учёный обращает внимание на особенности протекания у человека психических процессов, таких как, восприятие, воображение, мышление, память, речь, при этом особо отмечая, что динамизм и продуктивность этих процессов неразрывно связано с процессом общения. Непосредственный процесс общения Б.Ф. Ломов структурирует тремя компонентами: *информационно-коммуникативным, регуляционно-коммуникативным и аффективно-коммуникативным*. В данной структуре коммуникативная составляющая является ключевой, при этом, в процессе общения она не просто организует обмен информацией, а стимулирует «совместное её постижение и реализацию конкретных отношений между людьми» [4, с. 266]. В своей научной концепции Б.Ф. Ломов подчёркивает, что протекание познавательных процессов в совместной форме деятельности в значительной

степени динамичнее и эффективнее, нежели в индивидуальной. Таким образом, для развития личности человека наибольшими ресурсами, по мнению учёного, обладает совместная деятельность, в которой наиболее полно раскрывается «коммуникативная функция психики человека» [4, с. 239]. В процессе совместной деятельности происходит изменение как понятийных, так и поведенческих норм коммуницирующих людей.

В педагогике основные концептуальные положения коммуникативного подхода Б.Ф. Ломова получили свою интерпретацию, и своё обоснование в трудах И.А. Зимней. Применяя основные идеи коммуникативного подхода, И.А. Зимняя выводит понятие «педагогическое общение», предполагающее совместную деятельность в поле взаимодействия «учитель – ученик», рассматривая её как форму учебного сотрудничества, «использующую всю совокупность вербальных средств» [3, с. 332]. И.А. Зимняя подчёркивает, что сущность обучающей функции общения заключается в организации «речевого действия», «речевого поступка», которые направлены на реализацию определённой коммуникативной задачи, «с учётом специфики протекания психических процессов и характера педагогической ситуации» [3, с. 326].

Концепция коммуникативно-ориентированного подхода получила последующее рассмотрение, по большей части, в исследованиях лингвистов (И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов и др.), которые изучают различные аспекты речевых процессов – психологических, психофизических, психофизиологических и лингвистических. В основе обучения лингвистов используется коммуникативная природа языка, которую можно характеризовать, как познавательную и контактоустанавливающую. Целью обучения в рамках названного подхода является формирование способности человека к речевому общению: с одной стороны – это прямая передача информации посредством языка (познавательная функция языка), с другой – это понимание того, что передаёт другая сторона (контактоустанавливающая функция языка). При этом, лингвисты утверждают, что при реализации данного подхода, «общению следует обучать через общение», которое направлено на выработку алгоритма «речевого поступка» участников коммуникации. Таким образом, коммуникативно-ориентированный подход обогащает не только речевую практику, но и психологические аспекты взаимодействия участников коммуникации, напрямую влияющие на продуктивность и эффективность коммуникативных процессов.

Резюмируем. К структурным компонентам коммуникативно-ориентированного подхода относятся: 1) ситуация совместной деятельности, предполагающая обучение в сотрудничестве, 2) диалогичность выстраиваемых контактов, 3) равноправие и равноактивность участников диалога в реализации совместных коммуникативных действий 4) выработка алгоритма поведения в ситуации сотрудничества.

В рамках статьи мы рассматриваем актуальность применения коммуникативно-ориентированных технологий в образовательной деятельности музыкальных учебных заведений. Поэтому необходимо понимать, что научный подход – это стратегическое направление, а педагогические технологии – это тактические приёмы, предполагающие выполнение педагогом последовательных действий-операций для получения запланированного результата. Для грамотного использования педагогических технологий необходима тщательная проработка и детализация всех этапов учебно-педагогического процесса, с учётом особенностей и возможностей студентов. Таким образом, педагогические технологии – это детально (технологически) разработанные методы и организационные формы обучения. Следует отметить, что до сих пор вопрос о границах применения педагогических технологий и их эффективность остаётся дискуссионным.

Экстраполируем основные концептуальные положения коммуникативно-ориентированного подхода в контексте его технологической реализации на почву профессиональной подготовки музыканта-исполнителя. Как уже отмечалось выше, поиск оптимальных форм обучения музыканта-исполнителя становится актуальной задачей современной системы академического музыкального образования. Очевидно, что сегодня необходимо применять активно-деятельностные технологии, максимально

актуализирующие развитие мышления, речи, коммуникативного и деятельностного потенциала музыканта-исполнителя, что позволит будущему специалисту приспособиться к реалиям жизни и адаптироваться в профессионально-творческой среде.

Основная сложность применения коммуникативно-ориентированных технологий в процессе обучения музыканта-исполнителя заключается в реализации преимущественно индивидуальных форм обучения в исполнительских классах. Поскольку одним из условий реализации коммуникативно-ориентированных технологий является наличие ситуации совместной деятельности, то можно предложить более активное использование в исполнительских классах различных форм ансамблевого исполнительства, таких как камерно-инструментальный ансамбль, камерно-вокальный ансамбль, фортепианный ансамбль, фортепианный дуэт.

Отметим, что все формы ансамблевого исполнительства имеют свою отличительную специфику – они выполняют важную коммуникативную функцию – общение посредством музыки, в рамках которого и возникают тесные личностно-психологические контакты между равноправными партнёрами в процессе творческого взаимодействия, что является ещё одним структурным компонентом коммуникативно-ориентированного обучения. Это, в первую очередь, обусловлено тем, что музыка, как вид искусства, является индивидуально-личностным способом отражения действительности, требующим от исполнителя собственного, индивидуального, глубокого прочтения и понимания смысла интерпретируемого произведения. При этом, все вопросы исполнительской интерпретации согласуются участниками ансамблевого коллектива. Совместный поиск исполнительских решений определяет и характер отношений, поскольку в «ансамблевых содружествах» традиционно доминирует принцип «равноправия», «равноактивности» участников, позволяющий ансамблевым партнёрам «овладеть тайной со-участия, со-понимания и со-воображения» [1, с. 114].

Отметим, что в рамках ансамблевых форм сотрудничества используется широкий спектр вербальных средств передачи информации, которые определяют координацию слова и исполнительского действия между участниками творческого коллектива. Вербальная коммуникация актуализирует весь набор способов восприятия и воспроизведения информации – психологических, физиологических, лингвистических, которые характеризуют интеллектуальную сторону процесса коммуникации.

Невербальные средства коммуникации, так называемые «экспрессивные реакции» (Б.Г. Ананьев), получают своё широкое применение на репетиционном этапе и в ситуации непосредственного концертно-сценического выступления. Они, с одной стороны – координируют исполнительские действия ансамблевых партнёров, с другой – усиливают зрелищную сторону проявления исполнительского артистизма, повышая градус эмоционального воздействия на слушателя.

Таким образом, используя в учебно-образовательном процессе различные формы ансамблевого исполнительства, у музыканта-исполнителя формируется чувство надёжности, коллективной ответственности, внутреннего единства, способствуют проявлению общности взглядов, взаимопониманию, взаимопомощи. Устойчивое, крепкое партнёрское взаимопонимание между ансамблевыми исполнителями является залогом успешной совместной творческой деятельности профессиональных музыкантов и гарантирует достижение художественного результата. Именно поэтому, в музыкальной психологии ансамбль называют «высшей формой человеческой деятельности» [2, с. 129]. Коммуникативно-ориентированное обучение музыканта-исполнителя в рамках исполнительских дисциплин актуализирует развитие важных коммуникативных качеств, способствующих продуктивному культурному диалогу в рамках профессии.

Резюмируем вышеизложенное. Принимая во внимание сложившуюся образовательную ситуацию в обучении музыканта-специалиста академического профиля в системе профессионального образования, а именно, его строгую ориентированность исключительно на развитие фундаментальных музыкальных знаний и навыков

исполнительского мастерства, реализация технологий коммуникативно-ориентированного обучения приобретает особую своевременность и актуальность. Применение коммуникативно-ориентированных технологий в процессе обучения музыканта-исполнителя заключается в возможности сбалансированной подготовки специалиста, органично сочетающей профессионально-технологические и социально-коммуникативные аспекты, что в свою очередь, в значительной мере расширяет, коммуникативный потенциал будущего музыканта-специалиста, который поможет ему интегрироваться в реальную профессиональную среду.

#### Список литературы

1. Гайдамович Т.А. Избранное / Т.А. Гайдамович. – М.: Музыка, 2004. – 544 с.: ил., нот.
2. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М.: МАГИСТР, 1993. – 194 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
5. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 141 с., нот. ил.

УДК 378+78]:001.895

Тетяникова Ольга Николаевна,  
аспирант кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*olga.tetyannikova.82@mail.ru*

#### СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются современные проблемы музыкального образования в профессиональной подготовке специалистов нашего государства. В работе также отмечается, что организация музыкального обучения по компетентностно-ориентированной концептуальной модели на основе интегрированного образовательного комплекса с использованием специальных технологий и методов обучения значительно повышает качество образования. Обеспечивает всестороннее личностное и профессиональное развитие специалиста, что, в свою очередь, позволит решить многие проблемы, возникающие сегодня при подготовке специалистов в системе музыкального образования.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, музыковедение, проблемы подготовки специалистов, система музыкального образования, музыкальные учебные заведения, модель идеального специалиста.

**Abstract.** This article discusses the current problems of music education in the professional training of specialists of our state. The paper also notes that the organization of musical training according to a competence-oriented conceptual model based on an integrated educational complex using special technologies and teaching methods significantly improves the quality of education. Provides comprehensive personal and professional development of a specialist, which, in turn, will solve many problems that arise today when training specialists in the music education system.

**Keywords:** music education, musicology, problems of training specialists, music education system, music educational institutions, model of an ideal specialist.

Сегодня система музыкального образования, посредством которой осуществляется подготовка музыкантов, композиторов и музыковедов, является специфическим образовательным звеном. В его основе лежит художественно-творческая или музыкальная деятельность, которая, с одной стороны, является предметом развития, а с другой – результатом педагогической работы. Если сравнивать музыкально-педагогическое образование, задачей которого является подготовка учителей музыки для общеобразовательных учреждений с классическим музыкальным образованием, то последнее готовит специалистов для концертных и художественных организаций (концертных клубов и коллективов, театров, филармоний), а также для художественных учебных заведений (консерваторий, музыкальных школ и т.д.), которое будет включать в себя обучение, которое определяется развитием исполнительских способностей и совершенствованием профессиональных и творческих способностей. Процесс профессионального обучения музыкантов довольно длительный и трудоемкий, обычно он занимает от 16 до 20 лет. В то же время неравенство в системе образования создает проблемы для координации содержания образования, а обеспечение преемственности учебных средств и методов непрерывности и постепенности профессионального и личностного образования студентов, что в свою очередь, отрицательно сказывается на качестве подготовки выпускников. Проблемы, существующие в области классического музыкального образования, а также особенности организации и содержания музыкального образования не остались незамеченными многими отечественными и зарубежными учеными.

Однако большинство вопросов рассматривается с позиций музыковедения, но частично затрагиваются психолого-педагогические аспекты, в основном в работах, связанных с изучением музыкальных способностей, развитием музыкальной деятельности и освещением определенных аспектов развития музыкального образования в контексте культуры. Анализ последних исследований и публикаций показал, что основное внимание музыковедов чаще всего уделяется рассмотрению музыкальной деятельности как художественного явления и изучению явлений музыкального искусства в теоретическом и историческом ракурсах (Т. Ливанова, Ю. Келдыш и другие) [4, с. 6]. Проблема взаимосвязи музыкального образования и музыкальной культуры изучена достаточно широко (Б. Асафьев, Л. Баренбойм, В. Натансон и другие). Существуют также исследования по вопросам преемственности в культуре, искусстве и педагогике, обосновывающие возможность исторического наследия не только положительного, но и отрицательного музыкально-педагогического опыта (Э. Баллер, Л. Ладыгина, А. Сохор и другие) [2, с. 172]. Работы, рассматривающие историю образования в культурном аспекте на основе парадигматико-педагогического подхода (М. Богуславский, Г. Корнетов), позволяющие рассматривать развитие музыкального образования в виде совокупности музыкально-педагогических парадигм (О. Николаева) также считаются важными для изучения. В педагогике музыкального образования в последние десятилетия активно решаются проблемы повышения квалификации специалистов. Созданы профессии учителя музыки, «модель идеального специалиста», определены компоненты профессионального мастерства, определены профессиональные требования к выпускникам профессионально-технических училищ музыкального образования. Широко освещаются различные аспекты исполнительской, педагогической, педагогической деятельности учителя музыки, особенности инструментальной, вокально-хороводной, хормейстерской, музыкально-теоретической подготовки учащихся [1, с. 160].

Российская система подготовки академических музыкантов (художников, композиторов, музыковедов) имеет свои особенности, обусловленные историческими и социальными факторами. Он предназначен в первую очередь для подготовки элитной части талантливой молодежи, ориентированной на приоритетное развитие исполнительских способностей, индивидуальную самореализацию в творчестве и достижение профессионального «акме» в артистической карьере. Задача обеспечения

высокого уровня музыкальных и исполнительских способностей определяет большую долю технологических форм образования, которые включают в себя обучение профессиональным музыкальным навыкам, развитие двигательных и слуховых навыков и умений. Акцент на оперативно-технологической стороне обучения часто приводит к нивелированию личностно-психологического, ценностно-мотивационного, социального и коммуникативного аспектов образования, что негативно сказывается на качестве подготовки специалистов и является актуальной проблемой современности. Выпускники музыкальных вузов, обладающие отличной исполнительской техникой, достаточными общими и специальными знаниями, часто не могут реализовать себя в профессии, что объясняется объективными причинами. Прежде всего, это отсутствие способности применять полученные теоретические знания на практике и адаптировать их к конкретным условиям производственной ситуации (концертная, сценическая, репетиционная, педагогическая и т.д.); налаживать партнерские отношения с коллегами и плодотворно взаимодействовать со студентами и их родителями; развитие собственной артистической карьеры на основе грамотно планировать путь творческого роста своих учеников; расставлять приоритеты в самостоятельной музыкальной деятельности.

Освоение смежных специальностей и видов деятельности, вхождение в мир информационных технологий и овладение средствами межкультурной коммуникации представляют значительные трудности. К сожалению, сегодня все вышеперечисленное также является достаточно существенной проблемой профессиональной подготовки специалистов в системе музыкального образования, требующей немедленного решения. Анализ трудовой и производственной деятельности выпускников музыкальных школ показывает, что их образование не в полной мере соответствует требованиям работодателей и условиям современного рынка труда. Социальный запрос представляет собой зрелость духовной культуры человека, высокую мотивацию к музыкальной деятельности, профессиональную мобильность, сложившуюся систему убеждений и ценностных ориентаций, культуру общения как важные составляющие профессиональной компетентности специалиста. Однако учебный процесс осуществляется в большинстве музыкальных школ, как высших, так и средних учебных заведений.

Технологически-ремесленное воспитание музыканта, в значительной степени оторванное от практических социальных потребностей, в настоящее время признано проявлением духовного кризиса в области музыкальной культуры и педагогики [3, с. 418]. На наш взгляд, противоречия, объективно существующие в этой системе, можно отнести и к проблемам профессиональной подготовки специалистов в системе музыкального образования. Это противоречия между:

- необходимостью современных учреждений культуры и искусства проявить себя в различных областях музыкальной деятельности универсально подготовленными профессионалами, способными гибко реагировать на требования общества, которая обеспечивает подготовку музыкантов;

- многофункциональный характер деятельности профессионального музыканта в современном обществе (солист, ансамбль, концертмейстер, участник оркестра, педагог, руководитель творческой группы, администратор) узко технологичный учебный контент, направленный в основном на овладение исполнительскими навыками и умениями;

- задачи комплексного развития общих и музыкальных способностей, личностных и профессиональных качеств учащихся и фрагментации содержания общенаучной, музыкально-теоретической и исполнительской подготовки музыкантов;

- необходимость всестороннего применения музыкальных знаний, умений и навыков в самостоятельной практической деятельности и их различного освоения по отдельным учебным предметам;

- необходимость комплексного применения музыкальных знаний, умений и навыков в самостоятельной практической деятельности и их различного освоения по отдельным учебным предметам;

– осознание учителями музыки необходимости обновления организационных и содержательных основ обучения в современных музыкальных школах и отсутствия адекватной психолого-педагогической поддержки для обучения классической музыке [5, с. 128].

Итак, подводя итоги, можно сделать следующие выводы о том, что музыкальное образование в современной России таит в себе неизмеримо широкий круг вопросов и проблем, которые необходимо решать и глубоко изучать в быстро развивающемся мире. Первое – это проблема истории и преемственности профессионального музыкального образования; второе – не важное, а первостепенное значение – проблема потери слушателя филармонического концерта, но которая в последние годы значительно усложнилась; наконец, третья проблема, на фоне очевидных социально-экономических трудностей высшего образования, с одной стороны, и некоторых положительных моментов (главный из которых – бесценная возможность творческой свободы), с другой, – это четко очерченная острая ситуация с воспроизводством, пополнением профессиональных музыкантов. А так же меняющиеся требования общества к компетентности музыканта в связи с расширением его профессиональной деятельности, а также необходимость профессиональной самореализации определяют социокультурные условия обучения музыкантов. Эти условия воплощены в социальном заказе общества на образование, сформированном на основе программно-ориентированного подхода.

Социальный заказ подразумевает необходимость разработки «модели идеального специалиста», воплощающей требования общества и личности в профессиональной компетентности, индивидуально-психологических качествах, обеспечивающих эффективное функционирование музыканта в системе государственных институтов. Организация музыкального образования в соответствии с компетентностно-ориентированной концептуальной моделью на основе интегрированного образовательного комплекса со специальными технологиями и методами его обучения, значительно повышает качество образования, способствует совершенствованию личностно-психологического, ценностно-мотивационного, когнитивного, операционного и социально-коммуникативного аспектов профессиональной деятельности. Всестороннее личностное и профессиональное развитие специалиста, что, в свою очередь, позволит решить многие проблемы, возникающие сегодня при подготовке специалистов в системе музыкального образования.

Дальнейшее изучение организационно-педагогических основ функционирования учреждений классического музыкального образования имеет широкое социально-профессиональное значение, поскольку способствует разработке стратегии дальнейшего развития системы образования как части духовной культуры общества, по определению подходов к реализации молодежной политики в нашем государстве и определению приоритетов способствует личному и профессиональному развитию. Наше исследование создает предпосылки для дальнейшего изучения организации и содержания академической подготовки музыкантов на всех уровнях системы образования.

#### Список литературы

1. **Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В.** Современные теоретические представления об уроке музыки [Текст] / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 1. – С. 155–165.
2. **Безбородова Л.А.** Теория и методика музыкального образования: учеб. пособие / Л.А. Безбородова. – М., Флинта Наука, 2014. – 240 с.
3. **Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б.** Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пособие. / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. – Спб.: Изд-во «Планета музыки», 2014. – 512 с.
4. **Кабалевский Д.Б.** Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы [Текст] / Программы общеобразовательных учреждений



«Музыка» 1–8 классы / Под руководством Д.Б. Кабалевского, 3-е издание. – М.: Просвещение, 2006. – С. 5– 18.

5. Цыпин Г.М. Музыкальная психология Г.М. Цыпин. – М.: Академия. 2002. – 320 с.

УДК 378.225

Тушевская Элла Сергеевна,  
концертмейстер кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
tyshevskay@mail.ru

## СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

**Аннотация.** В статье рассматриваются структура и содержание понятия «медиакомпетентность будущего учителя», актуальность формирования которого в условиях информатизации образования, широкого внедрения информационных и коммуникационных технологий на разных образовательных уровнях не вызывает сомнений. Медиакомпетентность будущего учителя рассматривается как способность личности анализировать, оценивать, использовать и передавать информацию в различных формах. Структура понятия медиакомпетентности представлена мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностным и рефлексивно-оценочным компонентами.

**Ключевые слова:** компетентность, медиакомпетентность, медиакомпетентность будущего учителя, информационно-коммуникационная компетентность.

**Abstract.** The article examines the structure and content of the concept of «media competence of future teacher», the relevance of which formation in the conditions of informatization of education, the widespread introduction of information and communication technologies at different educational levels is beyond doubt. Media competence is considered as the ability of a person to use, analyze, evaluate and transmit information in various forms. The structure of the concept of media competence is represented by motivational-value, cognitive, activity and reflexive- evaluative components.

**Key words:** competence, media competens, media competence of the future.

Интенсивное развитие на современном этапе IT-технологий способствует процессу создания единого информационного пространства мира, характер которого обусловлен расширением межкультурных контактов. Единое информационное пространство, одним из преимуществ которого является общение через Интернет, позволяет обмениваться опытом в профессиональной сфере, активно участвовать в международных форумах и конференциях, обучаться дистанционно, повышать квалификацию за рубежом и др. Активное внедрение цифровых технологий во все сферы жизни и, в том числе, в образовательную сферу, предъявляет новые требования к уровню информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов.

Современное образование до настоящего времени основывалось на фундаментальности знаний и подготовке специалистов широкого профиля, что привело, по сути, к дефициту практико-ориентированных кадров. Сегодня приоритеты смещаются в пользу узких специалистов, практически подготовленных, способных к быстрой адаптации к профессиональной деятельности, обладающих умением креативно мыслить. Однако реалии таковы, что большинство российских выпускников к этому не готово. Отчасти этим и обусловлено введение компетентностного подхода в систему образования, поскольку компетентностный подход, предполагающий взаимообогащение и тесную

взаимосвязь теории и практики, должен стать базисом проектирования национальной модели подготовки будущих учителей.

В отечественной педагогике за последние два десятилетия активно разрабатывается тема компетенций и компетентности. Данной проблемой занимались такие ученые, как И.А. Зимняя, А.А. Петров, С.Л. Троянская (изучение условий развития общекультурных компетенций педагога, их роли в подготовке современного выпускника вуза), В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер (разработка содержания компонентов в структуре общекультурной компетенции как важнейшей характеристики современного учителя) и др. [3; 4; 5].

Проблемой медиакомпетентности занимаются отечественные (Н.В. Змановская, О.П. Кутькина, Е.В. Мурюкина, А.А. Новикова, В.В. Протопопова, А.В. Федоров, Н.Ф. Хилько и др.) и зарубежные ученые (С.Дж. Бэрэн, В. Вебер и др.). Так, например, У. Мартин выделил и сформулировал основные характеристики информационного общества, содержание понятия и типологию «медиа» рассматривали в своих работах Х. Бонфаделли, Х. Просс и др., вопросами влияния медиасреды на личность занимались Д. Бааке, Д. Винтер, М. Кастельс, В.П. Коломиец, Л. Микос, У. Сандер, Р. Хофман и др. [1; 8]. Однако преимущественное внимание исследователей направлено на проблему формирования медиакомпетентности у будущих журналистов, что составляет специфику их профессиональной деятельности. При этом проблема медиакомпетентности будущих учителей практически не получила свое развитие, хотя медиаинформация стала занимать значительное место в современном образовательном процессе. В этой связи целью статьи стал структурно-содержательный анализ понятия медиакомпетентности и выявление специфики его формирования у будущего учителя.

Понятие медиакомпетентности определяется исследователями как разностороннее качество личности, проявляющееся в подготовке, отборе, использовании, критическом анализе, оценке, создании и распространении медиатекстов различных типов, форм и жанров. Ученые рассматривают медиакомпетентность как способность использовать, анализировать, оценивать и передавать информацию в различных формах [1; 3; 4; 5; 7]. В контексте данных исследований мы рассмотрим основные аспекты медиакомпетентности будущего учителя: умение оценивать и анализировать, а также создавать и редактировать мультимедийные образовательные ресурсы.

Наиболее полное определение медиакомпетентности дает А.В. Федоров, который трактует медиакомпетентность личности как совокупность мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в разных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме. Соответственно А.В. Федоров выделяет следующие показатели медиакомпетентности личности – мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный, практико-операциональный [7, с. 40].

Исследователь Т.И. Мясникова, например, рассматривает медиакомпетентность студента университета как «результат личностно-субъектных обретений студента в процессе формального и неформального обучения, характеризующий индивидуальную готовность личности к обращению с медиа» [5, с. 9].

С точки зрения А.В. Хуторского [2] и И.А. Зимней [3], компетентность учителя выражается в освоении набора соответствующих компетенций и включает его личностное отношение к предмету своей деятельности. По мнению исследователей, понятие «компетенция» следует понимать, как комплекс взаимосвязанных личностных качеств, predeterminedных по отношению к некоторому множеству предметов, процессов и явлений и необходимых для выполнения качественной продуктивной деятельности с этими предметами [8]. Известный педагог, профессор Г.В. Онкович подчеркивает актуальность использования возможностей профессионально-ориентированного медиаобразования в формировании профессионально значимых качеств будущего учителя

и отмечает, что «деятельность каждого учителя должна начинаться с формирования собственной медиакомпетентности и находиться все время в поиске форм и текстов обогащения медиакультуры – как личностной, так и общественной» [6, с. 152].

О.И. Коночкина в своем исследовании изучает проблему профессиональной компетентности будущих учителей художественно-эстетических дисциплин. Проанализировав разные научные подходы к определению сущности этого понятия, исследователь рассматривает понятие профессиональной компетентности «как интегративное свойство личности, отражающееся в совокупности профессиональных знаний и умений в художественно-эстетической области; наличие внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности; наличие профессиональных и личностных ценностей, а также способности к саморазвитию» [4, с. 67].

По мнению Н.В. Змановской критериями сформированности медиакомпетентности будущих учителей будут выступать медиазнания, отличающиеся по уровням полнотой, шириной, глубиной и медиаумения, характеризующиеся по уровням самостоятельности (действия, совершаемые собственными силами, без посторонних влияний, без чужой помощи) [1, с.13]. Также Н.В. Змановская определяет медиакомпетентность, как качество личности студента, включающий ценностно-мотивационный компонент, информационно-познавательный компонент, креативно-деятельностный и аналитико-рефлексивный компоненты [1, с. 24].

В своей работе «Развитие медиа компетентности учителей в условиях ресурсного центра» Б.А. Искаков характеризует медиа компетентность учителя как «личностное образование, позволяющее продуктивно осуществлять педагогическую деятельность с активным использованием средств медиатехнологий, ориентированное на осознание профессиональной самореализации и самоактуализации в открытом образовательном медиапространстве и характеризующееся наличием ряда компонентов: мотивационно-ценностного, содержательного и процессуального» [2, с. 20].

Опираясь в своих работах, посвященных подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности, на исследования Б.А. Искакова, А.А. Георгиади рассматривает медиаобразовательную компетентность будущего учителя как «личностное образование, характеризующееся наличием мотивов, ценностей, знаний, умений и навыков для эффективного обеспечения педагогической деятельности с применением медиа-образовательных технологий» [2, с. 65]. Автор рассматривает медиаобразовательную компетентность в контексте целей и результата образования в качестве составляющей профессиональной компетентности, однако считая, что данная компетентность может иметь над профессиональный характер и являться отличительным качеством личности образованного человека современного общества.

Таким образом, анализ различных исследований проблемы медиакомпетентности позволяет систематизировать основные характеристики этого понятия, выражающиеся в следующих показателях:

- совокупность знаний, умений, личных качеств (О.В. Федоров, Н.И. Чеботарева, У. Шлудерман);
- способность осуществлять практическую, познавательную деятельность, способность к взаимодействию (П. Винтерхофф-Шпурк, О.В. Волошенюк, И.В. Григорьева, В.Ф. Иванов, Р. Кьюби, К. Лайнери др.);
- один из видов профессиональной компетентности (С.П. Вахрамеев, Т.М. Гончарова, В.В. Гура, А.В. Шариков, С.П. Шумаева и др.);
- результат медиаобразования и личностно-субъективных предпочтений (Т.М. Слабошевская, А.А. Сулим, Т.А. Ольховая и др.);
- готовность (А.В. Онкович и др.).

Медиакомпетентность будущего учителя понимается нами как интегративное качество личности, обеспечиваемое совокупностью ЗУН в области педагогической

деятельности, личностных качеств, опыта медиадеятельности, способствующих высокой эффективности учебно-познавательной и профессиональной деятельности будущих учителей в медиаобразовательной среде.

Анализ подходов к определению понятия медиакомпетентности будущего учителя, содержания компетентности и медиакомпетентности (В.А. Болотов, В. Вебер, И.А. Зимняя, Е.Ф. Зеер, П. Михайлидис, О.И. Пометун, Дж. Поттер, В.В. Сериков, Г. Тулодзецки, А.В. Федоров, А.В. Хуторской и др.) позволяет выделить следующие структурные компоненты понятия медиакомпетентности будущего учителя – мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-ценностный компонент медиакомпетентности будущего учителя выражает осознанное отношение личности к использованию средств медиакультуры в педагогической деятельности, положительное отношение к медиакультуре. Сущность формирования мотивационно-ценностного отношения будущего учителя к использованию средств медиакультуры состоит в формировании положительного отношения к классическим информационным и инновационным представлениям о медиа, а также реализации соответствующих медиатехнологий в своей педагогической деятельности (М.В. Плеханова, И.Р. Левина, Т.И. Мясникова и др).

Когнитивный компонент понятия медиакомпетентности будущего учителя включает в себя объем знаний о медиа, которые получены в процессе учебы, либо основаны на личном опыте использования медиатекстов (М.В. Плеханова, О.И. Коночкина и др).

Деятельностный компонент будущего учителя основывается на комплексе педагогических и медиа умений и навыков (умение создавать медиатексты различных видов и жанров; умение творчески применять медиаобразовательные знания и умения в процессе педагогической практики, что включает аналитические, рефлексивные умения и способности к оценочной аргументации; медиаконструирование (М.В. Плеханова, Т.И. Мясникова и др).

Рефлексивно-оценочный компонент понятия медиакомпетентности будущего учителя заключается в умении ставить цели и контролировать результат собственной деятельности по реализации медиатекстов в учебной деятельности (М.В. Плеханова и др.) [1; 2; 4; 6].

Таким образом, медиакомпетентность в современных условиях является важной составляющей профессиональной компетентности будущего учителя, что требует всестороннего исследования специфики проявления данного вида компетентности у учителей различных специальностей и, соответственно, разработки технологий формирования медиакомпетентности будущих учителей в современном образовательном процессе.

### Список литературы

**1. Змановская Н.В.** Формирование медиаобразованности будущих учителей: автореф. дис канд. пед. наук: 13.00.01 / Змановская Наталья Викторовна; ФГБОУ ВПО «КГПУ». – Красноярск, 2004. – 24 с.

**2. Исаков Б.А.** Развитие медиакомпетентности учителей в условиях ресурсного центра: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Исаков Бейбит Абаканович; ФГБОУ ВПО «АГПУ». – Барнаул, 2013. – 24 с.

**3. Казаков И.С.** Инварианты информационной компетентности будущего педагога как основа профессионального самопроектирования: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Казаков Игорь Сергеевич. – Сочи, 2015. – 421 с.

**4. Коночкина О.І.** Формування професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін у процесі самостійної роботи: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Коночкина Оксана Іванівна. – Луганськ, 2014. – 343 с.

**5. Мясникова Т.И.** Развитие медиакомпетентности студентов университета: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Мясникова Татьяна Ивановна; ФГБОУ ВПО «ОГУ». – Оренбург, 2011. – 23 с.

**6. Онкович А.В.** Нові вектори розвитку сучасної медіаосвіти / А.В. Онкович // Журналістика. Філологія. Медіаосвіта: зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук. конференції, м. Полтава, 2–3 квітня 2014 р. – Полтава, 2014. – С. 150 – 156.

**7. Плеханова М.В.** Формирование общепедагогической ИКТ-компетентности будущего учителя на основе системно-деятельностного подхода: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Плеханова Мария Валерьевна. – М., 2021. – 310 с.

**8. Федоров А.В.** Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – М.: Изд-во МОО ВПП «Информация для всех», 2007. – 616 с.

#### СЕКЦИЯ №4

### ИНФОРМАТИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ПОТЕНЦИАЛ

УДК 378.371.134

**Левчишин Александр Михайлович,**  
преподаватель кафедры музыкального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*E-mail: yanas\_lg@mail.ru*

### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** Статья посвящена подготовке будущих учителей музыки к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности. Акцентируется внимание на том, что компьютерная грамотность является важным компонентом профессиональной компетентности, а также необходимым условием эффективности педагогической деятельности учителя музыки.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущие учителя музыки, информационные технологии.

**Annotation.** The article is devoted to the preparation of future music teachers for the use of information technology in their professional activities. Attention is focused on the fact that computer literacy is an important component of professional competence, as well as a necessary condition for the effectiveness of the pedagogical activity of a music teacher.

**Key words:** professional training, future music teachers, information technologies.

Актуальной педагогической проблемой в сфере высшего образования является подготовка будущих учителей музыки к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности, которая должна отвечать современным тенденциям развития информационных педагогических технологий. Важным требованием к субъектам учебного процесса в вузах является готовность будущего специалиста к использованию информационных и, в частности, компьютерных технологий в обучении и профессиональной деятельности.

Использование информационных технологий в учебно-познавательной деятельности студентов обеспечит возможность решить комплекс проблем модернизации и информатизации обучения в учебных заведениях высшего образования на современном этапе их развития, а также реализовать инновационные подходы по подготовке будущих специалистов [1, с. 62].

Информатизация обучения – необходимое условие обновления содержания и структуры обучения. Одним из путей реформирования современного образования, в том числе и художественного, есть использование новых образовательных технологий, направленных не только на усвоение учащимися знаний и умений, присущих традиционному обучению, а что самое главное – на всестороннее личностное развитие субъектов образовательного процесса, формирование ключевых и предметных компетентностей. Использование компьютера на уроках музыки обеспечивает синтетическое восприятие разных видов, жанров и художественность произведений искусства, способствует развитию зрительной памяти, фантазии, гармоническому развитию личности учащихся, развивает формирование у них эстетико-гармоническое мировосприятие и творческие способности [2, с. 56].

Широкое использование информационных средств в образовательном процессе предопределяет повышение требований к профессиональной подготовке учителя музыки, объёма его знаний, уровня общей культуры, языка, профессиональной компетентности. Обновление профессионально-педагогической подготовки будущих учителей музыки предполагает конструирование целостной научно-методической системы, способной реформировать её концептуальные, структурно-содержательные, технологические и организационно-дидактические базы.

Теоретические основы становления системы профессиональной подготовки педагога разработаны в трудах: В.Б. Арюткина, Г.К. Селевко, Н.Г. Хитцова, О.В. Мартынова, А.Г. Менабени, Л.И. Уколовой, Н.П. Шишлянниковой, Е.В. Дымченко, С.А. Сысоевой, И.Р. Айдаровой, В.С. Гершунского и др. Профессиональное и личностное становление будущего учителя художественных дисциплин стало предметом научных исследований: Н.М. Огрызко, Р.Г. Рахимова, Ж.Б. Кармазиной, Е.А. Дыгановой, Т.Н. Пацуковой, Е.В. Тихоновой, В.И. Чайникова, В.О. Белунцова и др.

В современной педагогической науке вопросами применения компьютерных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей музыки занимаются: Т.В. Красноперова, А.П. Мещеркин, Ю.Ю. Терентьев, О.В. Уруйманова, Д.А. Семёнова, Е.В. Владимирова, А.В. Фёдоров, Т.Ф. Шак и др.

Внедрение информационных технологий в учебный процесс как средней, так и высшей школы выдвигает ряд важных проблем, решение которых, в основном, зависит от подготовки педагогов к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.

Происходящие в образовании изменения требуют постоянного совершенствование профессиональной подготовки педагогов, ведь педагогическая профессия высококвалифицированная, мобильная, базируется на партнёрстве и требует непрерывного обучения.

Г.К. Селевко отмечает, что «сегодня наблюдается тенденция существенного увеличения объёмов знаний, умений и навыков, необходимых специалисту, хотя срок его профессиональной подготовки остаётся неизменным, а в некоторых случаях даже меньшим». Решение этого противоречия Г.К. Селевко видит в повышении эффективности организации учебного процесса в профессиональных учебных заведениях, «направленности его на развитие тех личностных и профессиональных качеств будущего специалиста, способствующих его творческой, самостоятельной деятельности, успешной адаптации к новым социально-экономическим реалиям» [6, с. 21].

Р.Г. Рахимов отмечает, что «воплощение в жизнь идеи опережающей образование, необходимость подготовки специалиста высшей квалификации для национальной школы

требует по-новому организовывать учебный процесс и информационное обеспечение преподавателя и студента. Для этого необходимо как можно шире внедрять новые информационные технологии в преподавание профессиональных дисциплин» [5, с. 16].

В новых условиях жизни нашего общества всё более глубоким содержанием наполняется профессиональная деятельность педагога, в том числе учителя музыки. Появилась реальная возможность позиционировать себя как настоящего создателя учебно-воспитательного процесса, проявить свой духовный, личностный потенциал.

Высокого, творческого уровня преподавания может достичь только тот учитель музыки, который способен к объективному и всестороннему осмыслению музыкально-педагогической деятельности и собственному творческому перевоплощению.

Учитель музыки, владеющий профессиональными методологическими знаниями и творческим опытом их практического применения, получает надёжный ориентир для анализа и успешного решения различных профессиональных вопросов и проблем, по формированию индивидуально-творческой позиции при их изучении и разработке. Методологическая подготовка будущего учителя музыки даёт возможность глубже уяснить диалектический характер профессиональной деятельности, осуществить аргументированный выбор методических средств, точнее проявлять эффективность, жизнеспособность тех или иных обучающих программ, пособий и т.д.

Ю.Ю. Терентьев справедливо заметил, что перспективы профессионального развития, в частности формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыки усматриваются в привлечении средств информационно-коммуникационных, компьютерных технологий, находя в этом одно из эффективных путей обновления музыкального образования [8, с. 86].

Одним из приоритетов обучения будущих учителей музыки является привитие интереса к избранной профессии, стремление к творческому поиску, необходимости использовать компьютерные технологии в учебной и собственной творческой деятельности. Информационные технологии способствуют повышению эффективности профессиональной подготовки учителя музыки, поскольку оптимизируют его образовательную и самообразовательную деятельность, углубляют её теоретико-методическое содержание.

Цель статьи заключается в рассмотрении современного состояния и перспективы использования информационных технологий в профессиональной подготовке будущего учителя музыки.

Изучение нормативно-правовых документов, регламентирующих систему высшего образования, научно-методических источников и других материалов, анализ практического опыта подготовки учителей музыки к использованию компьютерных технологий показали наличие в указанной проблеме основного противоречия, что препятствует её решению, а именно, между потребностями практического применения музыкальных компьютерных программ в учебно-познавательном процессе подготовки учителей музыки и их фрагментарным использованием только при изучении отдельных учебных дисциплин.

По мнению Е.В. Владимировой, «музыкально-компьютерные технологии в современной системе образования можно рассматривать как одно из необходимых средств профессиональной подготовки будущего учителя музыки, учитывая, что: компьютеры имеют мотивационное значение в деле совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыки и в процессе роста интереса к компьютерным технологиям; повышенный интерес к предмету, который преподаётся с применением компьютерных технологий, создает положительное влияние на статус самого предмета; открытый способ работы позволяет студентам включаться в более сложные творческие ситуации, что требует сосредоточения; студенты, которые пользуются компьютером и программным обеспечением, в большей степени удовлетворены представлением результатов своей работы, чем те, кто получает

результаты с помощью традиционных средств; увеличивается процент студентов, желающих продолжать работу с компьютерными технологиями и во внеурочное время» [3, с. 32].

Т.Ф. Шак отмечает, что «использование компьютерных технологий как мощного универсального инструмента современной педагогики, невозможно без его изучения и усовершенствования эффективных методик, а также освоения приёмов практической работы по приобретению навыков использования ИКТ» [10, с. 62].

Использование музыкальных компьютерных программ, обучающих программ-презентаторов, электронных энциклопедий и справочников, нотных архивов способствуют вовлечению в более глубокое изучение мировой и отечественной музыки, истории и теории музыки, усовершенствование навыков сольфеджио и т.д.

В музыкальном образовании изучение нового научного направления «Музыкальная информатика» сегодня актуально не только для звукорежиссёров и композиторов, но и для будущих учителей музыки. Музыкальный компьютер является мощным средством для решения разноплановых задач в музыковедческой, исполнительской, музыкально-педагогической деятельности, незаменимым инструментом в электронном музыкальном творчестве и предоставляет принципиально новые возможности в развитии профессионального мышления музыканта во всех областях музыкального творчества.

Для подготовки учителя музыки в очерченном направлении особенное значение имеют новые дисциплины «Компьютерные музыкальные программы», «Звукорежиссура», направленные на формирование теоретических знаний, овладение методами и технологиями информационного обеспечения и автоматизации педагогической деятельности для усовершенствования педагогического процесса, его индивидуализации и оптимизации. Изучение обучающей дисциплины «Компьютерные музыкальные программы» способствует формированию знаний в области современной музыкальной цифровой техники, умений и навыков использования компьютерных технологий для решения учебных и творческих задач в профессиональной деятельности будущего учителя музыки, ознакомлению с методами управления музыкально-компьютерной аппаратурой.

Н.Г. Хитцова убеждена в эффективности реализации компьютера как технического средства, только при использовании качественных компьютерных обучающих программ. Исследовательница считает, что разрабатывать и проектировать компьютерные учебные программы необходимо централизованно, коллективными усилиями педагогов, психологов и программистов [9, с. 21].

Д.А. Семенова отмечает, что компьютер даёт возможность воспроизводить и проверять свои творческие идеи, монтировать звуковые файлы так же, как в профессиональной студии, добавлять к ним разнообразные эффекты, легко набирать и распечатывать ноты любых произведений. Существует немало прикладных компьютерных программ: Finale, Sibelius, Encore, Scorefor DOS и другие, они рассчитаны на пользователей с разным уровнем подготовки. По мнению Д.А. Семеновой, программа Finale (мощный редактор нотного текста, предназначен для сборки и воспроизведения партитур) достаточно сложна в освоении из-за широких возможностей ресурса этой программы, поэтому и профессионалу, и любителю нужна немалая настойчивость, чтобы самостоятельно изучить всё разнообразие возможностей Finale [7, с. 24].

Анализ педагогической, психологической и учебно-методической литературы, концептуально-сравнительный анализ опыта использования информационных технологий в профессиональной деятельности учителя музыки, диагностирование качества уровня сформированности готовности будущих учителей музыки к использованию информационных технологий дали возможность утверждать, что сущность компьютерных технологий в профессиональной деятельности учителя музыки заключается в использовании компьютера как технического средства обучения при проведении уроков музыки и внеурочной деятельности, а также в использовании компьютера для развития



творческих способностей учащихся.

Особенности применения информационных технологий в профессиональной деятельности учителя музыки состоят в учёте следующих специфических дидактических принципов: соответствие техническим средствам и требованиям методики музыкального искусства; информатизации; технической и технологической обеспеченности (компьютерная аудитория, музыкальное компьютерное оборудование); использование электронных информационных ресурсов, электронных обучающих курсов; использование основных составляющих мультимедиа при преподавании учебного материала; простота и удобство эксплуатации на уроках музыки и при самостоятельной работе учащихся.

Как свидетельствуют результаты анализа учебных планов, используемых в подготовке студентов педагогического вуза, изучение отдельных дисциплин может обеспечить формирование знаний, умений и соответствующей мотивации, необходимых будущему учителю музыки для осуществления профессиональной деятельности с использованием компьютерных технологий. Подготовка будущего учителя музыки к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности осуществляется при изучении учебных курсов, «Мировая художественная культура», «Практикум работы с хором», «Дирижирование», «Методика работы с инструментальными коллективами», «Компьютерная аранжировка», во время педагогической практики и изучения других профессиональных дисциплин и предполагает овладение студентами необходимыми знаниями и умениями, в частности, структурой теоретико-методологических, технических, психолого-педагогических, методических знаний, конструктивных, психомоторных, научно-педагогических умений в контексте изучаемой проблемы.

Дальнейшие исследования в направлении подготовки будущих учителей музыки по использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности сегодня чрезвычайно актуальны. Процесс информатизации общества заметно затронул музыкальную сферу деятельности. Виртуальная форма создания музыки сегодня не вызывает удивления. Поэтому возникает потребность в специалистах музыкальной педагогики, которые в совершенстве владеют технологическими операциями работы по музыкальным программным обеспечением, умеющим целесообразно использовать компьютерные технологии в профессиональной деятельности, осознают цели и мотивы учебной и профессиональной деятельности по использованию компьютерных технологий, знающих цель, содержание, концептуальные положения компьютерных технологий.

Компьютерная грамотность является компонентом профессиональной компетентности, необходимым условием эффективности профессионально-педагогической деятельности учителя музыки в современных условиях. Таким образом, мы можем говорить об информационных технологиях как о мощном и полезном инструменте педагогической деятельности учителя музыки и процессу подготовки будущего учителя музыки, обеспечивающего интенсификацию учебного процесса, помогает его индивидуализации и дифференциации.

### Список литературы

- 1. Айдарова И.Р.** Электронный учебник на уроке музыки: мечта или реальность? / И.Р. Айдарова // Электронный учебник на уроке музыки: мечта или реальность? Искусство в школе. – М.: – 2008. – № 4. – С. 61 – 62.
- 2. Белунцов В.О.** Новейший самоучитель работы на компьютере для музыкантов / В.О. Белунцов. – М.: ДЕСС, 2003. – С. 56 – 57.
- 3. Владимирова Е.В.** Использование информационно-компьютерных технологий в классе компьютерной аранжировки в Тольяттинском колледже / Е.В. Владимирова, С.Н. Завырылина // Музыка и электроника. – М.: – 2005. – № 1. – С. 31 – 32.
- 4. Гершунский В.С.** Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / В.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – С. 26 – 27.

5. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе: учеб. пособие / И.Б. Горбунова, А.В. Горельченко. – СПб: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – С. 16 – 17.

6. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – С. 20 – 21.

7. Семенова Д.А. Использование ИКТ в школе: новые и старые виды деятельности. Образовательные технологии / Д.А. Семенова // Музыка и электроника. – 2009. – № 1. – С. 23 – 24.

8. Терентьев Ю.Ю. Структура и содержание музыкальной информатики в системе профессионального музыкального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Краснодар, 2003. – С. 85 – 86.

9. Хитцова Н.Г. Компьютерика – новая педагогическая форма музыкального образования / Н.Г. Хитцова // Сборник статей междунар. науч. конф.: Иркутский государственный педагогический университет (3-8 октября, 2005 г.). – Иркутск, 2005. – С. 21 – 22.

10. Шак Т.Ф. Медиаобразование для музыкантов / Т.Ф. Шак // Высшее образование в России. – М., 2004. – № 8. – С. 61 – 62.

УДК: 378.018.43:004-047.44

Сеник Богдан Алексеевич,  
аспирант кафедры педагогики

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

E-mail: shivanataraja1105@gmail.com

## ПРОБЛЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**Аннотация.** В статье проводится анализ психолого-педагогической литературы по проблематике дистанционного обучения в структуре современной системы образования. Исследуются общие теоретические и методологические вопросы применения дистанционного обучения в современной системе образования, а также роль дистанционного обучения в реформировании системы образования.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, учебный процесс, информационные технологии, информационно-образовательная среда, высшая школа.

**Abstract.** The article analyzes the psychological and pedagogical literature on the problems of distance learning in the structure of the modern education system. The general theoretical and methodological issues of the application of distance learning in the modern education system, as well as the role of distance learning in the reform of the education system are investigated.

**Key words:** distance learning, educational process, information technology, information and educational environment, higher school.

Современные информационные технологии открывают новые перспективы повышения эффективности образовательного процесса. Изменяется самая парадигма образования. Большая роль придается методам активного познания, самообразованию, дистанционным образовательным программам. Одной из прогрессивных форм обучения, способной обеспечить систему подготовки является дистанционное обучение.

Современное дистанционное обучение является одним из динамичных и быстро

развивающихся секторов высшего образования. Стремительное развитие информационных технологий в настоящее время позволяет дистанционному обучению конкурировать с традиционной моделью обучения. Следует отметить, что внедрение дистанционного обучения в России и за рубежом является одним из элементов непрерывного, открытого образования, которое составляет основу информационного общества.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что дистанционное обучение является предметом активной научной дискуссии. Изучением общих теоретических и методологических вопросов применения дистанционного обучения на разных уровнях образования занимались ученые: А.А. Андреев, А.А. Ахаян, Д.А. Богданова, Н.Ю. Волова, Т.П. Воронина, Д.А. Давыдов, В.Г. Домрачев, А.В. Густырь, Ж.Н. Зайцева, А.С. Казаринов, О.М. Карпенко, В.П. Кашицин, А.О. Кривошеев, Е.С. Полат, и др.

Роль дистанционного обучения в реформировании системы образования исследовали М.П. Карпенко, В.Т. Волков, Е.Б. Сергиенко, Е.Н. Кулемина, В.П. Тихомиров, А.Н. Тихонов. Опыт зарубежной педагогической мысли нашел отражение в работах Д. Кигана, Б. Холмберга, Р. Деллинга, А. Ведмеера, М. Мура, О. Петерса, Д. Даниэля, К. Смита, Г. Рамбла и др.

В нашей статье мы рассматриваем «дистанционное обучение» как форму обучения в системе образования. При организации дистанционного обучения наиболее значимым, на наш взгляд, является педагогический аспект проблемы, поэтому акцент следует делать на слове «обучение». Обучение в дидактике понимается как взаимодействие учителя и обучающихся, деятельностей преподавания и учения. Это двуединый процесс. Образование – более широкое понятие, включающее в себя результат и процесс, систему обучения и самообразование.

Коллектив авторов во главе с Е.С. Полат, рассматривая дистанционное обучение и как форму, и как одну из составляющих всей системы образования, определяют: «дистанционное обучение как форму обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [7].

В работе «Теория и практика дистанционного обучения», Полат определяет дистанционное обучение как новую форму обучения и соответственно дистанционное образование (как результат, так и процесс, систему) как новую форму образования. Отсюда следует, что эта новая форма обучения не может быть совершенно автономной.

Дистанционное обучение строится в соответствии с теми же целями, что и очное обучение (если оно строится по соответствующим программам образования), тем же содержанием. Но форма подачи материала, форма взаимодействия учителя и учащихся и учащихся между собой будут иными. Дидактические принципы организации дистанционного обучения в основе своей (принципы научности, системности и систематичности, активности, принципы развивающего обучения, наглядности, дифференциации и индивидуализации обучения пр.) также должны быть теми же, но реализуются они специфичными способами, также обусловленными спецификой новой формы обучения, возможностями информационной среды Интернет, ее услугами [6].

В процессе изучения проблемы, мы выяснили, что сотрудниками лаборатории дистанционного обучения ИСМО РАО были разработаны модели дистанционного обучения, педагогические технологии дистанционного обучения, методика создания курса дистанционного обучения, критерии оценки курса дистанционного обучения.

Разработаны четыре основные модели дистанционного обучения: интеграция очного и дистанционного обучения; сетевое обучение (автономный курс дистанционного обучения, информационно-образовательная среда (виртуальная школа, кафедра,

университет); сетевое обучение и кейс-технологии; видеоконференции, интерактивное телевидение. Выбор модели зависит от целей обучения и от условий, при которых возможно осуществлять обучение в дистанционной форме. В зависимости от используемой модели обучения меняется деятельность педагога. Специфика каждой модели дистанционного учебного процесса обуславливает отбор и структурирование содержания обучения, методов, организационных форм и средств обучения. В настоящее время все обозначенные модели дистанционного обучения наблюдаются в практике образования нашей стране и за рубежом [7].

Другая группа авторов (А.Н. Тихонов, А.Е. Абрамешин, Т.П. Воронина и др. считают, что дистанционное обучение «систематическое целенаправленное обучение, которое осуществляется на некотором расстоянии от места расположения преподавателя. При этом процессы преподавания и обучения разделены не только в пространстве, но и во времени» [9, с.167].

По мнению исследователей Московского государственного университета экономики, статистики и информатики, дистанционное обучение – это «целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [10].

Согласимся с утверждением А.Н. Тихонова, который определяет дистанционное обучение как «важное направление поддержки потенциала высшей школы, роль и значение которого заключается в том, что оно предоставляет возможность получения качественного и мобильного образования широким слоям населения» [9, с. 51].

Профессор, академик Российской академии образования В.Г. Кинелев, утверждает, что дистанционное обучение называют образовательной системой XXI века. «Мы рассматриваем его как одно из магистральных направлений глобальных образовательных реформ, происходящих в мире и в нашей стране» [4].

Ю.В. Драгнев, под дистанционным обучением понимает «индивидуализированный процесс передачи усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека при условии пространственно-временного взаимодействия и удаленности субъектов образовательного процесса в специализированной среде, созданной на основе современных психолого-педагогических и информационно-коммуникационных технологий» [3, с. 50].

Важное дополнение касательно дистанционного обучения, мы находим в определении О.В. Малярчук: «Наиболее характерными особенностями дистанционного обучения являются: гибкость, модульность, параллельность, дальное действие, асинхронность, массовость, рентабельность, трансформация функциональных характеристик субъектов образовательного процесса, информативность и социосоответствие, интернациональность» [5, с. 12].

Интересный взгляд на проблему дистанционного обучения мы встречаем у В.Г. Домрачевева, который понимает дистанционное обучение как «новую ступень заочного обучения, на которой обеспечивается применение информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров, видеотехники, аудиотехники, космической и оптоволоконной техники» [2, с.11].

С точки зрения доктора педагогических наук, И.В. Сергиенко: «Дистанционное обучение – это универсальная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра информационных и телекоммуникационных технологий и технических средств, которые создают условия для обучаемого свободного выбора образовательных дисциплин, диалогового обмена с преподавателем независимо от расположения обучаемого в пространстве и во времени» [8]. Преподаватель, обучаемый и источники информации могут находиться в различных географических регионах и связываться посредством специальных средств коммуникации, позволяющих

осуществлять учебное взаимодействие без их прямого контакта. Характерное для этой формы применение компьютерной техники и печатных средств сокращает необходимый объем прямого общения с преподавателем и изменяет характер, содержание и целевую направленность учебного взаимодействия. Дистанционное обучение как информационно-образовательная система удаленного доступа, основанная на современных информационных технологиях, сочетает в себе элементы классического университетского образования и многочисленные элементы виртуальной образовательной среды. Современные средства коммуникаций позволяют преодолеть недостатки традиционных форм обучения, сохраняя при этом все их достоинства. В традиционном обучении имеет место прямое взаимодействие «преподаватель – обучаемый», где технические средства играют роль приспособлений для усиления вербальных воздействий преподавателя на обучаемых, а не средств обучения как таковых. В дистанционном образовании обучение с помощью этих средств становится преобладающим, а роль преподавателя как источника информации представлена содержанием разработанных им вариантов учебных курсов, а также в сообщении обучаемому информации, выходящей за пределы этого курса или разъяснении непонятых обучаемым фрагментов текстов и заданий. Деятельность преподавателя в учебном процессе из основной трансформируется во вспомогательную, а содержание его деятельности определяется содержанием заказов обучаемого, сформулированных в виде поставленных им вопросов

Очевидно высказывание А.Л. Абрамовского, что «дистанционное обучение получило значительное развитие во всем мире при широком внедрении информационных образовательных технологий с использованием достижений электронно-вычислительной техники при доступности глобальной компьютерной сети Интернет»[1, с.36].

Несомненно, современные информационные технологии вносят решающий вклад в формирование образовательной среды, одним из существенных свойств которой является предоставление студентам доступа к огромным массивам информации. Дистанционное обучение позволяет студентам получать знания на расстоянии в любое удобное для них время.

Исходя из анализа литературы по данному вопросу, можно сделать вывод, что современные ученые активно исследуют условия функционирования дистанционного обучения, его организацию, раскрывают психолого-педагогические основы. Это позволяет резюмировать, что дистанционное обучение актуально, востребовано и находится на этапе активного становления.

### Список литературы

**1. Абрамовский А.Л.** Дистанционное образование на современном этапе развития российского высшего образования: специальность: 22.00.06 «Социология культуры»: дисс... канд. социолог наук / Абрамовский Антон Львович; Тюменский государственный нефтегазовый университет. – Тюмень, 2014. – 209 с. – Текст : непосредственный.

**2. Домрачев В.Г.** Дистанционное обучение: возможности и перспективы / В.Г. Домрачев // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С. 10–12.

**3. Драгнев Ю.В.** Открытое физкультурно-образовательное пространство – необходимое условие профессионального развития будущего учителя физической культуры // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. Научный журнал. – Харьков, ХОВНОКУ ХГАДМ, –2012 – № 4. С. 49-52.

**4. Кинелев В.Г.** Дистанционное образование [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://ispu.ru/files/UchSovet\\_08-2009\\_c8-19.pdf](http://ispu.ru/files/UchSovet_08-2009_c8-19.pdf) – (дата обращения 11.11.2022).

**5. Малярчук О.В.** Дистанционное обучение в системе высшего гуманитарного образования Соединенных Штатов Америки: автореферат дисс... канд. пед. наук: специальность 13.00.01. – Житомир, 2010. – 20 с. – Текст : непосредственный.

6. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://gigabaza.ru/doc/101024.html> (дата обращения 28.11.2022).

7. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогически е и информационные технологии в системе образования – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://www.studmed.ru/view/polat-es-novye-pedagogicheskie-i-informacionnyye-tehnologii-v-sisteme-obrazovaniya\\_2acf2a8d0c8.html](https://www.studmed.ru/view/polat-es-novye-pedagogicheskie-i-informacionnyye-tehnologii-v-sisteme-obrazovaniya_2acf2a8d0c8.html). – (дата обращения 01.12.2022).

8. Сергиенко И.В. Моделирование дистанционного образования как системы интегрированных обучающих технологий: автореферат дисс... доктора пед. наук 13.00.01 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/modelirovanie-distantionnogo-obrazovaniya-kak-sistemy-integrirovannykh-obuchayushchikh-tekh>– (дата обращения 01.12.2022).

9. Тихонов А.Н. Стратегия и пути перехода от информатизации образования к информатизации регионов России и общества в целом // Бюллетень «Проблемы информатизации высшей школы» – 1995, – вып. 4.

10. Тихомиров В.П., Солдаткин В.И., Лобачев С.Л., Ковальчук О.Г. Дистанционное обучение: к виртуальным средам знаний (часть 1) – [Электронный ресурс] // Научно-практический журнал «Открытое образование». – Режим доступа: [http://www.e-joe.ru/sod/99/2\\_99/st158.html](http://www.e-joe.ru/sod/99/2_99/st158.html) – (дата обращения: 09.10.2022).

## СЕКЦИЯ №5

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

УДК [378.016: 2] – 029:7

Алехина Галина Викторовна,  
старший преподаватель  
кафедры культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
E-mail: [gvalehina2008@rambler.ru](mailto:gvalehina2008@rambler.ru)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФЕНОМЕНА «ИСКУССТВО – РЕЛИГИЯ» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ»

**Аннотация.** В статье автор анализирует целесообразность использования феномена «искусство-религия» в процессе изучения дисциплины «Религиоведение». Такой подход раскрывает теоретические и исторические аспекты «связки» искусства и религии, знакомит с историей мировой культуры и искусства, с динамикой развития общества, помогая студентам ориентироваться в многообразии религиозных концепций.

**Ключевые слова:** искусство, религия, культура, религиоведение, эмоциональное восприятие, процесс обучения.

**Abstract.** In the article, the author analyzes the expediency of using the phenomenon of «art-religion» in the process of studying the discipline «Religious Studies». This approach reveals the theoretical and historical aspects of the «bundle» of art and religion, introduces the history of world culture and art, with the dynamics of the development of society, helping students to navigate the diversity of religious concepts.

**Key words:** art, religion, culture, religious studies, emotional perception, learning process.

Мы живем в то время, когда идеи гедонизма и благоденствия, основанные на научно-техническом прогрессе, сменились угрозами военного, экономического, экологического, демографического и этического кризисов, взаимосвязанных друг с другом. В этих условиях важнейшими задачами являются: консолидация усилий в целях нейтрализации попыток разрушить установившиеся многолетние традиции. Для противостояния подобным вызовам, студент должен обладать знаниями, которые помогут ему разобраться в ситуации и достойным образом реагировать на вызовы.

В требованиях к результатам освоения программы бакалавриата отмечается: «студент способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [1]. Это указывает на социальный заказ государства вузам. Один из способов реализации государственного заказа – овладение студентами достижений мировой и отечественной культуры в процессе изучения религиоведения.

В процессе изучения дисциплины, мы считаем целесообразным использование феномена «искусство – религия» как объединяющих культурных ценностей. Для религиоведения искусство интересно не столько само по себе (что составляет предмет изучения соответствующих дисциплин), а в связи и в соотношении с религией. Можно сказать, что в религиоведении проблема «искусство и религия» выделилась в особую область исследования. Здесь оба феномена традиционно рассматриваются как взаимосвязанные и анализируются именно «в связке» [2].

Искусство и религия имеют тесную социально-историческую связь и в процессе исторического развития духовной культуры человечества формировались различные взаимоотношения между этими формами общественного сознания. Достаточно сказать о культуроформирующей функции религии, которая реализуется в воздействии религии на развитие письменности, книгопечатания, на живопись, музыку, архитектуру. В историческом процессе те или иные религии «выбирают» определенную систему искусств, которая в наиболее оптимальном варианте способна воспроизводить духовную атмосферу и культовую практику данной религии. Искусство как эмоционально-образное утверждение религиозных идей занимает определенное место в структуре тех или иных религий. В ярком и четком виде этот процесс проявляется в функционировании развитых мировых религий, структура которых наиболее устойчива и определена, хотя исторически и она, конечно, эволюционирует/

Тема соотношения религии и искусства не является центральной ни в философии религии, ни в религиоведении, но обсуждается давно. Эта проблема исследовалась в работах Н.А. Бердяева, Б.А. Рыбакова, Э.Б. Тайлора, Дж.Д. Фрезера. Различные аспекты взаимоотношения искусства и религии изучали историки и философы: Д.М. Угринович, А.В. Горский, А.В. Карташев, П.А. Флоренский. В современной науке этим вопросам посвящены публикации Е.Г. Яковлева, В.И. Лубского, М.В. Лубской, В.М. Шелото и др.

Религия занимает особое, совершенно уникальное место в системе культуры, тем более в системе культуры современной, казалось бы, информационной и секуляризированной. В последние века много говорилось об иллюзорности религии, и следовало бы ожидать, что в эпоху научно-технического прогресса религия обречена на вымирание. Однако факты говорят о том, что религия по-прежнему играет важную роль в жизни множества людей. Каждому человеку свойственно стремление поиска смысла жизни, который дал бы ему возможность познать как самого себя, так и свое место в мире. И в этом поиске многие обращаются к религии.

Искусство – одна из символических форм культуры, осваивающая мир через систему образов. Оно характеризует способность человека художественно выражать свой внутренний мир. Как наиболее эмоциональному виду человеческой деятельности – искусству – присущи динамичность, острота реакции на изменчивость жизненного мира, быстрая смена оценок, стилей, выразительных средств, оно возвышено и доступно одновременно. Искусство отражает в художественной форме мир чувств одного человека

и состояние общества в целом, обладая наибольшими потенциальными возможностями в силу многозначности и гибкости своего символического языка.

Взаимная потребность религии и искусства друг в друге обосновывается богословом и литургистом Фогтом фон Огденом: «Религия и искусство нуждаются друг в друге, искусство – чтобы сделать универсальными свои концепты, восполнить моральное содержание, а религия – чтобы быть выразительной, быть услышанной, доставлять удовольствие, символически представлять старые истины, усиливать воображение, воспламенять решительность. Религия достигает этого через символы, таинства, ритуалы, музыку, эстетику и архитектуру» [2].

Большую часть своей истории искусство находилось в подчиненном положении по отношению к религии. Здесь имеется в виду не столько собственно религиозное искусство, имеющее культовое предназначение, сколько тотальность религиозного мироощущения, подчиняющего себе все остальные стороны культуры [3].

Согласимся с доктором философских наук, религиоведом Е.Г. Яковлевым, который в книге «Эстетическое чувство и религиозное переживание», писал: «...Искусство оказалось способным не отвергать, а, напротив, вместить в себя предшествующий опыт мировидения и опыт мировидения других культур. Именно в искусстве стало возможным сосуществование различных точек зрения, позиций, ценностей, которые воплотились в плюрализме художественных методов, маргинальности жанров, нивелировке стилей. Поэтому искусство может быть расценено как модель неповторимости бытия, творчески представляющая нам чувственно-рациональное постижение мира» [4].

Религия и искусство в ходе их исторического развития не просто взаимодействовали, они проникали друг в друга, переплетались между собой, сливались, образуя те своеобразные явления истории культуры, которые мы обозначаем термином «религиозное искусство». То или иное художественное произведение нельзя отнести к религиозному искусству только потому, что его тема, сюжет, образы заимствованы из религиозной мифологии. В искусстве народов Европы мы знаем много произведений живописи, скульптуры, литературы, которые используют отдельные сюжеты и образы библейской мифологии, но по своей идейной направленности, по мироощущению очень далеки от христианства. Вспомним, к примеру, скульптуры Микеланджело или образ Христа в живописи Крамского. Однако, при изучении темы «Христианство», использование картин И.Н. Крамского, Н.Н. Ге, Питера Брейгеля, Иеронима Босха, прослушивание записей музыки Иоганна Себастьяна Баха и др. делают лекцию яркой и эмоционально насыщенной.

Искусство, включенное в систему религии носит полифункциональный характер и выполняет определенные функции: во-первых, специфически религиозную, культовую функцию, поскольку оно возбуждает религиозные образы, идеи, переживания, возобновляет и подкрепляет религиозные верования, а нередко служит и непосредственным объектом культового поклонения; во-вторых, ему свойственна эстетическая функция, так как оно есть продукт художественного творчества, и вызывает у воспринимающих его людей эстетические чувства.

Таким образом, отмечая общие черты, свойственные религии и искусству, мы видим не только присутствие эмоциональных процессов, без которых невозможны ни искусство, ни религия, но и некоторые психологические механизмы их протекания.

В контексте изучения религиоведения, необходимо выделить культуросберегающую функцию религии. Здесь говорится о том, что религия оставляет в материальной культуре народа монастырским производством, храмовым строительством, изготовлением культового убранства и облачения, печатанием книг, наследием иконописи, фресок. Но в еще большей мере она оставляет след в духовности народа – в его самосознании, идеалах, моральных и художественных достоинствах.

Изучение истории религии, как элемента в структуре религиоведения, основано во многом на изучении религиозных памятников, являющихся убедительными примерами



связи религии и искусства. Под религиозными памятниками подразумеваются памятники религиозного искусства (живописи, музыки), религиозной литературы, религиозной архитектуры, создатели которых преследовали культовые цели. История культуры сохранила немало литературно-письменных религиозных памятников, среди которых важнейшие Веды, Библия, Коран, они сложны, многослойны, многоаспектны, в них содержится огромный познавательный материал открывать который предстоит как современным так и будущим ученым.

Как видим, использования феномена «искусство–религия» в процессе изучения дисциплины «Религиоведение», углубляет и расширяет знания, полученные студентами, способствует эмоциональному восприятию информации. Такой подход раскрывает теоретические и исторические аспекты «связки» искусства и религии, знакомит с историей мировой культуры и искусства, с динамикой развития общества, помогая ориентироваться в многообразии религиозных концепций.

### Список литературы

**1. Приказ Минобрнауки России** от 22.02.2018 № 126 «Об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_14/m943.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m943.pdf) – (дата обращения – 02.12.2022).

**2. Тульпе И.А.** Религия и искусство в системе культуры. Автореферат дисс... доктора фил. Наук – [Электронный ресурс]– Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/religiya-i-iskusstvo-v-sisteme-kultury> – (дата обращения 29.10.2022).

**3. Яковлев Е.Г.** Искусство и мировые религии – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://religion.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000016/st002.shtml> – (дата обращения 10.10.2022).

**4. Яковлев Е. Г.** Эстетическое чувство и религиозное переживание – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006362985> – (дата обращения 12.10.2022).

УДК 37.015.31+37.016: 784.4.087.68

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

### ФОЛЬКЛОР В СИСТЕМЕ ДЕТСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена роли фольклора в современном образовании и воспитании детей и юношества. Нравственно-эстетическое и гражданско-патриотическое воспитание детей имеет особое значение в связи с повышенным интересом общества к народной педагогике, этнографии детства, национальной культуре и быту. Особое внимание уделяется проблемным моментам в деятельности фольклорных (народно-певческих) коллективов.

**Ключевые слова:** фольклор; народно-певческое образование; актуализация традиции, народно-певческие коллективы.

**Abstract.** The article is devoted to the role of folklore in modern education and upbringing of children and youth. The moral-aesthetic and civil-patriotic education of children is

of particular importance due to the increased interest of society in folk pedagogy, ethnography of childhood, national culture and life. A special place is given to problematic moments in the activities of folk (folk singing) groups.

**Key words:** folklore; folk singing education; actualization of tradition; children.

В научных трудах выдающихся деятелей отечественной педагогики, педагогов-музыкантов, музыкантов-просветителей всегда признавалась образовательная, просветительская и воспитательная роль народного творчества. Обращение к истокам традиционной культуры, принятие духовных и нравственных ценностей народа – правильный путь воспитания достойного молодого поколения.

В современном обществе нравственно-эстетическое и гражданско-патриотическое воспитание детей приобретают особое значение благодаря растущему интересу к народной педагогике, этнографии детства, этнокультурным исследованиям, национальной культуре и быту. Этот вопрос тесно связан с процессом обучения, поиском новых форм и организацией соответствующих видов деятельности.

Через народное искусство, творческое освоение лучших образцов народного художественно-эстетического наследия, происходит передача духовного опыта, восстановление утраченных связей между поколениями. Результаты практики показали, что даже непродолжительные занятия в фольклорном коллективе меняют отношение к народному жанру: неизвестное становится близким и понятным, пассивное восприятие материала уступает место его активному освоению.

Во всех регионах Российской Федерации организованы и создаются все новые детские и молодежные фольклорные коллективы, которые играют важнейшую роль в эстетическом, нравственном и патриотическом воспитании. Это глубоко органичное явление. Его истоки кроются в существовании богатейших традиций музыкального и певческого исполнительства, а также в их естественном развитии в наши дни. С детства дети приобщаются к пению в домашнем быту и в семейных ансамблях, где, подражая взрослым, осваивают местный репертуар и манеру исполнения.

Сохранение традиций означает активное изучение и развитие, начиная с уровня детского творчества, что является одной из важнейших задач современной педагогики. В настоящее время мы имеем полное право говорить о таком явлении, сформировавшемся в российском обществе, как, о детском фольклорном движении, хотя некоторые культурологи это понятие отрицают.

Детское фольклорное движение в России прошло путь роста и развития почти полвека. Детские ансамбли и хоры создавались во многом благодаря подготовке хормейстеров для народных ансамблей и хоров. В 2021 году исполнилось 55 лет с момента образования народно-певческого образования в России (первое такое отделение было открыто в ГМПИ имени Гнесиных в 1966 году).

Экспедиционная и научно-исследовательская работа, проводимая специализированными научными учреждениями, учебными заведениями, домами народного творчества (центрами), аккумулировала значительные фонды записей фольклорных и этнографических материалов, которые имеют огромное значение для дальнейших исследований и практики.

С появлением первого детского фольклорного ансамбля в любительском творчестве сформировались новые направления. Современная практика дает представление о многообразии их форм и типов, которые обычно зависят от окружающей культурно-бытовой среды, а также от профессиональной подготовки руководителя коллектива.

Система учреждений дополнительного образования – это максимальный потенциал творческого развития, самореализации детей.

Во многих регионах были организованы фольклорные коллективы и кружки, студии народного пения. В музыкальных школах, школах искусств, хоровых студиях созданы специализированные фольклорные отделения. Были также подготовлены

учебные программы и пособия по народному творчеству. В преподавании музыкальных и теоретических дисциплин появился оригинальный подход, в частности, сольфеджио на фольклорной основе.

Достигнут прогресс в обучении детей на фольклорной основе и в общеобразовательных школах. Были разработаны пилотные авторские программы и выпущены специальные учебные пособия. Так, учителя музыки общеобразовательных школ Белгородской области уже много лет пользуются учебно-методическим пособием местного фольклориста И.И. Веретенникова [2].

Для музыкального фольклора характерен его синкретизм. Здесь тесно сочетаются пение, музыкальное сопровождение, танец и актерская игра. Важную роль играет народный костюм, а также атрибуты, соответствующие особенностям народных праздников или обрядового действия. Все это позволяет комплексно развивать музыкальные, вокальные и хореографические данные детей, развивать художественный вкус. Среда коллективного творчества способствует ускоренному развитию участников со скромными вокальными и музыкально-слуховыми данными.

Среди фольклорных ансамблей есть группы, стремящиеся к воспроизведению аутентичного песенно-танцевального фольклора (в правильной аутентичной манере пения, с сохранением характерных движений) и стилизованные. Некоторые ансамбли поют в обычной естественной манере, но склонны стремиться к точному воспроизведению партитуры песни, рисунка хореографии. Народные хоры с большим количеством участников встречаются редко.

Традиционная культура – это сложное системное явление, все компоненты которого тесно взаимосвязаны. Важнейшей задачей руководителя коллектива является целенаправленное и комплексное изучение народных традиций, глубокое понимание местного стиля исполнения. Для этого необходимы полевые экспедиции и поиск фольклорной информации.

Осваивая определённый фольклорный стиль для достоверного понимания исполнительских традиций, хормейстеры стараются организовать встречи детей с народными певцами, провести экспедиции, устроить прослушивание записей реальных аутентичных выступлений.

В последние годы система детского вещания в средствах массовой информации претерпела значительные изменения: отсутствуют специализированные укомплектованные редакции, недостаточный объем эфирного времени. Для восстановления ценностей традиционной народной культуры в обществе недостаточно эпизодических просветительских акций, разового ознакомления аудитории. Средства массовой информации должны регулярно освещать вопросы сохранения и развития традиционной культуры, создавать специальные программы и циклы передач для детей на центральных каналах, региональных ТРК.

На федеральных каналах единственным остается музыкально-образовательный цикл «Золотые россыпи», который на протяжении почти 20 лет регулярно транслируется в эфире Радио России. Среди участников программы – юные исполнители народной музыки из разных регионов страны, известные музыканты и фольклористы-исследователи.

Живая, заинтересованная обратная связь слушателей свидетельствует об острой необходимости таких программ, так как негативные явления оцениваются как передача в быту и эфирное отображение записей низкого эстетического и профессионального уровня.

Анализируя результаты современной практики, следует отметить ряд проблем в деятельности фольклорных (народно-певческих) коллективов. Не все руководители достаточно готовы к работе с детьми, и в ней невозможно механически передать технику и методы практики с взрослыми народными певцами или исполнителями академического направления. Способы освоения фольклорного материала в коллективах, которые ищут аутентичный звук, и ансамблях стилизованных направлений, различаются.

Как правило, дети имитируют взрослых, имитируют их манеру пения, добиваясь

яркого звучания, завывая тесситурой, что приводит к крикливому, напряженному исполнению и заметно вредит голосу детей. Многим коллективам не хватает серьезной вокальной работы, мало внимания уделяется формированию навыков пения а`capella и редко внедряется многоголосное пение.

Учебный и концертный репертуар не всегда соответствует особенностям детского мышления и восприятия, а также вокальным способностям юных вокалистов.

Недопустимо искусственное насаждение пения на малоизученном диалекте, не относящимся к данному региону, поверхностно копируя манеру исполнения народных певцов, искажая представления о региональном фольклорном стиле.

В некоторых коллективах увлечение внешними эффектами (чрезмерной парадностью костюмов, избыточностью сценического дизайна, «запрограммируемостью» движений и т. д.), приводящее к утрате присущей детям естественности, свидетельствует об отсутствии у руководителя должного художественного вкуса.

Учитывая наличие этих проблем, вопрос специальной подготовки руководителей детских фольклорных коллективов имеет большое значение. В настоящее время в ряде высших и средних учебных заведений проводятся лекции по методике работы с детскими фольклорными коллективами, организуется педагогическая практика студентов.

Во многих областных центрах народного творчества организовано обучение специалистов, работающих с детьми. Организаторы творческих семинаров, специализированных фольклорных смен оздоровительных лагерей по линии Российского фольклорного союза, находят интересные формы участия детей и подростков в народной культуре. В учреждениях Министерства образования России также ведут учебу преподавателей музыки, руководителей школьных ансамблей. На фестивалях по фольклору это мастер-классы, круглые столы, творческие лаборатории, концерты известных исполнителей и ансамблей. Приветствуется организация интерактивного общения по народным традициям: вечерки, посиделки с играми, разучивание народных танцев и хороводов и т.д.

Многие детские конкурсы и фестивали фольклорного направления обеспечивают жанровое состояние, направленность творческого поиска руководителей коллективов, особенности репертуарной политики, они стали важной частью жизни современных фольклорных коллективов.

В ряде регионов (Краснодарский край, Красноярский край, Рязанская, Вологодская, Воронежская область) фестивальные и конкурсные мероприятия получили широкое распространение. Здесь по-разному организованы и успешно работают в общеобразовательных, музыкальных и в художественных школах, детские и молодежные фольклорные коллективы, вокальные студии.

В последние годы исполнители все больше интересуются творческим самовыражением через сольное исполнение. Это заметно не только в вокальном жанре, но и в хореографии, в освоении традиционных инструментов.

В детско-юношеской среде сольное исполнение народных песен начинало культивироваться не без влияния эстрадных конкурсов. Во многих учебных заведениях культуры и искусств, проходят обучение солисты-вокалисты, преподаватели народного пения. Несомненно, интерес к этому жанру будет расти. Здесь особенно важно отслеживать тенденции, возникающие в вокальном обучении, анализировать результаты практики.

Всероссийский конкурс исполнителей народной песни имени Л.А. Руслановой, проходивший в Саратове, где родилась легендарная русская певица, способствует широкой популяризации народных песен и выявлению уникальных самобытных певцов-солистов.

Показателем эффективности реализации онлайн-проектов можно считать появление и включение в активный творческий процесс новых коллективов, популяризацию народного творчества через интернет-порталы, повышение качества

подготовки молодых исполнителей, внедрение в образование и концертную деятельность новых образцов фольклора.

В обществе существует устойчивая тенденция к тщательному изучению традиционной культуры, а в регионах накоплен положительный практический опыт, что требует совершенствования системы обмена информацией между специалистами и обобщения наиболее ценного и передового опыта практики и теории в соответствующей сфере. Одной из самых серьезных проблем на сегодняшний день является репертуарное и методическое сопровождение руководителей фольклорных и этнографических объединений. Следует активизировать разработку руководств, пособий, учебных программ и программ профессиональной подготовки, а также составление репертуарных сборников на основе традиционных фольклорных материалов.

Проблема продолжения специального образования выпускниками фольклорных отделений ДШИ и ДМШ стала очень остро. В ряде регионов в учебных заведениях среднего звена открыты отделения как для будущих преподавателей музыкального фольклора, так и для хормейстеров народных хоров, этномузыкологов (Тверь, Воронеж, Пермь, Тула, Липецк, Великий Новгород, Екатеринбург и др.), но их явно не хватает.

Результаты практики, достижения ведущих этнографов и музыкантов подтверждают вывод о том, что в современных условиях образование детей на фольклорной основе является важной составляющей образования и воспитания, наиболее развивающим и перспективным видом творческой деятельности. Необходимо укреплять сотрудничество между государственными культурными и образовательными учреждениями, государственными культурными центрами, общественными организациями в целях сохранения нематериального культурного наследия народов Российской Федерации, дальнейшего продвижения и развития традиций подрастающими поколениями.

#### Список литературы

**1. Веретенников И.И.** Русская народная песня в школе: пособие для учителей и учащихся / И.И. Веретенников. – Белгород: Изд. Шаповалова, 2005. – 120 с.

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

**3. Горбатова Е.В.** Внедрение компетентностного подхода в систему музыкально-педагогического образования / Е.В. Горбатова // Музыка в современном мире: наука, педагогика, исполнительство: тезисы II Международной научно-практической конференции. – Тамбов: ТГМПИ им. С. В. Рахманинова, 2006. – С. 85-88.

**4. Живов В.Л.** Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.Л. Живов. – Москва: Гуманит. издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.

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

**6. Пляченко Т.Н.** Вокально-хоровая подготовка будущих учителей музыки в условиях группового обучения на музыкально-педагогическом факультете: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» / Т.Н. Пляченко // Российская академия образования. – М., 1993. – 17 с.

**7. Цыпин Г.** Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика / Г. Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.

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

**Божко Елизавета Анатольевна**  
старший преподаватель кафедры дополнительного  
образования детей и взрослых  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
E-mail: elizaveta\_sushko@mail.ru

## ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

**Аннотация.** В статье выполнен анализ актуальности дополнительного образования, рассматривается гендерный подход в воспитании в системе дополнительного образования детей. Рассмотрена роль гендерного подхода, в педагогике, в целостном образовании, в дополнительном образовании.

**Ключевые слова:** гендерный подход, гендерная педагогика, образование, процесс воспитания, дополнительное образование детей.

**Abstract.** The article analyzes the relevance of additional education, discusses the gender approach in education in the system of additional education of children. The role of the gender approach in pedagogy, in holistic education, in additional education is considered.

**Key words:** gender approach, gender pedagogy, education, upbringing process, additional education of children.

Актуальность проблемы дополнительного образования детей ныне бесспорна, поскольку она напрямую связана с новым пониманием сущности образования детей. Система дополнительного образования детей в современных российских условиях рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, организация которого на основе тщательно продуманных и выверенных требований может позволить преодолеть кризис детства, обеспечив поддержку и развитие талантливых и одаренных детей.

Сегодня в Российской Федерации система дополнительного образования детей все больше рассматривается как сфера услуг (услуг специфических, связанных с формированием личности человека, воспроизводством интеллектуальных ресурсов, передачи ценностей культуры). Учитывая это, процесс модернизации системы дополнительного образования способствует тому, что учреждения дополнительного образования детей становятся субъектами рынка образовательных услуг. Сказанное актуализирует роль дополнительного образования детей на современном этапе, требует его разноуровневой проработки и исследования на основе современных тенденций развития национальной образовательной системы Российской Федерации. В настоящее время имеется ряд работ российских ученых, исследующих систему дополнительного образования детей, среди которых В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, В.А. Березина, Л.Н. Буйлова, В.П. Голованов, Д.Н. Грибов, О.И. Доница, М.Р. Катуква, М.Б. Коваль, О.А. Мирончева, С.В. Сальцева, А.П. Фадеева, А.И. Щетинская и др.

Проблема гендерного подхода к обучению и воспитанию личности обретает актуальное значение в условиях обновления содержания образования. Гендерное образование помогает решать множество важных социальных задач и необходимость его развития все чаще обсуждается в педагогическом сообществе.

Наибольший вклад в рассмотрение проблемы социализации детей разного пола в отечественной науке внесли В.В. Абраменкова, Г.М. Андреева, Б.М. Бид-Бад, Е.В. Бондаревская, Р.А. Бондаренко, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Клецина, И.С. Кон, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, Ф.А. Мустаева, В.С. Мухина, А.В. Петровский, Н.Л. Селиванова, В.А. Сухомлинский, Т.М. Таранова, К.Д. Ушинский и др.

Внедрение гендерного подхода в практику российского образования сталкивается с рядом трудностей: неоднозначное отношение в обществе и в профессиональной среде педагогов; отсутствие у учителей специальных знаний в области гендерной педагогики; школьные программы и учебники разработаны без учета гендерных принципов обучения. Л.П. Окулова, в статье «Гендер в системе отечественного образования» высказывает мнение о том, что гендерный подход необходимо внедрять в целом в систему «дошкольное образование – школа – вуз – повышение квалификации» на основе преемственности, т.е. гендерное образование должно продолжаться всю жизнь. Это позволит, по ее словам, создать эффективно действующую систему гендерного просвещения населения. Она считает целесообразным ввод гендерной составляющей в учебные программы всех уровней образования. Е.Г. Луковицкая и А.М. Осипов, полагают, что на уровне образовательной политики и управления образовательными учреждениями необходимо стремиться:

- 1) повышать престижность работы в сфере образования;
- 2) вводить учебные дисциплины по гендерной проблематике;
- 3) проводить гендерные экспертизы и коррекции школьных учебников;
- 4) проводить тренинги и осваивать такие стили преподавания и общения в системе образования, которые подразумевают преодоление ложных и несправедливых гендерных стереотипов [3, с. 84].

В настоящее время в теории образования уже происходят изменения. Л.П. Шустова считает, что одним из важных направлений развития педагогической науки на современном этапе является становление новой отрасли научных знаний – гендерной педагогики.

Гендерная педагогика – это проектирование учебно-воспитательного процесса и создание условий для реализации возможностей мальчиков и девочек. Образование нового века должно стать эффективным механизмом, который дает людям возможность самим планировать свою жизнь на принципах активного гражданства. Это возможно только при смещении акцента на модель гендерно-ориентированного обучения. Необходимо, чтобы государство и общество обозначили свою позицию по вопросу гендерного образования, что дало бы толчок дальнейшим исследованиям в этом направлении. По мнению специалистов, реализация гендерной концепции реальна только при пересмотре всей программы обучения и тщательном подборе преподавателей.

Как показывает теория и практика воспитания и обучения в детских учреждениях, в условиях игнорирования закономерностей развития пола воспитание не достигает своих целей. «Бесполая» педагогика неспособна улучшить результаты учебно-воспитательного процесса, даже при условии применения новых технологий.

Воспитательная и образовательная работа педагога дополнительного образования, учитывающая половые различия позволяет увидеть специфику педагогической работы с детьми в новом ракурсе и по значимости и актуальности на сегодняшний день не имеет аналогов. Нарушение половых ролей ведет к изменению в структуре общества. Считаем, что мальчики и девочки – это параллельные миры и их развитие настолько различно, что нарушение половых ролей ведёт к изменениям в структуре общества.

Гендерный подход в образовании выражается в отказе от асимметрии гендерной социализации бинарного типа и переходе на многополюсную модель социального конструирования пола без распространения репродуктивных различий на все остальные сферы жизни женщин и мужчин.

Гендерный подход в педагогике – это индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности, создающий условия для максимальной реализации потенциалов детей разного пола, вне зависимости от гендерных стереотипов. Он предполагает, что различия в поведении и восприятии полов определяются социально-культурными факторами, воспитанием, распространенными в каждой культуре представлениями о сущности мужского и женского. Дает возможность преодолевать

негативные гендерные стереотипы, заложенные в прошлом, менять сознание общества, помогая (через воспитание) самоидентификации и формированию целостной гармоничной личности с учетом ее индивидуальных склонностей и возможностей, в которой гармонично развиты и взаимодополняют друг друга и мужские, и женские качества [2, с. 98].

Гендерный подход в дополнительном образовании позволяет учитывать специфику воздействия на развитие мальчиков и девочек всех факторов учебно-воспитательного процесса (содержание, методы обучения, организация внешкольной жизни, педагогическое общение, набор предметов и др.).

Гендерный подход в качестве перспективы развития дополнительного образования, можно отметить следующее, назначение гендерного подхода в целостном образовании, на наш взгляд, в успешном гармоничном становлении гендерной идентичности личности обучающегося на всех этапах его жизни. Реализация гендерного подхода в воспитании способствует формированию адекватной самооценки, социальной активности, ответственности человека перед обществом, направленности на сотрудничество, справедливость, что очень актуально для полноценного развития формирующегося общества. Цель гендерного подхода в целостном образовании – деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, создание культуросообразной среды, содействующей социальной идентификации мальчиков и девочек, усвоению положительных социальных ролей [4, с. 27].

Направления практической реализации гендерного подхода в целостном образовании средствами дополнительного образования, по нашему мнению, составляют:

- развитие собственной гендерной компетентности педагога. Реализация данного направления представляется необходимой для осуществления профессиональной деятельности педагога, в целом, а также конструктивного педагогического общения, в частности;

- учет гендерного своеобразия детей в процессе оказания им социально-педагогической помощи, а также поддержка проявления и самосовершенствования их гендерной индивидуальности. Ведь значительные различия в строении мозга, в способах обработки информации, в интеллектуальных способностях мальчиков и девочек предполагают и различный подход к их обучению и воспитанию;

- педагогическое воздействие на устаревшие гендерные стереотипы социально-культурной среды развития ребенка с целью смягчения жестких полоролевых стереотипов в воспитании (в направлении к андрогении). Следование традиционным моделям поведения препятствует психологическому благополучию и мужчин, и женщин. А дети, чье поведение строго соответствует требованиям их половой роли, часто отличаются более низким интеллектом и меньшими творческими способностями;

- создание гендерно чувствительной среды образовательного учреждения и учет гендерного своеобразия специалистов, работающих с детьми, их готовность и способность создавать гендерно чувствительную среду;

- гендерное просвещение родителей воспитанников, так как андрогинное поведение у ребенка можно развить только в том случае, если оно моделируется на глазах ребенка родителем своего пола и поощряется или принимается родителем противоположного пола. Отсюда возрастает потребность в гендерном просвещении родителей воспитанников в целях более гармоничного становления их собственной гендерной идентичности [1, с. 216].

Именно в дополнительном образовании, на наш взгляд, есть уникальная возможность разрабатывать новые технологии, образовательные программы для наиболее полной самореализации обучающихся. Это обеспечит воспитание новой андрогинной личности, проявляющей в полноте и красоте, с одной стороны, идущие от природы качества мужественности / женственности, и, с другой, развитие компенсирующих качеств каждого пола, необходимых для большего понимания друг друга, гармоничного



общения, взаимодополняющего сотрудничества и сотворчества. Но для этого у педагога должны быть ориентиры гендерного подхода в целостном образовании: идеал, образ женственности и мужественности, соответствующий требованиям новой эпохи – гармонии отношений, сотрудничества мужского-женского начал.

### Список литературы

1. Агулина С.В. Теоретические основы гендерного подхода в социальной педагогике // Вестник Ставропольского государственного университета, 71/2010. – С. 214–220.
2. Добшикова Г.П. Педагогическая системология. Причинно-системное воспитание / Г.П. Добшикова. – Миасс, Геотур, 2009. – 238 с.
3. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
4. Столярчук Л.И., Столярчук И.А. Повышение качества гендерного образования в вузе // Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы: материалы международной науч.-практ. конф. – Волгоград, 2009. С. 25–29.

УДК 37.01.+378

**Воеводина Лариса Петровна**

доцент кафедры теории искусств и эстетики  
ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия  
культуры и искусств им. М. Матусовского»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: lpvoevodina47@gimail.com

## К МЕТОДОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье анализируется состояние художественного образования в российских творческих вузах и на специальностях педагогических учебных заведений, связанных со сферой искусства, рассматривается вопрос разработки теоретико-методологической базы художественно-педагогического образования, отвечающей требованиям современной науки и культуры.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, методология художественно-педагогического образования, творчество, профессиональное художественное образование, художественно-педагогическая деятельность, художественно-педагогическое образование.

**Abstract.** The article analyzes the state of art education in Russian creative universities and in the specialties of pedagogical educational institutions related to the field of art, considers the issue of developing a theoretical and methodological basis for art and pedagogical education that meets the requirements of modern science and culture.

**Key words:** higher professional education, methodology of art and pedagogical education, creativity, professional art education, art and pedagogical activity, art and pedagogical education.

В современном мире одной из наиболее изменяющихся и востребованных сфер культурной деятельности является образование. Расширение культурных потребностей общества, новые цифровые технологии кардинально изменили требования к социализации человека, подготовке его к профессиональной деятельности, а отсюда, и отношение ко всем видам образования, общего и профессионального. В этих условиях высшие учебные заведения призваны готовить специалистов со сформированной культурой мышления, системой ценностных предпочтений и творческих способностей, сориентированных на

непрерывное саморазвитие и самосовершенствование в избранной сфере профессиональной деятельности.

Предметом изучения является обоснование необходимости дальнейшего совершенствования методологии художественно-педагогического образования, отвечающей современным социокультурным условиям.

В последние десятилетия XX ст. в научной среде активно дискутировалась проблема направленности образовательного процесса на формирование творческих потребностей личности путем приобщения к творчеству. Исследователи, в частности, обсуждали проблему создания научно обоснованной системы формирования творческой личности художника-педагога. Особое внимание обращалось на специфику профессиональной деятельности будущего педагога изобразительного искусства, который должен иметь:

- 1) профессиональную подготовку художника, позволяющую работать в различных областях изобразительного искусства;
- 2) сформированные педагогические навыки, определяющие его готовность к педагогической деятельности;
- 3) глубокие знания в области истории искусства;
- 4) способности усвоить методологические основы художественной педагогики, дидактические принципы обучения и воспитания, а также обладать широким кругозором, глубокой образованностью, способностью активно и действенно осуществлять художественное, эстетическое, трудовое, нравственное, патриотическое воспитание детей [1; 5].

В XXI ст. внимание научной и педагогической общественности было сфокусировано на перестройке системы профессионального образования в рамках Болонского процесса, пройден этап разработки государственных образовательных стандартов, перехода от моноуровневого высшего образования к многоуровневому. Высшие учебные заведения провели масштабную работу по перестройке образовательного процесса, которая, к сожалению, отвлекла от главной задачи обучения – углубленной подготовки квалифицированных специалистов в разных сферах, культуры и искусства, в частности. Это проявилось в том, что при создании федеральных государственных образовательных стандартов не были разработаны социальные показатели и критерии оценки деятельности творческих вузов и творческих специальностей в педагогических учебных заведениях, не обозначены четко образовательные дисциплины профессионального блока обучения [4, с. 126]. Ощущение отсутствия общей теоретико-методологической базы привело к тому, что их содержательное наполнение в разных творческих вузах зависело от потенциальных возможностей выпускающих кафедр.

Анализируя нынешнюю ситуацию в вузовском образовании, исследователи говорят о проблемах художественно-педагогического образования, трансформации всей системы развития творческих способностей молодежи [2, с. 57; 3]. Вновь «на повестке дня» оказалось высшее профессиональное образование, вопрос его переориентации с европейских образовательных стандартов на национальные приоритеты, целевые установки, определяющие профессиональную направленность подготовки каждого студента, его личностного и творческого развития. Такие преобразования в вузовской образовательной практике, безусловно, требуют времени и адаптации в современном культурном пространстве.

Что усложняет переориентацию вузовской образовательной практики? 1. Сложившийся функционально-потребительский стереотип организации образовательного процесса, который характеризуется концентрацией внимания на узкой специализации, операциональной стороне деятельности, интериоризации специальных знаний, умений и навыков. 2. Эффективность организации образовательного процесса в вузе измеряется оценочными показателями, которые, будучи взяты сами по себе, то есть, превращаясь в

самоцель, не обеспечивают высокий уровень профессиональной подготовки будущих специалистов. 3. Несмотря на то, что основу художественного образования сохраняет высокохудожественное (академическое, социально направленное, культурно содержательное) искусство, при более пристальном взгляде на художественно-педагогическую практику обнаруживается то, что в обучении искусству все же главенствует формально-технологический (технический) подход. В подготовке педагогов-словесников он выражается в лингвистическом, филологизированном, схематизированном изучении литературных произведений, у музыкантов – в овладении исполнительскими техниками и «школьной» (формально-аналитической) теорией музыки, у специалистов в области изобразительных искусств – в изучении методов и техник работы с художественным пластическим материалом.

Для преодоления трудностей в организации профессиональной подготовки в творческих вузах необходимо определить социальные приоритеты профессиональной деятельности в искусстве, четко сформулировать цель обучения и сформировать соответствующее предметное пространство для ее реализации, иначе говоря, разработать теоретико-методологическую базу. В каждой из областей профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере искусства должна быть соответствующая теоретико-методологическая база как важная составляющая художественно-педагогического образования и в ее контексте определено содержание конкретной художественной дисциплины, ее методологической основы.

Методология, как научно сформулированная совокупность методов, составляет принципиально исходную теоретическую основу педагогической деятельности. В переводе с греческого слово «мета» означает голос, повторение однажды сказанного и связно сформулированного, путь за кем-то или к чему-то. Колею для правил метода прокладывает теоретическое представление об объекте и субъекте деятельности. Отсюда следует, что метод объективно и субъективно обусловлен. Говоря словами Гегеля, метод это «душа содержания», метод поставлен на субъективной стороне в виде средства, с помощью которого она соотносится с объектом. Это значит, что в организации целенаправленной деятельности метод должен соответствовать объекту, быть адекватным структуре объекта, содержательно повторять собою объект. Поэтому ключ к установлению правил метода, в первую очередь, определяется особенностями наших теоретических представлений о структуре объекта или цели художественно-педагогического образования. С практической же точки зрения методология представляет собой программу соответствующих теоретическим знаниям приемов достижения желаемого практического результата. А поскольку, художественно-педагогическое образование призвано готовить не столько специалистов как мастеров исполнительского искусства, сколько специалистов-педагогов в сфере художественного просвещения и художественного воспитания, то практическая задача художественно-педагогического образования состоит в определении истинных целей культурного и художественного развития всех членов общества. Отсюда следует, что важно точно определить социальный заказ для художественной практики в целом, который состоит в подготовке человека определенного типа, соответствующего реальному уровню развития той или иной культуры. Поэтому антропологический подход является основополагающим методологическим принципом в построении методологии художественно-педагогического образования в целом.

Человек, прежде всего, существо практически деятельное. Практическая деятельность суть целесообразная деятельность. Достижение цели предполагает: 1) *знание* устройства мира, 2) *знание технологии* (рецепта, способа) достижения цели, 3) *умения* преобразовывать действительность в процессе достижения цели, а главное, 4) *желания* действовать. Отсюда видно, что главный методологический недостаток существующей системы образования в его панрационализме, нацеленности на образование, пассивное получение знания, а не на ценностно-мотивационную сферу, не на воспитание стимулов

социальной деятельности. Как писал М. Мамардашвили, можно знать, что такое добро, можно уметь делать добро, но этого не достаточно. Нужно еще желание делать добро, поскольку ценностные ориентиры представлены в психике в виде чувственно-эмоциональных обобщений (совесть, долг, трагическое, грациозное и пр.), которые не даны индивиду от рождения, а подобно понятиям воспитываются обществом.

Различие теоретического (гносеологического) и практического (аксиологического, или ценностного) отношения человека к миру предполагает отнесение сферы художественной деятельности к ценностному способу освоения действительности. Культуры, как и типы людей, отличаются друг от друга именно системами ценностных ориентаций и соответствующих им системами чувств. Каждая конкретная культура обладает специфическими ценностными комплексами, а значит и чувственными комплексами самоидентификации, что и должно учитываться в построении методологии художественно-педагогического образования.

Теоретико-методологическая база художественной дисциплины выстраивается на основе иерархии ценностей, в соответствии с которыми определяется ее целевая направленность и содержание, что позволяет запустить механизм функционирования вуза как социального института культуры. Определение главных целей профессиональной подготовки не ограничивается выделением ее приоритетов, а предполагает прогнозирование (теоретическое моделирование) и реализацию их функционирования (практическое моделирование) в деятельности вузовского коллектива (педагогического и студенческого), активная, целесообразная деятельность которого и служит способом развития личности, обеспечивающим удовлетворение ее потребностей.

Итак, суть теоретико-методологической базы в подготовке будущих преподавателей художественных дисциплин выражается в следующем. 1. Теоретическую основу художественно-педагогической подготовки будущего специалиста, в профессиональные обязанности которого входит преподавание художественных дисциплин, составляет совокупность научных понятий, идей и концептов, определяющих координаты его профессионального и личностного развития. Система получаемых знаний характеризует личностные особенности, которые должны быть сформированы в процессе прохождения всех ее этапов в продвижении к профессионализму. 2. На основе сформированной понятийной системы, научных представлений о сущности художественно-педагогической деятельности, разрабатывается модель подготовки будущих специалистов (ее цели, содержание, формы и способы), а также дальнейшие действия, связанные с апробацией форм художественно-педагогической деятельности с целью адаптации будущих специалистов в условиях образовательной практики, в том числе, и художественно-педагогической. 3. Благоприятную почву для совершенствования профессиональной подготовки студентов в творческом вузе создает творчество как среда их воспитания и обучения и художественно-педагогическая деятельность, при условии, если они направлены на развитие личности, удовлетворение ее потребностей. 4. Не менее значимым фактором полноценного приобщения студентов к будущей профессиональной деятельности является их активное вовлечение в профессионально-ролевые отношения.

### Список литературы

1. **Алехин А.Д.** Система подготовки учителя изобразительного искусства: автореф. дисс. ... доктора пед. наук 13.00.02 / А.Д. Алехин. – М., 1993.
2. **Бредихин А.П.** Проблемы современного художественно-педагогического образования в контексте «модернизации»: время утраченных иллюзий / А.П. Бредихин. // Известия ВГПУ, Педагогические науки. Художественно-педагогическое образование. №1 (262), 2014. – С. 52-60.
3. **Бредихин А.П.** Системный подход в развитии профессиональной культуры будущих учителей изобразительного искусства / А.П. Бредихин. // Вестник КГУ им.

Н.А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Т.18, 2012. – С. 75-81.

4. **Медведев Л.Г., Маврин С.А.** О проблемах современного художественно-педагогического образования // Гуманитарные исследования, 2018, № 4 (21), 126-128 с.

5. **Соколинский В.М.** Методическая система формирования личности художника-педагога средствами живописи пейзажа / В.М.Соколинский; Моск. пед. гос. ун-т; Курск. гос. ун-т. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. – 309 с.

УДК 376;78

**Голубев Владимир Владимирович,**  
магистрант кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

## **РАЗВИТИЕ АНСАМБЛЕВЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ-ГИТАРИСТОВ В УСЛОВИЯХ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются ансамблевые занятия как эффективная форма музыкального развития учащихся, воспитания коллективной и исполнительской дисциплины, способ взаимодействия с окружающими, фактор формирования коммуникативной компетенции.

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

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

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

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

Развитие мировой музыкальной культуры подтверждает, что инструментальное исполнительство немислимо без ансамблевого музицирования. Ансамбль – это вид совместного музицирования. Этим видом музыкального искусства занимались во все времена, при каждом удобном случае и на любом уровне владения инструментом. В этом жанре писали почти все выдающиеся композиторы, как для домашнего музицирования, так и для интенсивного обучения и концертных выступлений.

Занятия в ансамбле являются одной из эффективных форм музыкального воспитания и развития учащегося. И будущему музыканту-профессионалу, и участнику самодеятельности игра в ансамбле, коллективные выступления дают яркие музыкальные впечатления. Ансамбль удивляет своими неожиданными возможностями, новыми

тембровыми сочетаниями, яркой динамикой, захватывает общностью творческой задачи, объединяет и направляет музыкальные эмоции. Занятия в ансамбле способствуют стимулированию интереса ученика к инструменту, к урокам по специальности, прививают любовь к коллективному творчеству. Чувство ответственности перед партнером, коллективом за результат общей работы, качество публичного выступления должно естественным образом возникнуть в классе ансамбля. Это один из элементов коммуникативной компетенции – навык работы в группе. Понимание исполняемого произведения, «влюбленность» в него создают атмосферу коллективного творческого энтузиазма, необходимого для эффективных занятий с детьми. Педагог, раскрывая «секреты» ансамблевой игры и верно направляя увлеченность детей, воспитывает в них коллективную творческую и исполнительскую дисциплину. Это тоже способ коммуникативной компетенции – взаимодействие с окружающими

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

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

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

Ощущение исполнителя в момент ансамблевого музицирования, конечно, богаче: «В ансамбле музыкант сразу чувствует, как возросли разнообразие красок и мощь звучания, которыми он пользуется, и, соответственно, яркость и живость впечатления, производимого игрой», – замечает А.Д. Готлиб [1; 2]. Поэтому существующее мнение, что ансамбль стесняет исполнительскую свободу, безусловно, ошибочно. Напротив, игра в ансамбле раскрепощает юных музыкантов.

Немалую роль играет качество обучения ансамблевому исполнительству, постоянное совершенствование его методики. Формирование ансамблей обычно проводят по классам, по сменам, но при этом не всегда учитывается желание учащегося играть с тем или иным партнером. Это является серьезным недочетом в организации ансамблевой работы в кружке. Не менее важным является и умное распределение участников по партиям. В значительной мере стабильность работы ансамбля зависит и от того, насколько каждому из участников ансамбля интересно играть в нём.

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

перспективных.

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

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

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

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

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

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

Качественным критерием ансамбля является ритм. Ритм художественного произведения – это его жизнь, пульс. Ансамблевая практика оказывает юному исполнителю неоценимую услугу в этом отношении, воспитывая точность ритмического ощущения. В педагогической практике приходится часто наблюдать, как ансамблевая игра способствует устранению многих недостатков в ритмике учащихся: неумение выбрать нужный темп, держать его, выдерживать паузы. Малейшие погрешности в ритмике со стороны участников ансамбля незамедлительно ведут к нарушению стройности исполнения, а значит, и к искажению художественного замысла произведения.

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

на единый темп с предельной точностью. Найти точный единый темп помогают длительные совместные репетиции. Раскрывая значение темпо-ритмической стороны совместного музицирования необходимо сказать о значении паузы, которая носит самый различный характер. Она может быть психологической, смысловой, просто ритмической, но всегда – это важнейший составной элемент жизни музыкального произведения. Совместная игра требует особой точности исполнения пауз, заставляет любого исполнителя шире взглянуть на их роль и значение в музыкальной структуре. Ансамблевая пауза может быть общей или встречаться в отдельных партиях, однако в принципе их исполнения нет никакого различия. Важно точное их выполнение и естественное сохранение ансамбля, для чего необходимо особенно во время пауз вслушиваться в музыку. Выразительность исполнения штрихов – следующий качественный критерий любого ансамбля. Уровень любого ансамбля определяется синхронностью звучания, что подразумевает не только единую скорость движения, но и штриховую согласованность, представляющую собой не только важную художественную задачу, но и серьёзную техническую сложность [3].

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

Коммуникативной компетентностью (по ФГОС НОО Стандарт) называется система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определённом круге ситуаций личностного взаимодействия, которая помогает в воспитании человека будущего, соответственно личностно включающего: готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; метапредметные элементы, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями; предметные элементы, включающие освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.

### Список литературы

1. Готлиб А. Заметки о чтении с листа // Советская музыка. – № 3. – 1959. – С.73.
2. Готлиб А.Д. Основы ансамблевой техники / А.Д. Готлиб. – М. : Музыка, 1978. – 94 с.
3. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика / В.В. Крюкова. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2002. – 288 с.



## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблемам преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе и решению этих проблем в учреждениях дополнительного образования, работа которых направлена на реализацию творческих способностей, не раскрытых в рамках школьных дисциплин.

**Ключевые слова:** методика преподавания, дополнительное образование, изобразительное искусство, творческие способности, умение, навыки.

**Abstract.** This article is devoted to the problems of teaching fine arts in a secondary school and solving these problems in institutions of additional education aimed at realizing creative abilities that are not disclosed within the framework of school disciplines.

**Key words:** teaching methods, additional education, fine arts, creativity, ability, skills.

Особое место в духовном и профессиональном развитии подрастающего поколения принадлежит занятиям изобразительному искусству в системе дополнительного образования. Средствами эстетического воспитания являются и окружающая нас действительность, и научное познание мира, раскрывающее красоту объективных законов природы.

Методика преподавания изобразительного искусства как наука теоретически обобщает практический опыт работы из истории, формулирует законы и правила обучения, выделяет технологию наиболее эффективных методов, предлагает их для внедрения в современных методах преподавания.

В современной системе преподавания используются методы и разработки отечественных педагогов – метод Е.В. Шорохова о систематичности видов деятельности; метод Н.М. Сокольниковой, объединивший лучшие разработки своего времени, где в равной степени уделено внимание натуре, декоративно-прикладному искусству и эмоциональному развитию; метод В.С. Кузина, направленный на использование принципов отбора основного и дополнительного; метод уподобления Б.М. Неменского; метод Ю.А. Полуянова, складывающийся из мотивации, самостоятельной оценки, моделирования в обобщенных формах осваиваемых явлений и способов деятельности; метод Б.П. Юсова, основанный на применении интегрированного полихудожественного подхода, синтеза искусств.

Также следует отдать дань зарубежным методам преподавания изобразительного искусства, используемым в современных учебных заведениях: методы Коменского, указывающие на необходимость соблюдать три требования – правильное употребление, разумное направление, частое упражнение; метод Жан-Жака Руссо, в котором он большое значение придает органам чувств, которые можно развить у ребенка, продвигает идею рисования на природе с натуры; метод Иоганна Вольфганга Гётте, он утверждал, что наблюдения недостаточно и чтобы правильно изобразить предмет, его надо досконально изучить; Иоганн Генрих Песталоцци в своем методе советует опираться на большие и простые предметы при рисовании; Петр Шмид положил начало развитию так называемого «геометриального метода»; метод братьев Дюнои предлагал к изучению не только форму предметов, но и методическую последовательность их изображения;

Педагогические идеи Коменского, Локка, Руссо, Гёте, Дюнои и Гальяра обогатили теорию и практику преподавания рисования. Их теоретические труды послужили толчком

для дальнейшего развития педагогической мысли вообще и в области методики преподавания рисования в частности.

Дополнительное образование по изобразительному искусству направлено на реализацию творческих способностей, не раскрытых в рамках школьных дисциплин. Учащимся предоставляется широкая возможность для художественной деятельности и развития мастерства, формирует умение организовать свободное время, направляет их интересы.

Разработка дополнительных общеобразовательных программ предполагает учет ряда принципов: ориентация на широкое гуманитарное содержание, гармонично сочетающее национальные и общечеловеческие ценности; формирование у школьников целостного и эмоционально-образного восприятия мира; обращение к проблемам, образовательным областям, которые являются личностно значимыми для детей и которые недостаточно представлены в основном образовании; развитие познавательной, социальной, творческой активности ребенка, его нравственных качеств.

Обучение детей ведется с учетом основных принципов и методов педагогики, требований дидактики и психологии, выработанных и отобранных за многие годы опыта преподавания. При работе учитываются возрастные, индивидуально-личностные и психические особенности детей. Реализуется программа в психологически комфортной предметно-развивающей среде по принципу систематичного, постепенного и последовательного овладением знаниями, навыками и умениями с применением традиционных и различных новаторских методов обучения [5, с 59].

Выбор метода преподавания изобразительного искусства в учреждении дополнительного образования зависит от различных условий: возраст учащихся; содержание и методы определенной науки или предмета; внешние условия; возможности преподавателя.

В настоящее время в системе дополнительного образования активно развивается личностно-ориентированное обучение, оно предполагает реализацию индивидуального подхода через организацию и предъявление учебного материала разного уровня трудности. В основе личностно-ориентированного обучения лежит учебная личностно-ориентированная ситуация, т.е. ситуация в которой интересы, потребности, личностный опыт воспитанника выступают такими же значимыми компонентами процесса обучения, как знания и умения.

Основные методы и приемы приобщения детей к изобразительному искусству: восприятие, сравнение, сочетание восприятия изобразительного искусства с восприятием музыки и литературы, игровые формы деятельности, метод плавного погружения в тему, упражнение, дифференциация задания, коллективное и групповое творчество, демонстрация работ, обобщение знаний учащихся, раскрытие связи искусства с жизнью.

Методы обучения, которые определяются по источнику полученных знаний, включают в себя 3 основных вида: словесные, наглядные, практические.

Формирование умений и навыков связано с практической деятельностью учащихся. Из этого следует, что в основу методов формирования умений необходимо положить виды деятельности учащихся. По видам деятельности учащихся методы подразделяются на: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, проблемный, исследовательский.

Помимо урочных занятий по ИЗО, ученики занимаются в свободное время любимым делом или в школе или вне ее. Наиболее распространенными формами внеклассной работы являются: кружки ИЗО; специализированные учреждения дополнительного образования; лектории по искусству, экскурсии, беседы, доклады; конкурсы на лучший рисунок, выставки детских рисунков и др.

Внеурочная деятельность подразделяется на: индивидуальную работу учащихся, групповая работа, массовая работа и др.

Наиболее популярны среди детей кружки по ИЗО. Кружок – это добровольное объединение учащихся. Занятия носят преимущественно практический характер.

Успех работы кружка зависит от увлеченности учителя, методического и дидактического обеспечения, от регулярности занятий, сочетания образовательных и воспитательных задач. Посещение этих учреждений может быть связано с более глубоким интересом, а в старших классах он может быть профессиональным.

Одним из условий развития творческих способностей детей является использование разнообразных техник изобразительной деятельности.

Основные виды изобразительной деятельности школьника в учреждениях дополнительного образования и внешкольной, внеурочной деятельности: графика, живопись, скульптура, композиция, история ИЗО.

Виды занятий: рисование с натуры, декоративное рисование, рисование на темы, беседы об искусстве.

Художественная деятельность на занятиях находит разнообразные формы выражения:

- изображение на плоскости и в объеме (с натуры, по представлению);
- выполнение декоративной и конструктивной работы;
- восприятие явлений действительности и произведений искусства;
- обсуждение результатов коллективного и индивидуального творчества на уроках;
- изучение художественного наследия;
- подбор иллюстративного материала к изучаемым темам;

На протяжении всего курса обучения школьники знакомятся с выдающимися произведениями архитектуры, скульптуры, живописи, графики, декоративно-прикладного искусства, изучают классическое и народное искусство разных стран и эпох.

Художественные знания, умения и навыки являются основным средством приобщения к художественной культуре. Форма, пропорции, пространство, светотональность, цвет, линия, объем, фактура материала, ритм, композиция группируются вокруг общих закономерностей художественно-образных языков изобразительных, декоративных, конструктивных искусств. Эти средства художественной выразительности учащиеся осваивают на всем протяжении обучения [6, с 76].

Программа по выявлению творческих способностей учащихся не может быть отделена от программы обучения изобразительному искусству и от программы внеурочной деятельности. Выявление творческих способностей может проходить только в непосредственной деятельности учащихся. Методики и приемы для выявления способностей обучающихся:

- диагностика с помощью методик;
- наблюдение за учащимися во время уроков изобразительного искусства и во внеурочной деятельности;
- привлечение учащихся к участию в творческих конкурсах;
- привлечение учащихся к оформлению интерьера школы, класса, оформлению мероприятий.

При диагностике с помощью методик, должны быть разработаны и использованы специальные задания. Для выявления данных качеств, задания должны быть соответствующие: на воображение – дорисовать часть начатого рисунка, на чувство эстетики – придумать роспись тарелки, на выявление умений – нарисовать рисунок на свободную тему. Формулировку заданий педагог может повторять несколько раз, полностью или частями, но нельзя ничего в ней менять или дополнять.

Параметры, по которым мы оцениваем развитие способностей учащихся к продуктивной изобразительной деятельности:

- самостоятельность (фиксирует склонность к продуктивной или репродуктивной деятельности, стереотипное или свободное мышление, наблюдательность, память);
- динамичность (развитие фантазии, воображения);

- эмоциональность (показывает наличие эмоциональной отзывчивости на жизненные явления, отношение к изображаемому);
- выразительность (фиксируется по наличию художественного образа);
- гармоничность (слаженность сюжета) [2, с 19].

Первый признак наличия творческих способностей у ребенка – высокая познавательная активность. Следует наблюдать за деятельностью в игре, на занятиях, выявляя такие моменты, как: предпочитаемые виды занятий, самостоятельность творческого поиска, отношение к процессу творчества, реализацию замысла, использование источников информации и выразительных средств. Выявление одаренности, как правило, процесс продолжительный, связанный с анализом образовательных личностных, творческих успехов конкретного ребенка. Задача педагога как можно раньше выявить способности ребенка и создать условия для их развития [1, с. 23].

Основной формой организации учебного процесса является урок. Четкое планирование работы по урокам обеспечивает распределение учебного материала на каждый день, месяц, четверть на всем протяжении учебного года.

Приступая к планированию прежде всего необходимо хорошо изучить программу. Учебную программу нужно рассматривать не как догму, а как общее руководство к действию. В программе дается лишь основное направление, а реализация его, решение многочисленных частных вопросов – дело самого учителя, организатора работы.

Планируя учебную работу по программе, педагогу необходимо, с одной стороны, выделить основное содержание учебного материала, а с другой – согласовать его с тем дидактическим материалом, который имеется в его распоряжении.

Одновременно с составлением учебного плана преподаватель подбирает дидактический и методический материал. Сюда входит методическая и специальная литература, выписки из нее в виде цитат, аннотаций, иллюстративный материал, различного рода методические пособия (схемы, плакаты, приборы), образцы народного творчества.

В раннем возрасте дети готовы заниматься любым делом, но, как только наступает момент для дальнейшего совершенствования в этом деле, они требуют помощи, руководства. Если в этот момент к ним не явится опытный руководитель, они забрасывают свое занятие.

Каждый преподаватель изобразительного искусства является ответственным за обучение и воспитание, он возглавляет и направляет деятельность школьников, организует их работу. Педагог внимательно следит за работой мысли ученика, постоянно ее направляя, поддерживая. Не следует «думать за ученика», а особенно рисовать за него, пусть он сам упражняет свою мысль, свои навыки, но не следует и упускать его работу из вида.

Если ученик дает неверное изображение, педагог немедленно указывает на это и советует выправить. Указать на ошибку надо вовремя и вовремя оказать помощь. Если педагог запоздает, то потом помочь ученику исправить ошибку будет значительно труднее [5, с 122]. Спустя 2-3 минуты после объяснения он обходит класс и наблюдает за работой детей. Заметив ошибку, обращает на нее внимание ученика. Таким образом, в результате первого обхода каждый ученик получает от педагога замечания, которые направляют его на правильный путь дальнейшего ведения работы. Обойдя весь класс, учитель снова возвращается к ученику, с которого он начал обход. Когда педагог замечает типичную ошибку у всего класса, он приостанавливает работу и обращает внимание всех учащихся на эту ошибку [8, с 42].

При изложении учебного материала перед учителем должна постоянно стоять задача – сделать все возможное, чтобы все ученики понимали его. Каждое слово учителя должно быть понято детьми. Если педагог объясняет материал просто и увлекательно, то весь класс слушает с напряженным вниманием. Учителю нельзя полностью

самоустраняться, он должен постоянно руководить школьниками, помогать им решать сложные творческие задачи.

#### Список литературы

1. Баранова С.П. Педагогика: учеб.пособие для студентов фак. педагогики и методики нач. Обучения пед. ин-тов. / С.П. Баранова. – М.: Просвещение, 1976. – 352 с.
2. Вегнер Л.А. Педагогика способностей / Л.А. Вегнер. – М.: Знание, 1973. – 117с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – 475с.
5. Горбунова Г.А. Развитие творчества у школьников, как педагогическая проблема в условиях урока изобразительного искусства / Г.А. Горбунова// Инновации в обучении: сб. научных трудов / СПбГУ.–СПб.: СПбГУ, 2002.
6. Дементьева Е.Е. Диагностика профессиональной деятельности учителей изобразительного искусства и мировой художественной культуры /Е.Е. Дементьева; под ред. Браже Т.Г. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 1998.
7. Доронова Т.Н. Обучаем детей изобразительной деятельности / Т.Н. Доронова. – М.: Школ. Пресса, 2005. – 96 с.
8. Колякина В.И. Методические рекомендации по организации элементами коллективной деятельности на уроках изобразительного искусства / В.И. Колякина. – М.: Владос, 2004. – 176 с.

УДК374.1(477.6)

**Пахомова Дарья Руслановна,**

магистрант ГОУК ЛНР

«Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

*E-mail: dashalugansk@mail.ru*

#### К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ УЧЕБНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ И ШКОЛ ИСКУССТВ НА ЛУГАНЩИНЕ

**Аннотация.** Автор статьи освещает тему развития и становления высших учебных музыкальных заведений, музыкальных школ и школ искусств на Луганщине. Рассказывает о процессе развития и трансформации музыкальных школ и высших музыкальных учебных заведений. Раскрывает предпосылки к становлению музыкального образования нашего края.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, педагогическая деятельность, творческая деятельность.

**Abstract.** The author of the article highlights the topic of development and formation of higher educational musical institutions, music schools and art schools in the Luhansk region. Tells about the process of development and transformation of music schools and higher music educational institutions. Reveals the prerequisites for the formation of musical education in our region.

**Key words:** music education, pedagogical activity, creative activity.

Внешкольное образование как теоретическая система и практическая деятельность претерпела определенную эволюцию перед тем, как приобрести современную форму. Базис дополнительного образования формировался под влиянием идей ведущих отечественных и зарубежных педагогов разных времен. Процесс ее развития и трансформации продолжается и в наше время, это вызвало потребность анализа

исторического аспекта вопроса развития музыкальной педагогики и возникновения специальных учебных музыкальных заведений в нашем регионе, а именно на Луганщине.

Значительными новшествами в области становления музыкальной культуры Луганска ознаменовалась II половина XIX века, которая выразилась прежде всего в восстановлении репертуара домашнего музицирования, развития театрального искусства в Луганске, создании передвижных трупп, организации музыкальных кружков. Общей тенденцией музыкальной жизни того периода стали камерные вечера, проходивших в салонах богатых горожан, гостиных городской интеллигенции. В 1883 в Луганске был организован кружок любителей драматического искусства, музыки и пения, учредителями которого были инженеры и врачи. Различным праздникам, ярмарочным застольем были посвящены выступления церковных хоров. В каждом культовом сооружении звучала своя музыка, сопровождавшая службу.

Среди первых самодеятельных коллективов – ансамбли народных инструментов, представлены в основном домрой, балалайкой, баяном, иногда в их состав входили бандуры или кобзы, гитары, ударные инструменты. Создавались и небольшие духовые оркестры, которые пополняли своими лучшими музыкантами коллектив, игравший в городском саду. Одним из первых музыкантов, а затем руководителей оркестра был И.Стамати. Досуг горожан скрашивала не только духовая музыка, но и самая разная, звучащая в цирке шапито, во время проведения ярмарок, в кинотеатрах, показ лент сопровождался импровизацией тапера на фортепиано. Развитие музыкальной культуры вызвал необходимость открытия нотного магазина, где продавалась продукция различных издательств, которая удовлетворяла потребности населения в музыке. В 1897 вышел циркуляр Министерства образования рекомендации всем учебным заведениям устраивать музыкально-литературные вечера. В концертах камерной музыки пели и играли ученики.

В Луганске были открыты частные музыкальные школы и салоны с высококвалифицированными педагогами. Так, современная исследовательница Гердова Т.С., рассматривая вопросы формирования начального музыкального образования Донецкого региона, акцентирует внимание на возникновении Луганской музыкальной школы И. Зибады, основанной в 1904 г.: «Для местной публики это было событие весьма ярким. Сначала музыкальная школа в Луганске была небольшой – в ней работало всего шесть преподавателей. Творческая деятельность педагогического коллектива имела музыкально-просветительскую направленность. В многочисленных концертах преподаватели вместе со своими воспитанниками знакомили луганских слушателей с лучшими образцами мировой музыкальной культуры, развивали их художественный вкус. Кроме сборных концертов, происходили и сольные (например, Д. Левитова). Популярной формой распространения музыкальных знаний (кроме непосредственных занятий с учениками и концертов) были лекции, сопровождавшиеся также концертными выступлениями. Часто такие мероприятия были монотематическими и посвящались творчеству выдающихся музыкантов» [1]. Исследовательница отмечает, что для такого небольшого городка, каким был Луганск, музыкальная школа И. Зибады играла роль своеобразного центра культурной жизни. О творческой активности этого учебного заведения свидетельствует тот факт, что концерты, организованные школой не были единичными, а часто перерастали в циклы. Так, в сезоне 1904 - 1905 г. был проведен цикл камерных вечеров. По свидетельству прессы, восьмое камерное собрание этой школы в 1905 году, было посвящено творчеству А. Рубинштейна. В концерте были исполнены: Соната op.18 для виолончели и фортепиано, произведения op. 44 № 1 для скрипки, Баркарола для виолончели, трио op. 55 № 2. Программы школьных концертов и исполнительских выступлений педагогов в основном состояли из произведений западноевропейских и российских авторов и отмечались художественным вкусом и требовательностью. Просветительская деятельность представителей музыкальной школы И. Зибады имела большое влияние на формирование ценностных критериев и художественного кругозора жителей города [1].

В начале XX века Луганск был центром культурной жизни уезда. В Луганске бурно развивалась хоровая песенная культура. Двадцатые годы XX века на Луганщине – это период создания музыкальных традиций. Направления музыкальной жизни края в эти годы: просветительское дело, театральное движение, концертно-исполнительская деятельность. С 1920 г. начала работать детская музыкальная школа №1, которая по праву считается самым древним учебным заведением страны и фундаментом музыкальной культуры Луганска.

Многие клавишные инструменты, конфискованные после Октябрьской революции, составили фонд школы. После войны открыло свои двери Луганское музыкальное училище, был создан симфонический оркестр областной филармонии.

На сегодняшний день в Луганске 3 вуза, имеющих музыкальные факультеты – Луганская Государственная Академия культуры и искусств имени М. Матусовского, колледж академии имени М. Матусовского и Факультет музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович Луганского государственного педагогического университета, 5 музыкальных школ и 4 школы искусств. По Луганской области количество музыкальных школ составляет 23, школ искусств – 49.

Также на базе Луганской Государственной Академии культуры и искусств имени М. Матусовского в 2012 году была открыта Детская академия культуры и искусств имени М. Матусовского, которая насчитывает 20 творческих студий, из них музыкальное направление имеет 8 студий. В Детской академии искусств обучают эстраднему, академическому и народному вокалу, игре на фортепиано.

Одним из самых востребованных направлений в Детской академии искусств имени М. Матусовского является эстрадный вокал. В эстрадных студиях Детской академии обучаются дети возрастом от 3 до 16 лет.

Современные школы искусств являются составной частью общей образовательной системы, начальным звеном специальной художественного образования. Существенное влияние на их деятельность осуществляют факторы внешней среды, которые непосредственно связаны с образованием: экономика, социальная среда, политика, рынок, технология, экология, международные связи. С общими тенденциями развития современной школы можно отнести:

- преобразование школы в государственно-общественное учебное заведение;
- ориентация на развитие ребенка; отказ от однообразия содержания образования в пользу возможности его дифференциации и индивидуализации в соответствии с особенностями учащихся;
- внедрение комплексного подхода к обучению; переход от господства репродуктивной деятельности учащихся к творческой; демократизация отношений между руководителями и учителями, учителями и учениками. [2, с. 118]

Особое значение приобретает учет негативных тенденций, которые мешают:

- снижение качественного уровня контингента учащихся, поступающих в школу искусств;
- традиционная ориентация программных требований, методик обучения, форм отчетности на одаренных детей, недостаточность возможностей в самореализации учащихся со средними способностями;
- неосведомленность преподавателей касательно новых технологий, форм, стратегий, методов обучения, [3, с. 21-27]

Спецификой школ искусств являются: многофункциональность, разнообразие направлений и видов деятельности учреждения; творческий характер организации образовательного процесса; гибкость и вариативность содержания и форм организации процесса обучения в соотношении с индивидуальными способностями и потребностей учащихся; нормативная многомерность и неопределенность результатов образовательной деятельности.

Необходимо отметить, что достаточно небольшой процент родителей и учеников

рассматривают обучение в школе искусств как подготовку к получению в будущем профессионального художественного образования, для большинства – это средство личностного развития и самоопределения, организация свободного времени. Поэтому для большого количества родителей и учеников на первом плане могут быть не уровень полученных знаний, умений и навыков, а условия обучения, наличие благоприятного психологического климата, возможность самореализации детей. Согласно определенных требований происходит смещение акцентов в главных задачах школ искусств.

Задача профессиональной ориентации наиболее одаренных детей имеет большое значение для развития искусства, и прежде всего школы искусств должны осуществлять художественно-эстетическое развитие детей как любителей и ценителей искусства. Обучение должно быть направлено на формирование базовых качеств личности средствами искусства, освоение мировой художественной культуры, развитие художественного мышления в процессе общения с искусством, формирования универсальных знаний, умений, навыков для самостоятельного творчества. Поэтому существенно меняется содержание образования, идет постоянный поиск новых форм и средств обучения.

Целью эстетического развития учащихся в учебных заведениях является формирование всесторонне развитой личности, сочетающей эмоционально-духовные и интеллектуально-действующие качества, в процессе учебной деятельности формируется мировоззрение ребенка, развивается самостоятельность мышления, эмоциональная отзывчивость, нравственность. Но это возможно лишь при условии восторженного отношения ученика к занятиям. Одним из главных задач является любовь к искусству. Эмоциональная мотивация обучения – необходимая основа успешного развития ученика.

Таким образом, актуальной для школ эстетического воспитания остается тема дифференцированного подхода к обучению детей с различными музыкальными способностями. Индивидуальная форма занятий создает необходимые условия для наблюдения за учеником и всесторонним изучением способностей, личных качеств ребенка, позволяет на этой основе дифференцировать методы работы и темпы развития ученика.

Отметим, что разнообразная и разноплановая деятельность педагога школы искусств, служит решению главной цели – совершенствование эстетического развития учащихся. Своеобразие нынешнего этапа развития общества накладывает дополнительную ответственность за сохранение души каждого ребенка.

Перспективными вопросами для дальнейшего рассмотрения являются: усиление нравственного компонента в учебном процессе; формирование активной жизненной позиции, моральной чистоты, художественного мышления и эмоционального развития подрастающего поколения.

### Список литературы

**1. Гердова Т.С.** Исполнительская деятельность пианисто-профессионалов Донбасса (конец XIX – первая треть XX в.) – [“электронный ресурс”] – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23322887> – (дата обращения: 25.11.22).

**2. Хрыков Е.Н.** Теоретические основы внутришкольного управления / Е.Н. Хрыков. – Луганск: Альма матер, 1999. – 118 с.

**3. Яковлева Н.Б.** Качественное начальное образование в сфере культуры / Н.Б. Яковлева // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2008. – №3. – С. 21–27



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Алёхина Галина Викторовна** – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Бавыка Татьяна Васильевна** – старший преподаватель кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Биденко Юлия Викторовна** – магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

**Боговин Валерия Викторовна** – ассистент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Божко Елизавета Анатольевна** – старший преподаватель кафедры дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Боярченко Майя Александровна** – магистрант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

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

**Галак Наталья Васильевна** – доцент кафедры художественного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Голубев Владимир Владимирович** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Горбулич Галина Валентиновна** – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

**Гречина Елена Николаевна** – старший преподаватель кафедры дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Дрепина Ольга Борисовна** – доцент кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук.

**Дудник Елена Владимировна** – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Карпенко Елена Григорьевна** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Кобзарь Сергей Сергеевич** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Коженовская Татьяна Александровна** – доцент кафедры журналистики и издательского дела ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Коломойцев Юрий Алексеевич** – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Коломойцева Наталья Григорьевна** – концертмейстер кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Коночкина Оксана Ивановна** – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук.

**Коробка Ангелина Олеговна** – магистрант кафедры художественного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Коханский Олег Владимирович** – магистрант кафедры художественного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Лабинцева Лариса Павловна** – и.о. завкафедрой культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

**Лебединская Анна Сергеевна** – магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

**Левчишин Александр Михайлович** – преподаватель кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Мала Татьяна Васильевна** – доцент кафедры графического дизайна ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского», кандидат педагогических наук, доцент.

**Пахомова Дарья Руслановна** – магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

**Петченко Анатолий Федорович** – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

**Пиченикова Светлана Григорьевна** – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Прокашева Лариса Васильевна** – магистрант Института педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

**Резникова Марина Александровна** – магистрант Института педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

**Рыбалко Елена Александровна** – преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

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

**Сарычев Иван Александрович** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Свердун Иван Иванович** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Сеник Богдан Алексеевич** – аспирант кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Сиренко Татьяна Николаевна** – старший преподаватель кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Спасаба Кирилл Сергеевич** – магистрант Института педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

**Степанова Наталья Викторовна** – доцент кафедры фортепиано ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского», кандидат педагогических наук, доцент.

**Тетяникова Ольга Николаевна** – аспирант кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Тушевская Элла Сергеевна** – концертмейстер кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Харченко Владимир Григорьевич** – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Черникова Светлана Валентиновна** – декан факультета музыкального искусства ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», кандидат искусствоведения, доцент.

**Чернов Дмитрий Витальевич** – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Черных Марина Константиновна** – старший преподаватель кафедры дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Юргайте Евгения Александровна** – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Ярошук Марина Васильевна** – магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

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

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

Научное издание

Коллектив авторов

***Современная культура и образование:  
история, традиции, новации***

*Материалы Открытой научно-практической конференции  
(15 декабря 2022 г.)*

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

Ответственный за выпуск:

*О. И. Коночкина*

Компьютерный макет *С. Г. Пиченикова*

---

Подп. к печати 15.02.2023. Формат 60×84/8. Бумага офсет. Гарнитура Times New Roman.  
Печать ризографическая. Усл. печ. л. 33,95. Тираж 50 экз. Зак. № 15.

---

***Издатель***

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**«Книга»**

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.

e-mail: knitaizd@mail.ru