

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»



ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ, ОБРАЗОВАНИЕ В ИСКУССТВЕ

Сборник материалов Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием

(22–25 апреля 2022, г. Пермь)

Пермь
ПГГПУ
2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

**ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ,
ОБРАЗОВАНИЕ В ИСКУССТВЕ**

Сборник материалов Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием

(22–25 апреля 2022, г. Пермь)

Пермь
ПГГПУ
2022

УДК 78:371
ББК Щ31+Ч40
И 86

Рецензент:

Председатель Пермского отделения Союза композиторов России,
преподаватель Пермского музыкального колледжа *И.Е. Машуков*

Ответственный редактор:

кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии, музыковедения
и музыкального образования ПГГПУ *Н.В. Морозова*

Искусство в образовании, образование в искусстве :
И 86 сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (22–25
апреля 2022 г., г. Пермь) [Электронный ресурс] / отв. ред.
Н.В. Морозова ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2022. –
8,5 Мб. – 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см. – Систем.
требования: ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80
ГГц, монитор SuperVGA разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более
цветов, 1024 Мб RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0
и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь. – Загл. : с титул. экрана. –
Текст (визуальный) : электронный.

ISBN 978-5-907459-84-7

Представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции «искусство в образовании, образование в искусстве», состоявшейся 22–26 апреля 2022 г. Тематика статей отражает разнообразие проблем, касающихся процесса развития музыкального искусства, музыкальной культуры и образования на современном этапе. Материалы сборника сгруппированы в разделы: «Старинное, классическое и современное искусство: знание традиций и новое прочтение»; «Исполнительский вектор вузовской подготовки будущего учителя музыки и педагога дополнительного музыкального образования»; «Образование в сфере искусства на протяжении жизни: проблемы обучения и воспитания»; «Культура, наука и искусство: актуальные вопросы художественного образования».

Адресовано студентам, аспирантам, преподавателям высших и средних музыкально-педагогических учебных заведений; педагогам общеобразовательных и музыкальных школ; всем интересующимся вопросами музыкального образования и культуры.

УДК 78:371
ББК Щ31+Ч40

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-907459-84-7

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарное заседание конференции

<i>Демченко А.И.</i> Великий пример самообразования	9
<i>Баталина-Корнева Е.В.</i> Траектории профессионального маршрута педагога-музыканта: новый взгляд	17
<i>Мальшина Н.А.</i> Методика DEA-анализа деятельности детских школ искусств путем ранжирования регионов РФ: региональный аспект	21
<i>Морозова Н.В., Давыдова Н.В.</i> Музыкальное образование в России: проблемы настоящего и взгляд в будущее	27
<i>Пылаева Л.Д., Пылаев М.Е.</i> Об использовании мультипликационных версий музыкальной классики в подготовке учителей музыки: аранжировка «Детского альбома» П. Чайковского в фильме И. Ковалевской	38
<i>Даль Н.В.</i> Из основ музыкальной экономики: управление бюджетными средствами, как долгосрочными инвестициями в музыкальное образование школьников	48

Старинное, классическое и современное искусство: знание традиций и новое прочтение

<i>Гаджиева Р.И.</i> Некоторые особенности песенного фольклора народов Дагестана	59
<i>Гераскина Д.Д.</i> Второй концерт для фортепиано с оркестром А. Караманова в зеркале «факутурных координат»	64
<i>Емельянова М.А.</i> Мифолого-символические возможности индивидуального композиторского замысла (на примере музыкального проекта «We are formosa»).....	72
<i>Кузнецова П.А., Слеува О.В.</i> Эйтор Вилла-Лобос: биографический очерк	76
<i>Макушина А.П.</i> Стилиевые черты фортепианного творчества С. Прокофьева ...	83
<i>Митькова А.Д.</i> Оперный спектакль в эпоху цифровой реальности: опыты Дмитрия Отяковского	90
<i>МошкарOVA О.Р.</i> Фортепианное творчество А.Н. Скрябина в художественном контексте эпохи	93
<i>Печерская Н.В., Пшенова Д.А.</i> Шарль Валентен Алькан – забытый голос музыкального прошлого	96
<i>Плотникова О.М.</i> Персонажи и сюжетные мотивы комедии дель арте в опере буффа	102
<i>Хлынова Т.А.</i> Современные композиторы тульского региона	107

<i>Черемных Е.В.</i> К вопросу об использовании С.В. Рахманиновым мотива «Dies irae»	113
<i>Шуварикова Л.В.</i> К проблеме профилизации музыкально-теоретических дисциплин в колледжах искусства.....	117

Исполнительский вектор вузовской подготовки будущего учителя музыки и педагога дополнительного музыкального образования

<i>Виншель А.В., Алексеева О.Б.</i> Элементы первичной подготовки учащихся музыкальных школ к исполнению эстрадного репертуара	124
<i>Дилмуротов М. У.</i> Страницы истории дирижерского искусства	130
<i>Касимов В.Г., Ханафеева Д.В.</i> Некоторые проблемы инструментальной подготовки бакалавров музыки	134
<i>Кролик С.А., Баев А.С.</i> Первые шаги к искусству импровизации	137
<i>Куликова А.А., Кулик В.Н., Волкова С.В.</i> Освоение жанра романса в контексте профессионального современного народно-певческого исполнительства на Кубани	141
<i>Лабинцева Л.П.</i> Формирование ценностей и ценностных ориентаций у будущих учителей музыки	145
<i>Махьянова О.А., Пшенова Д.А.</i> Совершенствование вокального мастерства в ансамблевом музицировании	150
<i>Милосердова Е.Н.</i> Формирования музыкально-исполнительского мастерства в процессе обучения гитаристов	156
<i>Мирная Р.Р.</i> К вопросу о формировании культуры певческого звука эстрадного певца	159
<i>Мишина А.М.</i> Пути формирования исполнительского стиля скрипача	166
<i>Останин П.П.</i> Отечественные музыкально-певческие традиции и детское хоровое исполнительство	169
<i>Павлова-Борисова Т.В.</i> О Майинском народном хоре Республики Саха (Якутия) и его руководителе Нине Васильевой	173
<i>Парий И.О.</i> Эстетика перформативного искусства во взаимодействии фортепианного исполнителя со зрителями	176
<i>Пахтусова А.А., Плеханова О.Е.</i> Особенности создания концертных проектов любительского вокального коллектива людей «золотого» возраста	183
<i>Пронин А.М., Воеводина Ю.В.</i> Сложный физиологический процесс фиксации гортани за счет компенсации гласных по методу Альберта Лабрие	189
<i>Пушкарёва А.А.</i> Традиции и современность. Размышление о клиросном пении.....	192
<i>Разинкова И.Г.</i> О транскрипциях романсов С. Рахманинова	196

<i>Резников В.А.</i> Работа над оркестровыми партиями произведений для симфонического и камерного оркестров	200
<i>Сраго Е.М.</i> Новые, ранее не исполнявшиеся произведения в репертуаре студентов музыкального училища (из концертмейстерской практики)	210
<i>Тюрина Л.А., Миляева П.А.</i> Вагиф Мустафа-заде: роль исполнительских приёмов и штрихов в метафорике фортепианных произведений	216

Образование в сфере искусства на протяжении жизни: проблемы обучения и воспитания

<i>Андреева Е.М., Коромыслов М.В.</i> Выстраивание эффективного взаимодействия «композитор – педагог – ученик»: из опыта работы детской студии эстрадного вокала	222
<i>Бондаренко Е.Е., Лобова Л.Г.</i> Некоторые аспекты музыкального воспитания детей дошкольного возраста	228
<i>Боровикова С.Г.</i> Особенности работы в классе вокальной подготовки педагогического ВУЗа	232
<i>Булойчик М.А.</i> Дистанционные образовательные технологии в музыкальном образовании	237
<i>Виншель А.В., Косоротов А.А.</i> Музыкально-ритмическое воспитание обучающихся по классу флейты: теория и практическая реализация	242
<i>Дельнова М.В., Тареева Л.М.</i> Узелки памяти: история и культура в музыкальном образовательном пространстве. Фортепианный цикл Ж. Металлиди «Золотое кольцо России»	247
<i>Жарова А.С.</i> Приемы активизации речевой коммуникации на занятиях по музыкальной литературе в музыкальном колледже	254
<i>Земцова Т.В.</i> Музыка как средство духовно-нравственного воспитания учащихся	261
<i>Зяблова Н.Н.</i> Взаимосвязь музыки и танца в хореографическом искусстве ...	269
<i>Ивашина И.В.</i> Профессиональные навыки преподавателя вокала: современные требования и их социокультурный контекст	271
<i>Ичетовкина Н.М.</i> Из практики музыкального образования в русской классической гимназии во второй половине XIX – начале XX века	275
<i>Калиакбарова Л.Т.</i> Музыкальная педагогика: значение и перспективы образовательной программы в духовном воспитании школьников Казахстана	282
<i>Каплун Л.В.</i> Влияние методов подготовки учителей музыки Синодального училища на современное музыкально-педагогическое образование	287
<i>Коломойцев Ю.А.</i> Полихудожественный подход в профессиональной подготовке будущих учителей музыки	292

<i>Лабинцева Л.П.</i> Формирование ценностей и ценностных ориентаций у будущих учителей музыки	297
<i>Махьянова О.А., Нетаврова Я.Ю.</i> Знакомство с жанром мюзикла как форма развития интереса к музыкальному искусству у старших школьников	302
<i>Махьянова О.А., Пащенко Л.М.</i> Театрализованная деятельность как перспективная форма развития творческого потенциала ребенка в условиях инклюзивного образования	310
<i>Одинцова Д.Д.</i> Влияние звуковых волн на мозговую деятельность человека..	315
<i>Пахомова Е.А.</i> Влияние классической музыки на формирование вокально-музыкальных способностей детей путем создания учебной звуковой среды.....	318
<i>Пестерева Е.Ю.</i> К вопросу формирования вокально-технических навыков у студентов специальности «Музыкальное образование» на начальном этапе обучения	323
<i>Полюшкин В. Г.</i> Гармонизация межличностных отношений в классе фортепиано посредством невербального общения	328
<i>Попова О.А.</i> Работа в классе дирижирования со студентами музыкального училища (отделение «Инструменты народного оркестра»)	332
<i>Сеген С.В.</i> Особенности воспитания художественного вкуса школьников в реалиях современного социокультурного пространства	336
<i>Столова Е.Ю.</i> Музыкальный Петербург. Из опыта проведения городских олимпиад по музыкально-теоретическим дисциплинам	342
<i>Торгони Г.А.</i> Взаимодействие педагога и ученика в процессе разучивания музыкального произведения на память	350
<i>Халитова Н.Л.</i> Эвристические методы преподавания на уроках музыки	363
<i>Хмыров А.В.</i> Становление и развитие в Узбекистане образовательного процесса в сфере звукорежиссуры	368
<i>Хуан Сяньгэ.</i> История образовательного процесса исполнения современной хоровой музыки Китая	372
<i>Циреньщикова И.А.</i> Дополнительное образование как важный элемент всестороннего развития ребенка	375
<i>Цыганкова А.В.</i> К вопросу о развитии креативного мышления студента-музыканта	379
<i>Чепан В. С.</i> Проблематика и перспективы развития дополнительного музыкального образования детей на современном этапе	384
<i>Шуварикова Л.В.</i> К проблеме профилизации музыкально-теоретических дисциплин в колледжах искусств	389

Культура, наука и искусство: актуальные вопросы художественного образования

<i>Акназарова Э.Я.</i> Интерактивное искусство в образовательной среде	396
<i>Асалханова М.В.</i> Традиции национальной культуры в художественном образовании и современном искусстве	404
<i>Боровых А.А.</i> Арт-медиация в музее как способ раскрытия субъективности восприятия искусства	411
<i>Гнеушева В.В.</i> Тема животного в искусстве: знакомство обучающихся с многообразием художественной образности	419
<i>Горских Е.А.</i> Анализ креативного подхода и дизайн-мышления в профессиональном образовании	423
<i>Григорьева Н.В., Чередниченко К.Е.</i> Методология обучения цветоведению и колористике студентов художественно-педагогических вузов	426
<i>Довыборцев В.В.</i> Антагонист-коллекционер в игровом кино: архетипичность образа и место в современном киноискусстве	431
<i>Кадочникова Е.В.</i> Искусство Ренессанса в осмыслении Аби Варбурга	438
<i>Казакова А.В.</i> Образ готики в современном игровом кино	443
<i>Кириленко Д.В.</i> Проблема эстетической коммуникации в пространстве современного российского театра	448
<i>Киселева С.В.</i> Применение музыкально-компьютерных технологий в процессе профессиональной подготовки бакалавра.....	454
<i>Клубника С.А., Асалханова М.В.</i> Педагогическая система К.С. Петрова – Водкина и современное художественное образование	459
<i>Краснова В.С.</i> Социальная адаптация обучающихся в области художественного образования	467
<i>Краснощекова Т.В., Кулгунина А.М.</i> Методика выполнения пейзажной композиции по итогам пленэрной практики	474
<i>Краснощекова Т.В., Холодова Н.А.</i> Теория цветоведения: история и применение на практике	479
<i>Куковякина К.С.</i> Влияние реалистических тенденций традиционной отечественной живописи на портретный жанр в творчестве современных художников	484
<i>Латыпова Е.К.</i> Особенности образовательного процесса на дополнительных занятиях по бальному танцу	488
<i>Мартыновская Е.Н.</i> Применение элементов театральной педагогики на уроках английского языка для детей среднего школьного возраста	495
<i>Матвеева А.А., Тарабцев А.А.</i> Актуальные вопросы художественного образования на современном этапе развития	502

<i>Морковина Д.Н., Шахова А.С.</i> Проектирование образовательной среды посредством педагогического дизайна	506
<i>Морозова А.В.</i> Арт-педагогика. История и современность	510
<i>Надарян Н.Т.</i> Актуальность образовательных программ в изучении искусствоведческих предметов	514
<i>Парамонов А.Г., Бербаиш Т.И., Маиштак Д.В.</i> Роль проектно-технологической практики в формировании художника-педагога	518
<i>Пильгун Ю.С.</i> Образ женщины, созданный Коко Шанель: его универсальность в современной индустрии моды	523
<i>Рыжова А.А., Паришина Л.Г.</i> Педагогические условия формирования художественно-творческих способностей подростков на основе компьютерных технологий	527
<i>Сидорчукова Л.Г.</i> Природа театральности как универсальной культурно-коммуникационной модели	533
<i>Старков Е.М.</i> Сохранение и передача коллективной памяти о первой мировой войне через кинематограф на примере фильма «1917»	538
<i>Тимошенко Л.Г.</i> Специфика формирования танцевальных традиций русского населения Томской области	544
<i>Урываева В.Ю.</i> Художественная интерпретация «Весенней сказки» А. Островского в кинематографе и мультипликации	548
<i>Черевко Г.В.</i> Современное прочтение русской классической литературы	553
<i>Щелева Т.А.</i> Фотография и её влияние на эстетическое восприятие действительности	556
<i>Юрьева М.Н., Шанкина И.В.</i> Развитие образной выразительности у детей дошкольного возраста средствами хореографического искусства	560
Сведения об авторах и научных руководителях	566

Пленарное заседание конференции

ВЕЛИКИЙ ПРИМЕР САМООБРАЗОВАНИЯ

А.И. Демченко,

*Саратовская государственная консерватория имени Л.В.Собинова,
Международный Центр комплексных художественных исследований*

Аннотация. Роль фактора самообразования в искусстве. И.С. Бах как пример неостывающей готовности учиться всему лучшему в окружающей его музыке прошлого и современности. Это касалось всех ведущих художественных школ и направлений: католическая музыка на латыни, итальянская и французская национальные культуры, в меньшей степени идущее от Испании и Британии, а также различные общеевропейские стили.

Ключевые слова: самообразование в сфере искусства, И.С. Бах, векторы самообучения.

A GREAT EXAMPLE OF SELF-EDUCATION

A.I. Demchenko,

*Saratov Conservatory named after L.V.Sobinov,
International Center for Comprehensive Artistic Research*

Annotation. The role of the self-education factor in art. Bach is an example of a relentless willingness to learn all the best in the music of the past and present that surrounds him. This applied to all the leading art schools and trends: Catholic music in Latin, Italian and French national cultures, to a lesser extent coming from Spain and Britain, as well as various pan-European styles.

Key words: self-education in the field of art, I.S.Bach, vectors of self-learning.

Вряд ли следует кого-либо убеждать в том, что, наряду со всевозможными традиционными и новейшими формами обучения, важнейшим фактором развития человеческой личности было, есть и будет самообразование, чрезвычайно плодотворное в том числе и в искусстве. Примеров тому множество, и один из самых ярких – годы учения Иоганна Себастьяна Баха.

Разумеется, для всех нас – это великий *немецкий* композитор. Однако, анализируя множественность всевозможных художественных элементов, составляющих его творческое наследие, приходится признать, что он был поистине музыкантом-интернационалистом. Охваченный им диапазон стилей – ещё одно свидетельство поразительного универсализма, столь свойственного его натуре.

Начнём с того, что, всеми силами поддерживая и утверждая своими творениями постулаты национально-евангелического лютеранства, Бах

периодически обращался к духовным ценностям наднационально-католического с его *латынью*. Напомним, что в реестре его сочинений числятся четыре *Missa brevis* (так называемые короткие мессы), четыре композиции с заголовком *Sanctus*, два *Magnificat* (первый из них не сохранился), а также два хоровых опуса («*Credo*» и «*Suscepit...*»). И всё это увенчано грандиозным монументом Мессы *h-moll*.

Италия на протяжении всей эпохи Барокко, включая времена Баха, пользовалась в сфере музыкального искусства непререкаемым авторитетом. У композитора это хорошо заметно в тех случаях, когда он мастерски воспроизводит *bel canto* привольно льющегося мелоса с его «сладкозвучием» и мягкой пластичностью. Причём такое он культивировал не только в светских опусах (Кантата № 209 с арией «*Non sa che sia dolore*» или Ария с вариациями в итальянской манере, *BWV 989*), но и в духовной музыке на немецком языке (Кантата № 53).

Но, конечно же, основным руслом баховской «итальяномании» была сфера инструментализма. Начало этому положило первое известное нам сочинение юного композитора, которое так и осталось у него единственным программным – написанное для клавира и получившее итальянское название «*Capriccio sopra la lontananza del suo fratello diletissimo*» («Каприччо на отъезд возлюбленного брата»).

Затем начались годы интенсивного самообразования, когда через руки Баха прошли сотни партитур итальянских мастеров, и не только его старших современников – так, мотет «*Tilge, Höchster, meine Sünden*» (*BWV 1083*) является парафразом одной из частей «*Stabat Mater*» Д.Б. Перголези, который был на четверть века моложе Иоганна Себастьяна (1710–1736).

«Учение» Баха протекало и в оригинальной форме переложения полюбившихся ему опусов для органа и чаще всего для клавира. Образцами для него служили преимущественно скрипичные произведения А. Корелли (1653–1713), Д. Торелли (1658–1709), Т. Альбини (1671–1751), А. Марчелло (1673–1747) и особенно чтимого им, самого младшего из них А. Вивальди (1678–1741), который, как видим, был всего на семь лет старше великого немецкого «подмастерья».

Именно темпераментный и творчески невероятно продуктивный Антонио, как главное светило итальянской музыки первых десятилетий XVIII века, оказал наибольшее влияние. И не случайно столь безусловно преобладают у Баха обращения именно к творчеству Вивальди – таковы, к примеру, переложения его шести скрипичных концертов для клавира *solo* (*BWV 972, 973, 975, 976, 978, 980*) и Концерт для 4 клавиров с оркестром (*BWV 1065*), который является транскрипцией вивальдиевского Концерта для 4 скрипок с оркестром (*RV 580*).

Стиль первоисточника в таких случаях нередко чувствуется вполне ощутимо, хотя чаще приходится иметь дело с весьма инициативной творческой *переработкой* исходного материала. Но, вместе с тем, и в оригинальных сочинениях Баха порой улавливаются «следы» вивальдиевской манеры, что отчётливее всего заметно в типе секвенцирования и в фигурациях оркестровой фактуры, а главное – в претворении сформулированного этим маэстро «*принципа хорошо организованного контраста*» с распорядком частей циклической формы *быстро–медленно–быстро* (см. клавирные концерты BWV 1052, 1054, 1055, 1058 и особенно Концерт для двух скрипок с оркестром BWV 1043).

Опираясь на опыт итальянских мастеров прежде всего в композиционном отношении, Бах был почти всегда совершенно самостоятелен в характере содержания. Это очень заметно, например, в знаменитом Итальянском концерте для клавира *solo* (BWV 971), где таким обозначением отдаётся только дань почтения создателям жанра сольного инструментального концерта.

Вслед за ними, став родоначальником клавирного концерта, он утвердил своё родоначалие с максимальным размахом, что выразилось в следующей убывающей прогрессии: 7 концертов для одного клавира с оркестром, 3 концерта для 2 клавиров, 2 концерта для 3 клавиров и один для 4 клавиров с оркестром.

Так же и в Бранденбургских концертах Бах, отталкиваясь от модели *Concerti grossi* Корелли и Вивальди, трактует её очень свободно, в том числе, в отличие от них, самым активным образом вводит духовые инструменты.

Само собой разумеется, что, приступая к созданию сонат и партит для скрипки *solo*, он во всех деталях изучил богатейший опыт итальянского смычкового исполнительства, сумев вознести эту традицию на неслыханную высоту виртуозного мастерства и содержательной наполненности.

Такую же свободу композитор демонстрирует и в серии Партит для клавира, которые, подобно Английским и Французским сюитам, допустимо именовать Итальянскими сюитами, поскольку *партита* – национальное название сюиты (от итал. *часть*).

Следующая по значимости стилевая составляющая творчества Баха связана с воздействиями *французской* культуры, чьё присутствие композитор хорошо осознавал и неоднократно подчёркивал пометками типа «*in Stile francese*» (№ 6, «Искусство фуги»).

Написанные для клавира Французские сюиты получили такое название ввиду определённой близости к сюитам французских клавесинистов и по составу входящих в эти сюиты танцев, и по изящно-элегантной манере письма. Здесь же должна быть упомянута также клавирная сюита, обозначенная

как Французская увертюра (или Увертюра во французском стиле, BWV 831). Её широко развёрнутая композиция состоит из 11 частей с танцами французского происхождения, отличается лёгкостью и прозрачностью фактуры, уснащённой обилием изысканной орнаментики.

Эту композицию открывает вступительная часть (Партита), которая во всём соответствует стандартам жанра так называемой французской увертюры с распорядком темпов *медленно–быстро–медленно*, что по драматургии выглядело как торжественный пролог, оттеняемый деятельным движением в среднем разделе (но с поддержанием торжественного характера), с последующей репризой-аркой к прологу.

Баха чрезвычайно привлекал приподнято-ораторский дух музыки такого рода и присущая ей декламационная риторика героико-патетического характера, подчёркнутая заострённым пунктирным ритмом. И следует признать, что воссоздаваемая им подобная образность по мысли и экспрессии ощутимо сильнее того, что удавалось сделать французским авторам, начиная с Люлли.

Упомянутая притягательность данной модели для Баха сказалась во множестве её претворений: во вступительных частях оркестровых сюит и духовных кантат (очень показательна Кантата № 61) и в целом ряде пьес «Хорошо темперированного клавира» (фуги *D-dur* и *d-moll* из I тома, прелюдии *Fis-dur* и *g-moll* из II-го и т.д.).

Когда композитор привлекал к «озвучиванию» французской увертюры ресурсы полномасштабного оркестра, её музыка нередко смыкалась с так называемым «*большим стилем*», истоки которого восходят к барочному классицизму дворцового Версаля и который дал свои яркие проекции на музыкальное искусство эпохи Барокко. Совершенно характерны в данном отношении увертюры оркестровых сюит № 3 и № 4. Эти монументально-праздничные интрады в ритмах торжественного шествия и в лучезарном *D-dur* вздымают к небесам хвалу миру и жизни. Парадная мощь происходящего, помимо акцентированной укрупнённости широких линий, обеспечивается тембровой насыщенностью фактуры: нарядный блеск высоких духовых, среди которых своей звонкой, ослепительной фанфарностью выделяются трубы *clarino* (вовсе не случайно их часто именуют баховскими трубами), могучие перебаты басового голоса, гулкий грохот литавр, причём общая пленэрность оркестровой фонки напоминает «Музыку на воде» Генделя.

К средствам «большого стиля» композитор неоднократно обращался в стремлении подчеркнуть торжественный характер происходящего. Подобной манере прекрасно отвечало соответственно трактованное звучание органа

(хоральная прелюдия «*In dulci jubilo*», BWV 729), достигающее своего апогея в обрамляющих Органную мессу Прелюдии и тройной Фуге («Святая Анна», BWV 552) – это как бы два портала грандиозного архитектурного сооружения или два многостворчатых алтаря, поражающих своей мощью и величественным размахом.

Впечатляющие краски «большой стиль» обретал при обращении к вокально-хоровым и оркестровым ресурсам, когда на передний план выдвигались парадная импозантность укрупнённо-фрескового письма и общего пышного «многогласия», риторическая орнаментика и интенсивнейший распев слогов в традициях юбилейного пения (особенно часто на восклицании *Alleluia*). Очень характерны в этом отношении № 1. Хор из Кантаты № 148 «Воздайте Господу славу» и особенно «Пасхальная оратория» (BWV 249), основные части которой исполнены праздничного громогласия, требующего для себя больших пространств.

Весьма примечательна с данной точки зрения Кантата № 119, которая была приурочена ко дню выборов в Лейпцигский городской совет, и соответственно предполагаемому торжеству Бах задействовал здесь атрибуты «большого стиля», что во всей полноте представлено в опорных хорах №№ 1 и 7 – в величественных очертаниях, с широким размахом, в истинно фресковой манере, которой отвечает эффектное *rotroso* и звучная, массивная оркестровка (4 трубы, литавры, 2 флейты, 3 гобоя и струнные). И если в приветственном прологе превалирует импозантная церемонность, то в № 7, переходя «от слов к делу» (обращение к Господу, дабы Он благоволил «*дому правления отцов наших*»), акцентируется деятельное начало.

По ярко выраженному контрасту с «большим стилем» в творчестве Баха соседствовало сугубо камерное, тонкое и «тихое» *рококо*. В перспективе времени оказалось, что и по части этого чистейшего порождения французской культуры первой половины XVIII века самое замечательное принадлежит перу великого немецкого композитора. Кстати, в двух оркестровых сюитах в качестве финала он включает жанровые картинки «галантного стиля», поименованные по-французски: в Сюите № 2 это популярнейшее «*Badinerie*» («Шутка»), а в Сюите № 4 – «*Rejouissance*» («Праздник» или «Веселье»).

Касательно крайнего *Zanada* европейского континента, не будем обманываться заголовком «Английские сюиты». Так эту серию пьес для клавира называли ученики Баха (может быть, с его слов), будто бы потому, что они сочинялись по заказу любителя музыки с Британских островов. Но возможны и другие объяснения: каждая из сюит начинается Прелюдией, что было характерно для сюит Г. Пёрселла; кроме того, в названии содержится

указание на сближение с клавирной манерой жившего в Лондоне Г.Ф. Генделя. Хотя следует признать, что, к примеру, в сюитах № 1 и № 4 заметно преобладает лёгкое, изысканное письмо во французском вкусе.

Пёрселл был упомянут не случайно – вещи типа № 1. Ария (Дуэт) из Кантаты № 20 явственно демонстрируют, что Бах несомненно знал произведения «*британского Орфея*» и в частности испытал очарование характерного для его творчества артистизма вокального диалога.

Более того, немецкий композитор не обошёл своим вниманием и явление более отдалённое по времени – самый исток клавирного искусства в лице вёрджинелистов. Допустим, в Бурре из Английской сюиты № 2 и в ряде частей Сюиты *f-moll* (BWV 823) можно почувствовать ту прямолинейность и грубоватую простоватость, которая у У. Бёрда и его ближайших последователей шла непосредственно от прообразов народной танцевальной культуры.

Говоря о воспринятой Бахом «старине» нельзя не упомянуть о пройденных им «уроках» *нидерландской* полифонической школы Возрождения, особенно в традиции Жоскена Дебре (достаточно услышать вступительную часть Кантаты № 9), и о постоянном обращении к тому, что шло от архетипов давних танцевальных форм *испанского* происхождения (чакона, сарабанда, пассакалья).

И, конечно же, Бах пылливо усваивал уроки своего родного *немецкого* искусства, спектр воспринятых качеств которого просто необъятен: богатейшая сокровищница фольклора, протестантский хорал и профессиональное творчество от Шютца, Фробергера, Бухстехуде, Пахельбеля, Кунау и Бёма до Телемана и Генделя.

Что касается первого из названных имён, то отличавшееся высокой нравственной чистотой наследие Шютца, родившегося ровно за столетие до Баха, повлияло прежде всего на его духовные песнопения (это отчётливо чувствуется, например, в хоровых эпизодах кантат №№ 4 и 78).

И по поводу последнего имени: глубоко уважая творчество Генделя, композитор искал так и не состоявшейся встречи со своим ровесником, когда он мог бы поделиться мыслями о близости их практики фуигированного изложения (см. № 43. Хор из «Рождественской оратории») или красочных эффектов «большого стиля» (Кантата № 119, IV и IX части Мессы *h-moll*).

Таким образом, как пришлось убедиться, стилиевой диапазон охваченных Бахом по времени и пространству национальных школ и сфер музыкального искусства был поистине *всеевропейским*, а сам он, в согласии с более поздней терминологией деятелей Просвещения, с полным правом мог назвать себя «*гражданином мира*».

Добавим к сказанному тот факт, что из самых известных сыновей великого композитора на трёх «немецких» Бахов («галльский» Вильгельм Фридеман, «берлинский» или «гамбургский» Карл Филипп Эмануэль и «бюккербургский» Иоганн Кристоф Фридрих) приходится один «иностраный» Бах («миланский» или «лондонский» Иоганн Кристиан).

Всю жизнь Бахом руководила поразительная любовь к музыке. В связи с этим уместно напомнить о поистине легендарной любознательности, которая проснулась у него очень рано. Десятилетним мальчиком, оставшись круглым сиротой, он попадает на воспитание в дом дяди. Тот хранил в шкафу произведения знаменитых тогда композиторов И.Пáхельбеля, И.Я.Фрóбергера и других, категорически запретив прикасаться к ним.

Маленький Иоганн Себастьян по ночам тайком вынимал заветные ноты из этого хранилища и при свете луны в течение шести месяцев переписывал их себе в тетрадь, пока дядя не прекратил подобное «бесчинство» племянника. Очень возможно, что следствием тех ночных трудов оказалось слабое зрение и слепота, постигшая Баха на последнем году жизни.

Общеизвестны и другие факты, говорящие об исключительной любознательности Иоганна Себастьяна:

- обучаясь в гимназии в Лüneбурге, 15-летний Бах несколько раз ходил в соседний город Целле, чтобы услышать тамошних музыкантов;
- оттуда же он проделал пешком путешествие в Гамбург, находившийся в полусотне километров, где ему удалось познакомиться с игрой И.А.Рейнкена, одного из патриархов немецкого органного искусства;
- позже, 20-летним юношей, Иоганн Себастьян проделал пеший путь из Арнштадта в Любек протяжённостью около 450 километров, поставив своей целью совершенствоваться у выдающегося органиста и композитора Д. Бúкстехуде;
- и в последующие годы, *«всякий раз, когда ему позволяли средства, время и расстояние, он отправлялся в путь, чтобы послушать знаменитостей и поучиться у них... До конца жизни он оставался восприимчив к чужому и всегда у всех готов был учиться»* (А. Швейцер).

Присоединим к упомянутому и такую деталь: не говоря о множестве всякого рода сделанных им переложений, существует определённый круг сочинений, которые приписывались Баху ввиду того, что они были ошибочно идентифицированы по его почерку, в том числе четыре И.Г. Вальтера, по два – Ф.Куперена, Г. Бёма, Г.Ф. Телемана и т.д. «Страсти по Луке» неизвестного автора долгое время считались принадлежащими Баху ввиду сохранившейся написанной им копии, подготовленной к исполнению в Веймаре.

Всё это когда-то прошло через неутомимые руки великого композитора и его сверхвосприимчивое сознание, сливаясь вместе с его собственными творениями в некий единый художественный универсум. Таким образом, творческое наследие Баха сфокусировало в себе практически всё ценное и значительное из предшествующих традиций и достижений его времени: хоровая полифония Возрождения и Барокко, итальянская и немецкая органная музыка, итальянское скрипичное искусство, французский клавесинизм, немецкая оркестровая сюита и т.д.

Отвечая на вопросы современников о том, как он достиг в своём искусстве таких высот, композитор обычно секретом этого называл единственное – присущее ему прилежание. Ни в коем случае не забывая о данном ему природой поистине Божьем даре, подтвердим: рука об руку с ним великая любовь к музыке и великое прилежание породили великое наследие Иоганна Себастьяна.

Список источников и литературы

1. Демченко А. Смысловые концепты всемирного художественного наследия. – М., Наука, 2021. 620 с.
2. Друскин Я.С. О риторических приемах в музыке И.С. Баха. – СПб.: Композитор, 2005. – 133 с.
3. Журова Е. Смысловые миры музыки Иоганна Себастьяна Баха. – М.: Изд-во «Первый том», 2021. 280 с.
4. И.С. Бах и музыкальная практика немецкого барокко. – М.: Научно-изд. центр «Московская консерватория», 2016.
5. Митрофанова А. Лейбниц и Бах: универсальность мышления в понимании идеи Абсолюта // Вестник музыкальной науки, 2019. № 4. С. 5–13.
6. Петров Ю.П. Тайнопись музыки Барокко. – М.: Музыка, 2019. – 440 с.
7. Савельев В., Мищенко О. И.С.Бах. Органная хоральная прелюдия f-moll BWV 639 // Текст художественный: смысл и структура. – Петрозаводск. PVPrint. 2021. С.526–536.
8. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах. – М.: Музыка, 1964. 725 с.
9. Яворский Б. Сюиты Баха для клавира. Носина В. О символике «Французских сюит» И.С. Баха. – М.: Классика-XXI, 2006. – 153 с.
10. Fabian D. Bach Performance Practice. – London: Routledge, 2018 г., 328 p.
11. Franklin D. On the Origin of Bach's Magnificat: a Lutheran composer's challenge. Vol. Bach Studies. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. pp. 3–17.
12. Johann Sebastian Bach (1685–1750). – London: British Library. 2021. 454 p.
13. Lebrun E. Johann Sebastian Bach. – Paris: Horizons, 2016, 176 p.
14. Schwarm B. The Art of Fugue. History, Description & Facts. – Chicago: Encyclopædia Britannica, 2021. 232 p.
15. Williams P. Bach: A Musical Biography. – Cambridge: Cambridge University Press. 2016. 704 p.
16. Wolff Ch., Emery W., Wollny P., Leisinger U., Roe S. Bach family. – Oxford: Oxford University, 2018. 420 p.

ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАРШРУТА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА: НОВЫЙ ВЗГЛЯД

Е.В. Баталина-Корнева,

Пермский государственный институт культуры

Аннотация. Смена образовательной парадигмы в контексте метаидеи непрерывного образования позволяет педагогу выстраивать личный профессиональный маршрут по разным траекториям. В статье рассматриваются закономерности профессионального становления и варианты профессиональной реализации педагога-музыканта

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, профессиональный маршрут, траектории профессионального роста, педагог-музыкант.

THE PATH OF THE TEACHER-MUSICIAN PROFESSIONAL ROUTE: A NEW VIEW

E.V.Batalina-Korneva,

Perm state institute of culture

Abstract. Changing the educational paradigm in the context of the lifelong learning meta-idea allows the teacher to build a personal professional route along different path. The article discusses the patterns of professional development and options for the professional implementation of a teacher-musician

Key words: continuing vocational education and training, professional route, professional growth path, teacher-musician.

В 2022 году метаидея непрерывного образования отмечает полувековой юбилей: пять десятилетий назад были сформулированы, представлены общественности и закреплены в материалах ЮНЕСКО основные положения новой образовательной парадигмы, которая призвана была совершить революционный переворот не только в системе обучения и общественном сознании, но и в практиках профессиональной деятельности человека [1]. Идея «образования через всю жизнь» (life-long learning education) сменила морально устаревшую модель образования, которое получается один раз в жизни и «на всю жизнь».

Непрерывное образование сегодня имеет не только несколько трактовок самого понятия, но и включает в себя несколько моделей, вариантов организации и реализации, которые могут чередоваться, сочетаться или использоваться выборочно: это образование на протяжении всей жизни, образование взрослых и собственно непрерывное профессиональное образование.

Музыкальное образование в данном контексте априори считается и является непрерывным: процесс обучения профессии с охватом всех уровней образовательной системы настолько длителен и сложен, что многих отпугивает такой тернистый путь. Только самые целеустремленные проходят этой тропой: от 7 до 9 лет в музыкальной школе (предпрофессиональный уровень), освоение профессии в колледже (4 года) и высшее образование – от 4 до 7 лет, в зависимости от избранного направления и стандарта (бакалавриат, бакалавриат+магистратура; специалитет + магистратура). После – еще и совершенствование профессионального мастерства по программам подготовки кадров высшей квалификации – ассистентура–стажировка или аспирантура. Итого «на круг» – не менее 18–20 лет становления в профессии. Фактически, полжизни (как минимум, третья часть) уходит на освоение профессии.

Еще одна особенность образования в музыкальном искусстве – его канонизированная вековым укладом профессиональной реализации направленность на типизированные виды практической деятельности – исполнительская, педагогическая, творческая (композиторская) просветительская, научная, управленческая. Этот спектр достаточно узок и конкретизирован перечнем областей профессиональной деятельности, зафиксированными и образовательными стандартами, и требованиями Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, и (в некоторых случаях) профессиональными стандартами [5].

Однако сегодня, рынок труда и развитие профессиональной среды предъявляют жесткие требования не только к востребованным видам профессиональной деятельности, конкурентным компетенциям, но и к срокам освоения профессиональными навыками. Специалисты с необходимым набором умений и талантов нужны не просто «здесь и сейчас», они нужны «вчера».

Эти обстоятельства требуют пересмотра как траекторий и сроков освоения профессии, так и формирования новых векторов, новых маршрутов профессиональной ориентации и профессиональной реализации.

Е.А. Климов, один из ведущих специалистов в психологии профессионального становления, рассматривая человека как субъекта труда [4, стр.49-54], обозначал несколько этапов профессионального становления: предпрофессиональный (стадия предигры, стадия игрового освоения профессий, стадия учебной деятельности), период выбора профессии и профессиональной подготовки (стадия оптации и стадия адепта), этап развития в профессии и становления мастерства (стадии адаптанта, интернала,

мастера, авторитета и наставника). Таким образом, стадия наставника является высшим уровнем развития любого специалиста, то есть педагог – есть высший уровень профессионального мастерства.

Здесь кроется первый подвох: на практике, в педагогическую сферу уходят те музыканты, кто не смог адекватно реализовать себя в других векторах профессии: исполнительской, творческой, организаторской. И уходят еще до того, как достигают стадии мастера (не последней, срединной) в этих направлениях.

Если рассмотреть профессиональный путь музыканта в соответствии с теорией А.К. Марковой [3], то допрофессионализм, как этап ученичества, профессионализм, как этап становления, суперпрофессионализм, как апофеоз профессиональной реализации и постпрофессионализм, как итог профессиональной деятельности (в вариантах экс–профессионализма и /или наставника) вступают в противостояние с непрофессионализмом или псевдопрофессионализмом. Сюда относятся и профессиональная деформация (искажение профессиональных задач и результатов работы), и профессиональная неэффективность (брак), и профессиональная симуляция (видимость «кипучей» деятельности).

А.К. Маркова формулирует этапы освоения профессии:

- 1) адаптация к профессии;
- 2) самоактуализация – «выработка индивидуальной профессиональной нормы», планки самореализации;
- 3) гармонизация с профессией (уровень мастерства);
- 4) преобразование и обогащение своей профессии – уровень творчества,
- 5) этап свободного владения несколькими профессиями и философского осмысления своей деятельности (наставничество);
- 6) этап творческого самоопределения себя как личности – стремление реализовать свою главную жизненную идею.

Проблема профессионального становления педагога–музыканта заключается в том, что педагогический вектор его обучения приобретает, как правило, на последней трети пути в «большое искусство», когда становится явным недостаточный личный рейтинг для реализации в других сферах (исполнительской, композиторской и пр.), а в некоторых случаях, уже и на финише профессионального обучения. Те знания, навыки и компетенции, которые в период освоения профессии позиционировались как «вторичные», побочные, вдруг оказываются жизненно необходимыми. Поэтому рамки «вхождения в профессию», «введения в специальность» значительно смещаются, следовательно, продляются этапы профессиональной адаптации и самоактуализации.

Тем актуальней становится вопрос выбора траектории профессионального развития в ракурсе педагогической реализации.

Профессиональные маршруты преподавателя ДШИ могут развиваться по следующим направлениям:

- Педагогическая деятельность
- Методическая деятельность
- Концертная деятельность
- Исследовательская деятельность
- Коммуникативная деятельность
- Просветительская деятельность
- Информационная деятельность
- Управленческая деятельность

Важно, что этот маршрут может быть как линейно-направленным, так и вариаторным («извилистым»), а также многолинейным (полифоничным).

Если выбор маршрута профессиональной деятельности педагога-музыканта может быть обусловлен личными интересами, предпочтениями, способностями, и даже производственной необходимостью (например, в небольшом коллективе музыкальной школы педагог вынужден быть многофункциональным универсалом: вести концерты и организовывать конкурсы, разрабатывать методические материалы и вести страницу школы в социальных сетях и т.д.), то усовершенствовать необходимые компетенции или овладеть новыми помогут программы дополнительного профессионального образования. То есть вектор профессионального образования не прерывается и на стадии реализации в профессии, вплоть до стадии постпрофессионализма. Напомним, что и «Закон об образовании в РФ», 273-ФЗ [2, СТ. 48-49], предусматривает как систематическое подтверждение профессионализма (через процедуру аттестации), так и регулярное, не реже 1 раза в три года, повышение квалификации, через освоение дополнительных профессиональных программ.

Таким образом, профессия музыканта–педагога оказывается по-настоящему творческой, перспективной, многогранной, и позволяет каждому, вступившему на этот путь, реализовать свой личностный потенциал, достигнуть высоких результатов профессиональной деятельности и широкого общественного признания.

Список источников и литературы

1. Зайцева О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник ТГПУ. 2009. Выпуск 7 (85), стр. 106-109
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» <https://zakonobobrazovani.ru/>
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. Издательство: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения М., Academia, 2010. - 304 с.

5. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 30.03.2011 N 251н "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников культуры, искусства и кинематографии" (Зарегистрировано в Минюсте РФ 24.05.2011 N 20835)

МЕТОДИКА DEA-АНАЛИЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ ПУТЕМ РАНЖИРОВАНИЯ РЕГИОНОВ РФ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Н. А. Мальшина,

Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова

Аннотация. В статье кратко излагаются возможности ранжирования регионов РФ путем применения методики DEA-анализа. Регионы с самыми высокими показателями демонстрируют явную положительную динамику, регионы-лидеры – явную отрицательную динамику. Наблюдается резкий рост и затем незначительное снижение по активным регионам и резкий спад количества неэффективных регионов (более чем в два раза), затем незначительный рост. Прослеживается явная тенденция укрепления, улучшения эффективности нижних позиций данной классификации. Однако, обращает внимание отрицательная тенденция уровня лидерских позиций детских школ искусств, что демонстрирует необходимость увеличения качественных показателей деятельности.

Ключевые слова: детские школы искусств, ранжирование регионов, показатели эффективности.

METHODOLOGY OF DEA-ANALYSIS OF THE ACTIVITIES OF ART SCHOOLS BY RANKING REGIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION

N. A. Malshina,

Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinov

Annotation. The article briefly describes the possibilities of ranking the regions of the Russian Federation by applying the DEA-analysis methodology. The regions with the highest rates demonstrate a clear positive trend, while the leading regions show a clear negative trend. There is a sharp increase and then a slight decrease in active regions and a sharp decline in the number of inefficient regions (more than twice), then a slight increase. There is a clear tendency to strengthen, improve the effectiveness of the lower positions of this classification. However, attention is drawn to the negative trend in the level of leadership positions of children's art schools, which demonstrates the need to increase quality performance indicators.

Key words: children's art schools, ranking of regions, performance indicators.

Метод Data Envelopment Analysis был предложен в 1978 г. американскими учеными А. Charnes, W. W. Cooper, E. Rhodes [1, с. 434], которые основывались на идеях М. J. Farrell [2, с. 259]. Данный метод с успехом применяется на Западе для оценки эффективности функционирования однородных объектов в различных социально-экономических системах. Метод DEA постоянно развивается и совершенствуется. В настоящее время общепринятого русского эквивалента английскому названию метода нет, однако предлагается «анализ среды функционирования» [3, С. 7].

Применение метода DEA-анализа позволяет оценить относительную эффективность функционирования любых субъектов деятельности индустрии культуры и в дальнейшем ранжировать их по данному показателю [5]. По результатам применения данного метода анализа деятельности учреждений индустрии культуры по каждой из 7 суботрасли (театры, музеи, библиотеки, культурно-досуговые учреждения, детские школы искусств, концертные организации и самостоятельные творческие коллективы, проектирование в сфере культуры и искусства) автором определяются регионы РФ, имеющие самый высокий уровень эффективности функционирования, регионы-лидеры, эффективные регионы, не эффективные регионы.

В результате авторского подхода формируется интегральный показатель характеристики индустрии культуры, способный адекватно отображать состояние и динамику, а также перспективы развития индустрии культуры России. Каждый показатель характеризуется в процентном выражении, в результате для каждого субъекта РФ определяется индекс – относительное процентное выражение $>$ или < 1 .

Ранжирование регионов по уровню развития индустрии культуры для оценки степени интегрированности по новому авторскому интегральному показателю представлено в форме визуализации на карте ранжирования регионов РФ, что позволяет наглядно представить социально-культурную динамику регионов РФ. В результате получения численной оценки интегрированного показателя эффективности деятельности индустрии культуры формируется классификация регионов, выделив несколько групп в зависимости от значений показателя (таблица 1).

Таблица 1

Классификация регионов по уровню функционирования детских школ искусств

Уровень развития индустрии культуры	Значение итогового показателя эффективности деятельности учреждений культуры региона, E' , %
Высокий (лидер)	$0,85 < E' \leq 1$
Уровень развития индустрии культуры	Значение итогового показателя эффективности деятельности учреждений культуры региона, E' , %
Значительный (активный / эффективный)	$0,47 < E' \leq 0,85$
Незначительный (пассивный)	$0,21 < E' \leq 0,47$
Не эффективный	$E' < 0,21$

Веб-сайт показателей эффективности субъектов индустрии культуры визуализирует на интерактивной карте цифровые данные с 2018 по 2020 г. по субъектам Российской Федерации [4]. Визуализация данных по деятельности детских школ искусств с 2018 по 2020 г. демонстрирует общую положительную динамику и по числу регионов с самыми высокими показателями, регионами-лидерами и эффективными регионами. За период деятельности с 2019 по 2020 гг. наблюдается незначительный спад, но уровень 2020 г. значительно выше 2018 г., что доказывает количественный рост эффективности деятельности детских школ искусств в региональном аспекте (ил. 1).

Социально-культурная динамика по суботраслям индустрии культуры в региональном аспекте демонстрирует разнонаправленную динамику, но на начальных периодах анализа с 2018-19 г. имеет общую положительную тенденцию. В дальнейшем, в периоде с 2019-2020 гг. наблюдается падение социокультурной динамики – культурно-досуговая деятельность, музейная деятельность, проектная деятельность в сфере культуры и искусства. Отрицательная дугообразная социокультурная динамика с ростом показателей в 2019 г., но с последующим спадом в 2020 г. приблизительно до уровня 2018 г. – концертные организации и самостоятельные творческие коллективы. Общую положительную динамику с 2018 по 2020 гг. демонстрируют – театральная деятельность, детские школы искусств. Общую отрицательную динамику с 2018 по 2020 гг. демонстрируют – библиотечная деятельность.

К числу регионов с наивысшим показателем деятельности детских школ искусств в 2018 году относятся регионы с интегральным показателем 1:

1. Владимирская область,
2. Вологодская область,
3. Калининградская область,
4. Кемеровская область
5. Костромская область,
6. Курганская область
7. Московская область,
8. Новгородская область,
9. Псковская область,
10. Республика Дагестан,
11. Республика Ингушетия,
12. Республика Калмыкия,
13. Республика Марий Эл,
14. Свердловская область,
15. Томская область,
16. Тюменская область,
17. Чукотский автономный округ,
18. Ямало-Ненецкий автономный округ.

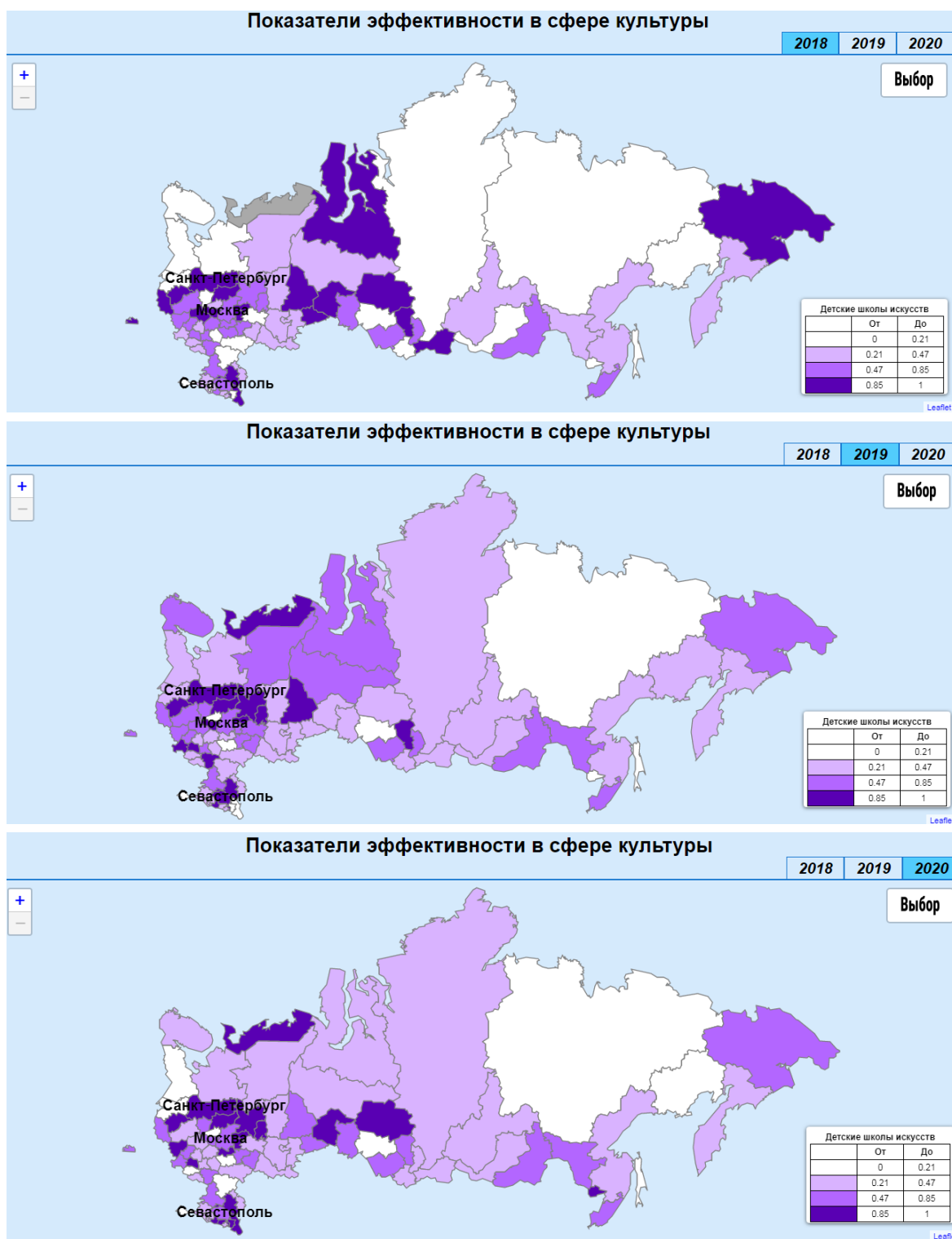


Рис. 1. Визуализация ранжирования регионов РФ по уровню деятельности детских школ искусств с 2018 по 2020 г.

В 2019 году по этому же показателю наивысший уровень демонстрируют то же количество регионов, но состав изменился (неизменными остались Владимирская область, Вологодская область, Кемеровская область, Костромская область, Новгородская область, Республика Ингушетия, Республика Калмыкия, Республика Марий Эл, Свердловская область):

1. Брянская область
2. Владимирская область
3. Вологодская область
4. Воронежская область
5. г. Севастополь
6. Карачаево-Черкесская Республика
7. Кемеровская область
8. Кировская область
9. Костромская область
10. Ненецкий автономный округ
11. Новгородская область
12. Орловская область
13. Республика Ингушетия
14. Республика Калмыкия
15. Республика Марий Эл
16. Свердловская область
17. Ставропольский край
18. Удмуртская Республика

В 2020 году наивысший уровень по интегральному показателю деятельности детских школ искусств демонстрируют уже 20 регионов:

1. Вологодская область
2. Еврейская авт.обл.
3. Кабардино-Балкарская Республика
4. Карачаево-Черкесская Республика
5. Кировская область
6. Костромская область
7. Ненецкий автономный округ
8. Новгородская область
9. Орловская область
10. Республика Дагестан
11. Республика Ингушетия
12. Республика Калмыкия
13. Республика Марий Эл

14. Республика Мордовия
15. Смоленская область
16. Томская область
17. Тюменская область
18. Удмуртская Республика
19. Чеченская Республика
20. Чувашская Республика

Следовательно, стабильный стратегический уровень эффективности деятельности детских школ искусств демонстрируют регионы с неизменными наивысшими показателями в течении 2018-20 гг. – Вологодская область, Костромская область, Новгородская область, Ненецкий автономный округ, Республика Ингушетия, Республика Калмыкия, Республика Марий Эл. Положительную устойчивую динамику наивысшего показателя демонстрируют регионы Кировская область, Новгородская область, Орловская область.

За 2018 г. с самыми высокими показателями 18 регионов, *регионами-лидерами* по интегральному показателю деятельности детских школ искусств $0,85 < E^* \leq 1$ в 2018 году было 3 региона, *активными* регионами со значительным уровнем эффективности $0,47 < E^* \leq 0,85$ было 19 регионов, *пассивными* регионами со не значительным уровнем эффективности $0,21 < E^* \leq 0,47$ было 20 регионов, *не эффективными* регионами с показателем $\leq 0,21$ было 22 региона.

За 2019 год с самыми высокими показателями 18 регионов, регионов-лидеров уже нет, активных регионов 23, пассивных регионов 33, не эффективных регионов 10.

За 2020 год с самым высоким показателем 20 регионов, регионов-лидеров уже нет, активных регионов 22, пассивных регионов 31, не эффективных регионов 12.

Исходя из данных показателей по регионам с самыми высокими показателями явная положительная динамика, по регионам-лидерам явная отрицательная динамика. Резкий рост и затем не значительное снижение по активным регионам и резкий спад количества не эффективных регионов (более чем в два раза) и затем не значительный рост. Как видно, прослеживается явная тенденция укрепления, улучшения эффективности нижних видов данной классификации. Однако, обращает внимание отрицательная тенденция уровня лидерских позиций детских школ искусств, что демонстрирует необходимость увеличения качественных показателей деятельности. Необходимость развития именно лидерских позиций детских школ искусств по регионам РФ получила подтверждение данными DEA-анализа и требует учета при стратегическом планировании государственной политики и внедрения определенных методов обучения.

Список источников и литературы

1. Charnes, W. W. Cooper, E. Rhodes [Charnes, A. Measuring the Efficiency of Decision Making Units / A. Charnes, W. W. Cooper, E. Rhodes // *European Journal of Operational Research*. – 1978. – Vol. 2. – P. 429–444
2. Farrell M. J. 1957. The measurement of productive efficiency//*Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)* 120 (3): 253–290.
3. Анализ эффективности функционирования сложных систем / В. Е. Кривоножко, А. И. Пропой, Р. В. Сеньков, И. В. Родченков, П. М. Анохин// *Автоматизация проектирования*. – 1999. – № 1. – С. 2–7.
4. ИНДУСТРИЯ КУЛЬТУРЫ. РФ Показатели эффективности в сфере культуры [веб сайт]. Режим доступа: <https://индустриякультуры.рф/>
5. Малышина Н.А. Разработка модели новой парадигмы развития индустрии культуры // *Научные исследования и разработки. Экономика фирмы*. 2019. Т. 8. № 3. С. 52-60.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ НАСТОЯЩЕГО И ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Н.В. Морозова,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Н.В. Давыдова,

Детская школа искусств Мотовилихинского района г. Перми

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы в общем и дополнительном музыкальном образовании в эпоху массовой культуры и раскрываются ближайшие антропо-техногенные изменения человека, сформулированные ведущими современными футурологами. Автор экстраполирует данные изменения в предметную область музыкального образования.

Ключевые слова: модернизация и маркетинг образования, риски социализации, цифровизация образования в сфере искусства, медиа-контент, самопродвижение творческого продукта, познавательные и культурно-досуговые программы, онлайн-обучение.

MUSIC EDUCATION IN RUSSIA: PROBLEMS OF THE PRESENT AND LOOKING TO THE FUTURE

N.V. Morozova,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

N.V. Davydova,

Children's Art School of the Motovilikha District of Perm

Annotation. The article deals with the main problems in Russian music education in the era of mass culture and reveals the coming anthropo-technogenic changes in man, formulated by leading modern futurologists. The author extrapolates these changes to the subject area of music

education. The musical and pedagogical community is invited today to think about the upcoming challenges and risks of the 4th industrial revolution in order to update the resources of music education in preserving and developing the humanistic and creative beginning in a person of the 21st century.

Key words: modernization and marketization of education, risks of socialization, digitalization of education in the field of art, media content, self-promotion of a creative product, educational and cultural and leisure programs, online learning.

Российская система музыкального образования до сих пор является предметом гордости у членов педагогического сообщества, участвующих в её реализации на разных направлениях и уровнях. Но всё большее ускорение научно-технического прогресса, развитие науки и образования заставляет нас всё чаще задумываться о тех изменениях, которые касаются общества, живущего в условиях данного ускорения, и, особенно, о самых юных его участниках, которые принимают жизненные обстоятельства и окружающую их реальность как данность и осваивают их с неизменной страстью к познанию. Поэтому рассмотрим основные проблемы музыкального образования детей и подростков на современном этапе и попытаемся заглянуть в наше общее ближайшее будущее.

Не будем останавливаться на экологических, политических и социально-экономических проблемах глобального мира и остановимся на тех рисках¹ развития, которые угрожают нашим ученикам сегодня.

Прежде всего, на наших воспитанниках сказываются такие обстоятельства развития, воспитания и обучения, как перманентная модернизация, маркетизация привычных ценностей, особенности социализации.

Казалось бы, модернизация системы образования – естественный процесс по формированию образовательной модели, отвечающей вызовам XXI века. Беда в том, что профессиональное педагогическое сообщество во многом остается объектом, а не субъектом модернизации. Для эффективного управления данным процессом было бы идеально, чтобы инновации разрабатывались на местах, а утверждались центром, но в наше время всё происходит с точностью до наоборот. Такое положение дел зачастую приводит к внутреннему сопротивлению всех участников образовательного процесса: учителей, родителей и самих учащихся. Кроме того, опережающий контроль сверху не дает субъектам образования творчески освоить новые идеи и предложения, найти в них нечто вдохновляющее для себя. Отсутствие широкого обсуждения идей модернизации образования, формальное участие родителей в образовательном процессе, бунт массового сознания против

недостаточно аргументированных и поэтому малопонятных перемен – всё это сохраняет риск воспроизводства образования вчерашнего дня.

Еще одна группа проблем касается маркетинга всей сферы и отдельных элементов современного музыкального образования и культуры. Маркетинг² в данном случае понимается нами как распространение во всех сферах общества рыночных отношений, основанных на товарном обмене и материальной заинтересованности.

В настоящее время утихли протесты преподавателей сферы искусства против введения в обиход таких понятий рыночной экономики, как «образовательная услуга» и «потребитель», хотя многие продолжают им сопротивляться. Но за понятиями стоят обстоятельства, которые невозможно отрицать или замалчивать, так как они влияют на нас, нашу работу и её оценку «по умолчанию».

Одной из составляющих маркетинговой политики в современном российском образовании выступает явная или скрытая *коммодификация* – то есть превращение явлений, процессов, даже человеческих качеств в товар на продажу путём выделения их значимых характеристик в качестве блага [5]. Другими словами, коммодификация образования означает оценивание его в качестве платной услуги или экономического блага (в данном случае не важно, кто платит – государство, родители или обучающиеся). В таких условиях *экономическая полезность образования и образованности* должна быть наблюдаемой не только с точки зрения получаемого выигрыша, но и с точки зрения проигрыша, то есть – в случае отсутствия прямого и «выгодного» использования [там же]. Как мы знаем из собственного опыта, проблема экономической «бесполезности» и общего, и дополнительного музыкального образования явно или иносказательно транслируется нам как обывателями, так и некоторыми руководителями, не имеющими личного опыта в данной сфере, в качестве аргумента негативного отношения к затратам времени, сил и значительных материальных ресурсов на такое занятие, как музыка.

Но качество образования не может быть оценено сиюминутно в процессе его получения или в момент завершения его очередного этапа с выдачей удостоверяющего сертификата, свидетельства, диплома. Особенно трудно оценить уровень и качество *воспитания*, как итог комплексного воздействия на личность. В качестве примера педагогической ошибки вспомним «конкурс на лучшую воспитанницу», устроенный королем Лиром среди своих дочерей, где главными параметрами оценивания являлись дочерние любовь и преданность (В. Шекспир. Трагедия «Король Лир»). Младшая дочь,

Корделия, благодаря своему простодушию и честности, проигрывает испытание. Только по прошествии времени, череды трагических событий и несправедливых унижений, с убитой Корделией на руках умирающий Лир осознает, что именно она была лучшей из его воспитанниц, но эта истинная «отметка» стоит герою жизни.

Еще одним характерным процессом маркетизации музыкального образования является его *стандартизация*, когда качественные характеристики необходимо перевести в цифры, то есть в измеряемые количественные оценки. Но в искусстве некоторые параметры творческой продуктивности учеников или студентов оценить «цифрой» почти невозможно: к ним относятся, прежде всего, такие понятия, как «музыкальность», «чувство стиля», «раскрытие художественного образа», душевной и духовной составляющей исполняемого произведения, его «внутреннего пафоса» (по определению А.А. Мелик-Пашаева), – словом, то колдовство и «чудо» искусства, в которых мы видим результат педагогических усилий даже у самых маленьких своих воспитанников. Не случайно образование в сфере искусства отвергает такие формы оценивания, как тесты и контрольные работы, предлагая в качестве «контрольных точек» обучения концерты, выставки, спектакли, театрализованные представления, где главным видом педагогической диагностики является экспертная оценка, а в качестве экспертов выступают преподаватели, иногда – слушатели и зрители, учащиеся, родители, общественность.

Естественный процесс социализации современного человека в XXI веке также приобрел свои особенности. Прежде всего, это малочисленный состав современной семьи, где зачастую растёт один ребенок, опекаемый так или иначе большим количеством взрослых. Развитие и взросление единственного ребенка как кумира семьи не только искажает процессы воспитания и развития, но и приводит к появлению новых ценностей. Привыкшие быть единственными, такие дети, взрослея и получая прекрасное образование, хотят и дальше жить «без конкуренции» в семье. В России, как и во всем мире, растёт количество чайлдфри или «добровольно бездетных» молодых и не очень людей, выбравших жизнь самодостаточную, свободную от родительских обязанностей и посвященную карьере, путешествиям, развлечениям и т.д. Если посмотреть результаты серьезных социологических исследований [3], можно заметить, что практически все аргументы чайлдфри, внешне вполне убедительные, внутренне чрезвычайно эгоистичны.

«Трудности роста» единственных детей, особенно заметные учителям и педагогам дополнительного образования, прежде всего, следующие:

- отсутствие опыта детской коммуникации и взаимодействия в семье, в том числе – опыта добровольного подчинения младшего старшему и заботы старшего о младшем;

- отсутствие опыта коллективных игр, игр во дворе со сверстниками – а значит, опыта споров и дискуссий, борьбы за справедливость, терпения, толерантности;

- гиподинамия и пассивность досуга;

- полное отсутствие досуга, заорганизованность жизни ребенка дополнительным образованием, воспринимаемым родителями в качестве фактора будущей успешности.

И, как бы ни было трудно работать с такими детьми и подростками, учителя музыки и педагоги дополнительного образования могут использовать в воспитательном процессе богатые возможности своей предметной области: разучивать и проводить музыкальные игры, взаимодействовать в коллективном музицировании, в театрализации, предлагать работу в парах, в общем кругу (хороводе), применять опыт этнической культуры игрового и песенного взаимодействия.

Но, наверное, главным отличием, существенно изменившим социально-культурные формы не только процессов образования, обучения и воспитания, но и коммуникации в сфере искусства и культуры в целом, следует признать практически тотальную цифровизацию, которая в период пандемии быстро распространилась на все сферы жизни. В образовании появились различные формы дистантного обучения, а в молодежной коммуникации цифровое общение даже после снятия карантина зачастую полностью заменяет его непосредственную личностную форму. Дистантные формы работы в последнее время являлись доминирующими и в области искусства и культуры, – сферы, которая для музыкального образования является главным внешним каналом культурно-просветительского развития.

Появление смартфонов в течение последних 5 лет остро обострило проблемы познавательной и творческой мотивации обучающихся в общем и дополнительном образовании, в формах содержательного досуга молодежи. По мнению ведущих бизнес-аналитиков, смартфоны *дематериализовали* – то есть сделали ненужными – телевизоры, камеры, стереосистемы, игровые приставки, калькуляторы, бумагу... Мы рискуем добавить в этот перечень книги и учебники. Растет тревожная тенденция подмены смартфоном умственной и духовной деятельности человека, работы его высших

психических функций, – *поисковой* и *псевдоинтеллектуальной* деятельностью компьютера.

В данной ситуации актуальной становится и *проблема педагогического влияния*, ослабить которое может любая анонимная публикация в сети, воздействие которой обусловлено лишь оперативностью полученного на запрос ответа.

Перечисленные нами тенденции амбивалентны: с одной стороны, они вносят большое разнообразие в перечень форм обучения и развития, оптимизируют временные, пространственные, экономические и человеческие ресурсы, с другой стороны – при таких формах коммуникации происходит всестороннее усечение человеческого измерения в человеке, его непосредственного эмоционального, душевного и духовного влияния и развития.

Дети, подростки и учащаяся молодежь чутко реагируют на появление различных гаджет-новинок и повсеместно пользуются возможностями искусственного интеллекта и дополненной реальности, в то время как многие учителя воспринимают смартфоны и интернет на уроке как своего личного врага. Российские педагоги в сфере искусства стараются сохранять содержание и формы обучения, овеянные славными традициями первых отечественных консерваторий, балетных школ, академий живописи, и не без основания гордятся этим. Возникает противоречие между традиционным обучением на уроках музыки, в музыкальных школах и школах искусств, с одной стороны, и новым восприятием жизни и искусства обучающимися, включая дополненную реальность и сетевые интернет-коммуникации, с другой стороны. Поэтому в современной системе образования многие дети и особенно подростки живут как бы “двойной жизнью”: на уроках и творческих занятиях прилежно и увлеченно выполняют требования наставников, отключив телефоны, но как только выходят с занятия – погружаются в сетевое общение.

Все вышесказанное обсуждается в педагогических коллективах, а новые бстоятельства и потребности учащихся осмысляются и включается руководством образовательных организаций в стратегическое планирование. Так, создание «Детской школой искусств» Мотовилихинского района города Перми новой «Программы развития на 2022 – 2027 уч. годы» сподвигло руководство, совет школы и лидеров педагогического коллектива к широкому обсуждению современных тенденций образования в сфере искусства, к актуализации и разработке новых направлений в обучении и развитии детей и подростков.

Педагоги заметили, что, привыкнув к новым формам дистантной учебной работы, включающим не только процесс обучения, но и проведение контрольного показа, концерта, выставки, исполнительского конкурса, дети и подростки стали выкладывать лучшие свои работы на просторы интернета, демонстрируя желание раздвинуть рамки школы искусств и показать продукты своей творческой деятельности не только педагогам, но и друзьям, членам молодежных сообществ, широкой общественности.

Таким образом, актуальным для учащихся и их наставников стало позиционирование и продвижение себя, детских творческих групп и коллективов ДШИ в социуме на основе создания медиа-контента в интернет-пространстве. Назрела необходимость расширения базовых образовательных программ, своевременная разработка соответствующих актуальных приложений к ним по овладению учащимися вышеперечисленными навыками.

Коллектив школы искусств сделал вывод, что в наблюдаемой социально-культурной ситуации требуется освоение и совместное применение педагогами и учениками новых медиа-компетенций на основе активных и интерактивных форм обучения и воспитания. В связи с этим актуальной задачей стало изучение опыта всевозможных дистанционных форм образования в области искусства, анализ наиболее значимых и актуальных для ДШИ образовательных трендов и стартапов. Кроме того, опережающего развития требует повышение квалификации педагогов ДШИ в приобретении ими медиа-компетенций, так как в прошедшие два года это новое образовательное пространство освоили менее 30% педагогов.

Период логдауна показал, что необходимо учесть и новые формы коммуникации и просвещения родителей учащихся, приобретения ими навыков самоорганизации культурно-досуговой деятельности в семье.

В результате целью программы стало развитие у обучающихся готовности к самостоятельному созданию художественного медиа-контента через формирование специальных цифровых компетенций.

В рамках программы намечены 4 проектные линии, получившие в соответствии с современным рекламным мышлением оригинальные названия.

- *Проект «Дети и сети»:* разработка и реализация краткосрочных курсов для создания видео-роликов, презентаций и самопрезентаций, освоение навыков фотосъемки, работы с фотографией и мелкими кино-формами в разных дизайн-программах; введение новых разделов в базовые программы и разработка новых образовательных программ, обновление содержания и форм обучения по программам «История искусства», «Музыкальная литература», «Композиция», «Актерское мастерство», «Игровые технологии».

- *Проект «New классика»*: разработка и внедрение системы повышения квалификации педагогов с целью формирования у них новых компетенций в области цифровых и медиа технологий на основе курсов, вебинаров, семинаров-практикумов, мастер-классов, конкурсов профессионального мастерства; обновление системы стимулирования педагогических работников на основе их участия в реализации Программы развития.

- *Проект «Events case»*: освоение новых направлений внеурочной деятельности и новых форм мероприятий на основе медиа практик, конкурсы медиа продукции и фестивали медиа практик, медиа сопровождение мероприятий, проведение тематических челленджей, создание art-платформы на сайте ДШИ, организация интеллектуальных турниров с использованием онлайн платформ и приложений, ведение социальных сетей творческих коллективов ДШИ.

- *Проект «Family art»*: организация взаимодействия с родителями учащихся в форме семейных клубов, курсов взаимообучения, разработки тематического контента «Семейные истории»; взаимодействие с базовыми общеобразовательными школами (гимназиями, лицеями) благодаря реализации виртуальной концертной площадки ДШИ, осуществление рекламной деятельности ДШИ через соответствующие видеоролики; сотрудничество с медиа центрами СОШ, с творческими СУЗами и ВУЗами.

Необходимо особо подчеркнуть, что многое из намеченного в программе развития ДШИ уже апробировано на практике в деятельности отдельных педагогов и творческих детских коллективов, поэтому активно разрабатывается и варьируется на основе её ведущей идеи: продуктивности художественного образования через развитие у обучающихся умений по самостоятельному созданию творческого продукта художественной деятельности и его продвижению в молодежном сообществе.

Нам осталось заглянуть в ближайшее будущее общего и дополнительного музыкального образования детей, тем более, что по многим показателям оно «уже наступило».

От Homo musicus – к Homo perfektus: немного музыкально-педагогической футурологии

Чтобы планировать необходимые в будущем направления и программы общего и дополнительного музыкального образования, мы обратились к статьям и дискуссиям ученых, менеджеров, журналистов и футурологов, щедро представленных в издании РБК двух последних лет [1, 2, 7].

Для начала несколько идей и фактов:

85% видов деятельности, которые будут выполняться сегодняшними учащимися в 2030 году, еще не существуют [1].

“... в мире назрел глобальный заказ на образовательные технологии. Экспертные прогнозы не исключают, что следующим ИТ-гигантом, подобным Apple, Amazon или Google, в ближайшей перспективе станет именно онлайн-школа” [2].

Александр Чулок [7] смоделировал ближайшие техно-антропологические изменения *Homo sapiens* в направлениях:

*человек улучшающийся,
человек подключенный,
человек долгоживущий,
человек неработающий,
человек улучшенный.*

Если три первые позиции из списка многими из нас практически уже достигнуты, музыкально-педагогическое сообщество обязано разработать шаги по совместному анализу, описанию, обсуждению и презентации образовательных потребностей, психолого-педагогических возможностей, достоинств и рисков учебно-познавательной и трудовой деятельности *Homo futurus*.

Футурологи рассматривают будущее человечества в двух плоскостях – как со стороны вдохновляющих, так и со стороны опасных, даже катастрофических тенденций, но мы будем с присущим нам профессиональным оптимизмом придерживаться первого направления и рассмотрим ресурсы музыкального образования в сохранении и развитии гуманистического и креативного начала в человеке будущего. В связи с этим подумаем, какие новые формы и содержание учебной, музыкально-просветительской и культурно-досуговой деятельности для разных групп населения мы можем предложить.

Так, мы уже поняли, что новый вид *Homo sapiens* – «Человек подключенный» – требует разработки теоретических, практических и творческих разделов содержания программ по музыке для групп музыкального онлайн-образования, где учитель выступает скорее как тьютор в сфере музыкального самообразования. В этом направлении потребуются разработка творческих домашних заданий для учащихся и их семей в условиях онлайн-обучения. Кроме того, внимания педагогов-музыкантов требуют традиционные и инновационные формы домашнего музицирования и социального творчества: музыкальные онлайн-путешествия, познавательные квесты, занятия художественно-музыкальным краеведением, создание

домашних выставок и экспозиций, подготовка домашних и он-лайн концертов и культурно-досуговых мероприятий, тематических дискуссионных площадок, участие в онлайн-конкурсах творческих направлений Сюда же можно отнести такие виды деятельности учителя музыки, как разучивание и исполнение учениками музыкальных вокально-инструментальных композиций, их аудио- и видеозапись, сведение и демонстрация в онлайн-формате.

Для нужд «человека подключенного» необходима разработка новых онлайн-вариантов игровых форм обучения музыке, включающих:

- настольные игры – познавательные, поисковые, проверочные, игры-соревнования;
- деловые игры: от имитационных и операционных – до ролевых и деловых игр в форме мини-тренинга умений – например, «Международный конкурс музыкантов-исполнителей», «Угадай мелодию» и др.;
- создание кейсов и веб-квестов для учащихся.

Антропологическая группа типа «Человек долгоживущий» – это обучающиеся «третьего» или «серебряного» возраста, работа с которыми также требует пересмотра содержания и форм учебной и просветительской деятельности. И если обучающие программы пока ждут своего часа, то некоторые просветительские лекции-концерты пользуются большой любовью у данной публики. Некоторые программы воспринимаются с особым интересом и благодарностью, вызывают много вопросов и комментариев у аудитории.

Это, прежде всего, лекция-концерт «Зачем человеку музыка?», последовательно раскрывающая и иллюстрирующая социально-психологические функции музыкального искусства в обществе.

Это – и цикл из 4-х концертов, посвященных временам года, где используются следующие музыкальные источники: “Времена года” Г. Генделя, А. Вивальди, П. Чайковского, сюита Гаврилина на слова С. Есенина и народные, “Воробьиная оратория” С. Курехина.

Теплые чувства всегда вызывает камерная концертная программа «У камелька. Music-сумерки» – концерт ранним зимним вечером (около 16.00 – 17.00) специально для публики “серебряного” возраста.

Заметной активности у слушателей требует “Загадочный музыкальный вечер” – просветительский концерт с использованием загадок и спорных вопросов о музыке и музыкальной деятельности.

По понятным причинам большой популярностью пользуется цикл концертно-просветительских мероприятий “Арт-терапия для всех” – об использовании музыки в лечебных и коррекционных целях.

При правильной организации аншлаги наблюдаются и в *музыкальном видеосалоне*, как своеобразном клубе любителей музыки и кино. Именно людям старшего поколения такая форма проведения досуга напоминает о семейных или дружеских походах в кинотеатр, – поддерживая эту традицию, мы предлагаем им просмотр и обсуждение фильмов о музыке и музыкантах: «Звуки музыки», «Амадеус», «Пианино», «Пианист», «Хористы», «Мальчики», «Травиатта», «Евгений Онегин», «Щелкунчик», х/ф «Чайковский», «Верди», «Легенда о Паганини» и другие.

Кроме того, в качестве содержания образовательных курсов и программ подходят многие программы группы «Человек неработающий» (см. ниже).

«Человек неработающий»: разработка содержания креативно-созидательного, проектного, просветительского и культурно-досугового направлений музыкального самообразования. Приведем примеры возможных направлений педагогического поиска в конструировании и осуществлении таких программ и курсов.

- Онлайн путешествие по странам и континентам в обучающей программе «*Национальные образы мира в традиционной музыкальной культуре*».
- Интеграция всех видов искусства в онлайн-программе «*Полихудожественные технологии в музыкальном образовании*».
- Познавательная онлайн-программа «*Интеграция музыки с наукой, техникой и практикой жизнедеятельности*».

Читатель может придумать свои варианты для привлечения новой аудитории на свои онлайн-уроки или творческие мероприятия.

Примечания

¹Риск – событие или ситуация, в которых нечто ценное для человека, включая его собственную жизнь, поставлено на карту, и последствия этого события (ситуации) являются неопределенными.

²Модернизация – обновление объектов или процессов, приведение их в соответствие с требованиями современности с помощью различных изменений.

Список источников и литературы

1. Андреева А. Научиться учиться: рынок образования и труда в цифрах и фактах // Журнал РБК, 2020, № 9. С. 34 – 35.
2. Ахмадеева Л. Как закалялся EdТЕСН: российский рынок образовательных платформ в контексте глобальных трендов // Журнал РБК, 2020, № 9. С. 58 – 63.
3. Ломакин И. Чайдффри или добровольно бездетные? К переопределению концептуального поля исследований не-родительства в России// Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 6. С. 394-436.
4. Морозова Н., Колегова И. Маркетинговый анализ деятельности современных детских музыкальных школ и школ искусств: вопросы в перспективу // «Диалоги о культуре

и искусстве»: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Пермь, ПГИК, 26-27.10.2016. – С. 23 - 31.

5. Тульчинский Г., Шекова Е. Маркетинг в сфере культуры: Учебное пособие. – М., Планета музыки", 2009. – 496 с.

6. Тульчинский Г., Шекова Е. Менеджмент музыкальной деятельности. Учебное пособие. – М.: Изд-во "Лань", изд-во "ПЛАНЕТА МУЗЫКИ". М., 2009. – 528 с.

7. Чулок А. Дорога длиною в век: по какому пути пойдет развитие человечества // Журнал РБК, 2020, № 1-2. С. 25 – 29.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ВЕРСИЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КЛАССИКИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ: АРАНЖИРОВКА «ДЕТСКОГО АЛЬБОМА» П. ЧАЙКОВСКОГО В ФИЛЬМЕ И. КОВАЛЕВСКОЙ

Л.Д. Пылаева, М.Е. Пылаев,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается аранжировка пьес из фортепианного цикла П.И. Чайковского «Детский альбом» в саундтреке анимационного фильма И. Ковалевской. Специальное внимание уделяется тембровому решению отдельных миниатюр, присутствующим в них композиторским приемам инструментовки (в частности, тембровой модуляции). Обсуждаются возможности использования мультипликационной версии «Детского альбома» в учебных курсах для студентов музыкально-педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: мультипликация, музыка композиторов-классиков, П.И. Чайковский, цикл пьес для фортепиано «Детский альбом», мультипликационный фильм И. Ковалевской «Детский альбом».

ABOUT THE USE OF ANIMATED VERSIONS OF MUSICAL CLASSICS IN THE TRAINING OF MUSIC TEACHERS: THE ARRANGEMENT OF THE "CHILDREN'S ALBUM" BY P. TCHAIKOVSKY IN THE FILM BY I. KOVALEVSKAYA

Pylaeva L., Pylaev M.,

Perm State Humanitarian-Pedagogical University

Annotation. The article discusses the arrangement of pieces from Tchaikovsky's piano cycle "Children's Album" in the soundtrack of the animated film by I. Kovalevskaya. Special attention is paid to the timbre solution of individual miniatures, the composer's instrumentation techniques present in them (in particular, timbre modulation). The possibilities of using the animated version of the "Children's Album" in training courses for students of music and pedagogical educational institutions are discussed.

Key words: animation, music by classical composers, P.I. Tchaikovsky, a cycle of piano pieces “Children's Album”, an animated film by I. Kovalevskaya “Children's Album”.

Жизнь современных детей невозможно представить без взаимодействия с экранной культурой: к этому их приучает, с одной стороны, телевидение как самое активное из средств массовой информации, с другой – конечно же, компьютер. Безусловно, что дошкольники и дети младшего школьного возраста смотрят прежде всего мультфильмы.

Вместе с видеорядом ребенка привлекает в них и звуковое оформление, музыкальный компонент. Однако во множестве случаев (в особенности – в фильмах, созданных при участии ИТК) он является лишь «дополнением к картинке», фоном, далеко не всегда интересным для ребенка и порой не обладающим достаточными художественными достоинствами. К тому же в музыке современных мультфильмов вместо тембров «живых» акустических инструментов нередко используются «мертвые» звучания, сгенерированные компьютером – довольно часто они оказываются неспособными в полной мере раскрыть основную содержательную идею фильма, порой достаточно серьезную и убедительную.

Напротив, такую задачу прекрасно может решать включение в саундтрек произведений композиторов-классиков. Педагоги-музыканты уже давно осознали образовательные и воспитательные возможности мультфильмов с классической музыкой и успешно используют их в учебном процессе.

Среди примеров анимационного кино, давно апробированных в школьной практике уроков музыки, одно из видных мест занимают различные мультипликационные версии симфонической сказки С. Прокофьева «Петя и волк» (целенаправленно задуманной композитором как путеводитель по оркестру для детей). Нередко можно также наблюдать обращение к фильмам «Фантазия» и «Фантазия 2000» студии У. Диснея, представляющим собой визуализации различных образцов классической музыки.

Прекрасные опыты подобного рода находим в творчестве отечественного режиссера И. Ковалевской: это «Детский альбом» (на музыку ряда пьес П.И. Чайковского из знаменитого цикла для юных пианистов), «Камаринская» (на музыку одноименной симфонической фантазии М.И. Глинки), «Картинки с выставки» (на музыку отдельных номеров из знаменитой фортепианной сюиты М.П. Мусоргского), «Прогулка» (на основе пьес из сборника «Детская музыка» С.С. Прокофьева), «Танцы кукол» (на музыку одноименной фортепианной сюиты Д.Д. Шостаковича для детей), «Гномы и горный король» (с использованием пьес «Утро» и «В пещере горного короля» из музыки

к драме Г. Ибсена «Пер Гюнт» и «Шествие гномов» из «Лирических пьес» для фортепиано Э. Грига). О своеобразии и специфике музыкальных мультфильмов И. Ковалевской, к сожалению, не так много информации, однако специально следует выделить энциклопедию анимационных фильмов, принадлежащую А. Суртаеву: здесь ярко представлен творческий портрет выдающегося режиссера-мультипликатора [3, с.303-313].

В «Камаринской», «Картинках с выставки» музыка звучит в оригинальном исполнительском составе (в мультфильме «Гномы и горный король» – промежуточный случай: пьесы «Утро» и «В пещере горного короля» даны в авторской оркестровой версии, тогда как «Шествие гномов» из 5-й тетради «Лирических пьес» звучит в оркестровом переложении; аналогичная ситуация – в «Танцах кукол» на музыку одноименного сборника детских фортепианных пьес: все они даны в мультфильме в оригинальном звучании, за исключением Вальса-шутки: здесь перед нами – оркестровая версия пьесы, принадлежащая самому Шостаковичу). В двух случаях («Шествие гномов» Э. Грига и пьесы из «Детской музыки» С. Прокофьева) использованы оркестровые переложения фортепианных произведений. Что же касается «Детского альбома», то это – единственный пример специально выполненной аранжировки цикла пьес П.И. Чайковского (по словам М. Рыцаревой, «минималистская фортепианная фактура явно позволяет быть интерпретированной как набросок для оркестровой партитуры» [2] – этим во многом объясняется немалое число переложений «Детского альбома», выполненных для самых различных исполнительских составов. Отсюда же, кстати, проистекает и частое использование пьес Чайковского в качестве материала для освоения оркестровки студентами консерваторий).

В мультфильме И. Ковалевской миниатюры цикла Чайковского предстают окрашенными в чрезвычайно богатую тембровую палитру. В предлагаемой статье мы хотим специально остановиться на некоторых интереснейших моментах аранжировки пьес «Детского альбома». Ее создателем выступил талантливый музыкант и звукорежиссер Эмилий Евгеньевич Захаров, проявивший себя как тонкий знаток творчества П.И. Чайковского, обладающий прекрасным чувством его композиторского стиля (заметим, что музыкантами-исполнителями, хоровыми и оркестровыми дирижерами, композиторами неоднократно выполнялись редакции и переложения «Детского альбома» для разных составов – инструментальных ансамблей, камерного и симфонического оркестров, детского хора; при этом,

насколько нам известно, оригинальных аранжировок этого известнейшего цикла фактически не предпринималось).

Осуществленную Захаровым аранжировку следует считать безусловной творческой удачей: отметим, что он – профессиональный композитор, выпускник Московской государственной консерватории, который в 1974–1976 гг. работал музыкальным редактором студии «Мультфильм».

В выполненной Э.Е. Захаровым аранжировке наряду с оригинальным звучанием фортепиано в исполнении пьес задействованы инструменты симфонического оркестра и народные инструменты (мы сознательно даем достаточно подробное описание аранжировки: во-первых, таковая раскрывает обилие интереснейших деталей, творческих находок режиссера-мультипликатора и композитора-аранжировщика; во-вторых, она обусловлена недоступностью оркестровой партитуры музыки к фильму). При этом полные оркестровые составы привлекаются реже, чем камерные инструментальные ансамбли и солисты, что согласуется с направленностью мультипликационной версии «Детского альбома» на юного зрителя.

Чтобы особым образом привлечь внимание ребенка, заинтересовать звучанием той или иной пьесы, автор аранжировки подключает инструменты, обладающие характеристичным звучанием. Среди них, пожалуй, особо выделяется оригинально используемая в пьесе «Нянина сказка» тарелка, подвешенная на шнурке. Образующийся от приглушенных ударов «шелестящий» звуковой шлейф в присочиненном кратком вступлении сразу приковывает к себе слушателя. Возникает состояние настороженности, напряженного ожидания, которое поддерживается изображением в кадре ночного дремучего леса и его таинственных обитателей. Иными словами, поначалу сказка, рассказанная на ночь, пугает, обещает быть настоящей «сказкой-страшилкой». Однако после вступления она превращается в знакомую каждому ребенку историю о детях, заблудившихся в лесу, которым помогли найти дорогу домой лесные звери.

Со сказкой, волшебством, но уже светлым и добрым, связаны в музыке фильма тембры арфы, челесты, колокольчиков, треугольника. Этот тембровый комплекс устойчиво ассоциируется композиторами-классиками с миром детских игр и фантазий. Вспомним, что аналогичным образом указанные инструменты трактуются автором «Детского альбома» в оркестровых сочинениях и балетах. Одним из очевидных связующих тембровых «мостов» с их музыкой и образами является сочетание арфы и челесты. Именно оно создает невероятный завораживающий эффект и в танце Феи Драже,

и в эпизоде превращения кукольной статуэтки с веером в Фею-волшебницу под звуки «Сладкой грезы» в мультфильме.

Аранжировка «Марша деревянных солдатиков» с использованием трубы, малого барабана, флейты пикколо, треугольника как атрибутов военного оркестра (добавим, что присутствие в партитуре этой пьесы ксилофона удивительным образом отражает даже материал, из которого сделаны солдатики) удивительно близка «игрушечному» легкому и звонкому «Миниатюрному маршу» из Первой оркестровой сюиты П.И. Чайковского. Вальс же, звучащий в атмосфере пышного придворного бала, вызывает ассоциации с вальсами балетных дивертисментов «Спящей красавицы» и «Щелкунчика». В кадре мультфильма (так же, как на театральной сцене) под вступительные арпеджио арфы открывается волшебный занавес перед королевским балным залом, а затем начинается праздничный танец, главными участниками которого становятся Золушка и Принц.

Середина Вальса решена создателями мультфильма как эпизод полуночного боя дворцовых часов, означающего для героини сказки Ш. Перро внезапное крушение счастливой мечты. И внешнему звуковому атрибуту сказки, и стоящему за ним роковому внутреннему смыслу прекрасно соответствует используемый автором аранжировки тембр колоколов. Его включение в партитуру Вальса следует считать безусловной художественной удачей: звучание колоколов, с одной стороны, прекрасно имитирует бой часов, оповещающих о наступлении полночи, с другой – производит несколько сумрачное, зловещее впечатление: волшебство заканчивается, все возвращается к обыденной реальности (в данном случае уместна ассоциация с ударами часов в сцене «Полночь» из балета С.С. Прокофьева «Золушка» – тем более, что И. Ковалевской используется сюжет этой сказки. Впрочем, смена характера музыки у Прокофьева более резкая: после увлекающего, поэтичного вальса, от которого у героини замирает сердце от восторга, внезапно вторгается неживая механистическая музыка медных духовых; в оркестре, помимо там-тама, треугольника, ксилофона, тарелок, используются удары маятника и настоящий бой часов – чисто шумовой эффект, имеющий подчеркнуто реальный смысл; напряженность ситуации усиливается здесь резкой диссонантностью).

По-своему в мультфильме осмысливаются и другие тембровые краски. Яркий национальный колорит создает целый комплекс народных инструментов в двух пьесах «русского» цикла «Детского альбома» И. Ковалевской. «Русскую песню» исполняет ансамбль деревянных духовых, в котором выделяются пастушеские жалейки, а также балалайки и домры; в «Камаринской» к ним

присоединяются баяны, ложки, бубен. В «Итальянской песенке» и «Неаполитанской песенке» тоже звучат народные инструменты, на сей раз итальянские – мандолина и аккомпанирующая ей гитара.

В «Старинной французской песенке» своеобразным атрибутом национального начала выступает клавесин – фактически как «лицо» французской музыки XVII – первой половины XVIII веков. Архаичный колорит пьесе сообщает именно тембр клавесина. В среднем разделе его прекрасно дополняет дуэт фагота и валторны, повествующий о рыцарских временах (в кадре изображен воин в доспехах, отправляющийся в поход, с которым прощается спустившаяся с башни замка прекрасная дама). Иными словами, инструментальные тембры выступают в данном случае как символы исторической эпохи.

Именно в таком качестве создатели мультфильма используют звучание шарманки в начале второго раздела общей композиции. По аналогии с наименованием первой пьесы из «Детских сцен» цикла Р. Шумана («О чужих странах и людях») его можно назвать «Музыкальным путешествием по странам Европы». Однако происходит оно в России XIX века. В городском дворе уличные музыканты (девочка и старик-шарманщик) поют под звуки шарманки песни иных народов и стран. Открываются дверцы чудесного ящичка, из которых появляются куклы-игрушки: они оживают в воображении ребят, глядящих во двор из домашнего окна. Шарманка в этом эпизоде фильма – и источник волшебства, сказки, и атрибут повседневной жизни российских городов позапрошлого столетия (художниками-мультипликаторами даже указано на крышке шарманки имя мастера из Праги – М. Каменика, инструменты которого в XIX веке имели хождение в Германии, Италии, России), с которым его современники (среди них и П.И. Чайковский) были хорошо знакомы с детства. Об этом говорят кадры с изображением шарманки на детском рисунке, сопровождающем «Неаполитанскую песенку».

Особым смысловым значением наделяется создателями мультипликационной версии «Детского альбома» тембр фортепиано. Заметим, что оригинальное звучание инструмента, для которого и написаны пьесы Чайковского, мы слышим не столь часто. На фортепиано целиком исполняется только Полька (редкий случай одготембрового решения полного номера «Альбома») – на ее фоне появляются титры фильма, нотный текст и изображение играющей на рояле девочки. Она словно разучивает новую пьесу, звучащую поначалу робко, неуверенно, в медленном темпе. Возникает атмосфера детского музицирования, распространенного в жизни российских дворянских семей позапрошлого столетия. В кадре тонко воссоздана уютная

домашняя обстановка; младшие дети внимательно слушают игру своей старшей сестры: звуки домашнего музыкального инструмента (в сочетании с характерной манерой рисунка художника-мультипликатора) подчеркивают реальность происходящего.

Указанная роль фортепианного звучания становится еще более очевидной в аранжировке репризы Вальса. Вместе с завершением истории про Золушку и обратными превращениями сказочных героев в игрушки действие фильма переносится из волшебного королевского дворца в детскую комнату – многоцветная палитра красок оркестровых инструментов сменяется игрой на фортепиано, возвращающей в обычную жизнь («с небес на землю»).

Помимо инструментальных тембров, в аранжировке некоторых пьес Э. Захаров привлекает голос солирующего сопрано, что обусловлено адресностью мультфильма И. Ковалевской (а также и «Детского альбома» П.И. Чайковского). В случае с «Итальянской песенкой» его присутствие во второй части (выступающей в роли припева) усиливает жанровые черты песни; сходная функция – и в пьесе «Шарманщик поет».

Несколько сложнее трактовка женского голоса в «Сладкой грёзе». Сопрано здесь ассоциируется, с одной стороны, с голосом матери (особенно в конце фильма, когда няня гасит свечи и склоняется над колыбелью детей), с другой стороны – с образом некоего прекрасного идеала, светлых мечтаний, на что указывает само название миниатюры. Погружение в чудесный мир детских грез, могущее быть воспринятым как одна из идей творческого прочтения замысла «Детского альбома» режиссером, начинается вместе с преобразованием оригинального фортепианного звучания «Сладкой грёзы»: мы встречаем здесь один из примеров тембровой модуляции, подчеркивающей переход из реальной жизни в сказочную атмосферу. Под звучание основной мелодии, украшенной подголосками флейт, в исполнении виолончели, затем арфы, челесты, высоких скрипок (во 2-й – 3-й октавах) с присоединением доносящихся издалека нежных интонаций сопрано детские игрушки превращаются в героев сказки про Золушку.

Следующий случай тембровой модуляции – в завершении Вальса: вместе со сменой оркестрового звучания фортепианным мы возвращаемся из королевского дворца в детскую комнату, где дети готовы к продолжению домашних игр.

Исключительно тонко, практически незаметно для слуха происходит смена тембров внутри третьего раздела композиции фильма, который условно можно назвать «Мир русской сказки». В заключительных тактах пьесы «Баба Яга», озвучивающих постепенное исчезновение летящей в ступе колдуньи

среди вершин елей, исполнительский состав трансформируется – симфонический оркестр незаметно сменяется ансамблем русских народных инструментов. Его звуковой колорит устанавливается после краткого вступления к «Русской песне», а затем становится еще более ярким в «Камаринской» (за счет включения баяна, бубна, ложек и многократных виртуозных соло балалайки).

Однако самой примечательной является тембровая модуляция в переходе от «Камаринской», заключающей «русский цикл», к общему завершению фильма. Задорный плясовой наигрыш превращается в мечтательный напев-воспоминание, который все более «растворяется» в звуковом пространстве и совсем исчезает после контрапунктирования с основной темой «Сладкой грёзы», выходящей на первый план. Замечательным образом ее возвращение оказывается последней музыкальной страницей альбома; таковая выдержана в ускользающих, словно расплывающихся красках (одна из них – удаляющийся и затихающий женский голос), уносящих наше воображение в волшебный неземной мир.

Таким образом, использование Э. Захаровым приема тембровой модуляции всякий раз прекрасно согласуется с режиссерскими намерениями относительно общей композиции «Альбома» в фильме, а также ее различных деталей – подчеркивание границ разделов и находящихся в них эпизодов либо осуществление связи между ними, создание смысловых арок. При этом часто именно музыкальный ряд делает внутреннюю структуру «Детского альбома» И. Ковалевской более гибкой: досочиненные автором аранжировки вступления и переходы к некоторым пьесам, несколько изменяя их общие масштабы за счет повторения отдельных построений и продления звучания последних тактов, способствуют плавности смены кадров-эпизодов истории, рассказанной в той или иной пьесе «Детского альбома» П.И. Чайковского и ее мультипликационной версии.

Согласованность визуального и музыкального компонентов проявляется здесь не только на крупном, но и на самом мелком уровне. В данном случае мы хотим обратить внимание на тембровые находки, сопровождающие некоторые элементы изображения в кадре. Замечательным примером является здесь средний раздел пьесы «Нянина сказка»: всхлипывания плачущего мальчика, заблудившегося в лесу, переданы краткими интонациями параллельных терций гобоев – если обратиться к оригинальному нотному тексту этой пьесы, сразу становится ясным смысл перенесения Э. Захаровым данных интервалов в высокий регистр.

Примечательную изобразительную деталь подобного рода содержит инструментовка «Немецкой песенки». Ее герои – мальчик-пастушок и овечки – постепенно появляются на рисунке девочки, выступающей в роли старшей сестры. Последний штрих в изображении пастушка – птичье перышко на шляпе, традиционное украшение немецкого народного костюма – подчеркнут яркой, буквально секундной «репликой» флексатона, соответствующей красочному мазку кисти. Таким образом, музыка реагирует даже на самое минимальное движение в кадре, что еще раз свидетельствует о тщательной совместной работе художника-мультипликатора и звукорежиссера.

Анимационные фильмы, в саундтреках которых звучит академическая классическая музыка, можно успешно использовать в работе со студентами. Круг дисциплин при этом достаточно широк: история зарубежной и отечественной музыки, современная музыка, инструментовведение, музыка для детей, теория и методика музыкального образования.

Преподавателю, ведущему ту или иную дисциплину, целесообразно, во-первых, продемонстрировать разнообразие материалов и предоставить возможности их выбора; во-вторых, показать возможные способы подачи материала на уроке; в-третьих, инициировать студентов к поискам собственных подходов применения образцов мультипликации в преподавании музыки детям.

Обращение к мультфильму «Детский альбом» и другим подобным примерам, на наш взгляд, открывает значительные возможности применения анимации в курсе инструментовведения. Целые фильмы и их фрагменты могут быть предложены для проверки полученных студентами знаний – в частности, при анализе содержания звуковой дорожки, выявлении подходов режиссером-мультипликатором, звукорежиссером, композитором к синтезированию аудио- и видеорядов. На занятиях полезным будет организовать обсуждение способов того, как именно преподнести мультипликационные версии музыкальной классики на уроках музыки в школе и музыкальных занятиях в ДОУ, включить их в творческие задания, ориентированные на работу с детской аудиторией.

Курс инструментовведения может предполагать знакомство с инструментами не только симфонического оркестра, но и эстрадного, джазового. Продemonстрировать их тембры вновь позволяет мультипликация. Так, прекрасное представление о звучании саксофона – неизменного «атрибута» джаза – дает один из остроумных эпизодов мультфильма «Скамейка» с музыкой одного из мэтров советской эстрады Н. Богословского (здесь перед нами – несколько комических и трагических историй, увиденных и зарисованных датским художником-карикатуристом Х. Бидstrupом; в одном из фрагментов «Скамейки» показана оригинальная способность саксофона

имитировать человеческий смех). Необходимо отметить, что этот композитор достаточно активно писал музыку в легкой эстрадной манере для анимационных фильмов. Среди них в контексте нашей темы отдельного упоминания заслуживает кукольная лента «Страна оркестрия»: к нему обращаются даже музыкальные руководители дошкольных образовательных учреждений (оригинальная находка мультипликаторов заключается в данном случае в том, что инструменты здесь выступают как персонажи фильма, действующие лица). К указанным мультфильмам примыкает остроумная юмористическая лента «Случилось это зимой» с музыкой Е. Крылатова.

Специально необходимо отметить обращение к мультипликации крупных отечественных композиторов, активно использовавших электронные инструменты и связанные с ними звуковые эффекты – С. Губайдулину («Маугли»), Э. Артемьева (выделим прекрасную работу «Легенды перуанских индейцев»), В. Мартынова («Серебряное копытце»), А. Шнитке («Карандаш и ластик», «Бабочка», «Стеклянная гармоника», «В мире басен», трилогия по рисункам А.С. Пушкина).

Разумеется, что показу музыкальных мультфильмов должен предшествовать их специальный анализ, выявляющий интересные, нестандартные аспекты трактовки музыкального материала режиссером, художниками-мультипликаторами – их художественного замысла в целом. В этой связи представляется вполне правомерной постановка культурологом и музыковедом Андреем Лесовиченко вопроса относительно возможности применения аналитического музыковедческого подхода к музыке [1], звучащей в мультипликационных фильмах (однако речь здесь должна идти не о всякой музыке – такие варианты, как бытовые песенные и танцевальные жанры, иллюстративный ряд в стиле легкой эстрадной музыки, вероятно, мало интересны как предметы исследовательского внимания).

На наш взгляд, утвердительный ответ на данный вопрос вполне очевиден (такой же ответ дает и А. Лесовиченко), и в первую очередь это следует отнести к мультфильмам без участия слова, целиком озвученным специально сочиненной или ранее написанной музыкой. Она может представлять собой как оригинальный композиторский материал, согласующийся с общей художественной идеей мультфильма, так и скомбинированный из разных музыкальных «пластов» и составляющий целостный смысловой ряд (так, например, в «Сказке сказок» Ю. Норштейна, помимо музыки И.С. Баха и В.А. Моцарта, использовано танго «Утомленное солнце», а также связующий и фоновый материал, специально сочиненный имевшим огромный опыт работы в мультипликации талантливым композитором М. Мееровичем).

Безусловно, что областью специального изучения могут быть мультипликационные версии классической музыки, которых на сегодняшний день уже создано достаточно много – как отечественными, так и зарубежными режиссерами. Предметами анализа здесь могут быть сюжет и композиция фильма, рисунок, сочетание визуального и музыкального рядов. Все эти составляющие чрезвычайно интересны для специалистов в области как мультипликации, так и музыки. «Детский альбом» И. Ковалевской, саундтрек которого проанализирован нами под углом зрения аранжировки и инструментовки, следует назвать в качестве образца, который заслуживает внимания и в других, только что указанных нами аналитических аспектах.

Список источников и литературы

1. Лесовиченко А.М., Шефова Е.А. Визуальная интерпретация музыкальных образов в мультфильмах [электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Медиамузыка». Режим доступа: http://mediamusic-journal.com/Issues/9_3.html
2. Рыцарева М. Хорнос и Танатос. Мир ребенка глазами великого композитора [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://muzobozrenie.ru/petr-chajkovskij-sergej-abir-detskij-albom-mirovaya-premera-novoj-orkestrovoj-versii/>
3. Суртаев А. Инесса Ковалевская. Щас споем! // А. Суртаев. Мастера короткометражной анимации. [б.м.]: Издательские решения, по лицензии Ridero, 2018. С. 303-313.

ИЗ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ: УПРАВЛЕНИЕ БЮДЖЕТНЫМИ СРЕДСТВАМИ, КАК ДОЛГОСРОЧНЫМИ ИНВЕСТИЦИЯМИ В МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Н.В. Даль,

Московский городской университет управления Правительства Москвы

Аннотация. В статье представлены результаты исследований кризисной ситуации, в которой в настоящее время находится музыкальное образование школьников. Для выхода из кризиса автором предложено рассматривать расходы на музыкальное образование, как долговременные инвестиции в музыкальную экономику, а образовательные программы – как важные государственные и муниципальные закупки. Представлена модель структуры финансирования и управленческих связей в системе музыкального образования школьников. Предложено изменение структуры музыкального образования школьников: возвращение к первоначальному пониманию обучения в музыкальной школе, как к раннему образованию особо одарённых и профессионально пригодных детей; акцент бюджетного финансирования на поддержку начального, основного и дополнительного музыкального образования, как на фундамент массовой музыкальной культуры и источник перспективного развития доходного музыкального рынка и многофункциональной занятости населения.

Ключевые слова: музыкальная экономика, управление бюджетом, инвестиции в образование, государственные закупки, эффективность музыкального образования, массовая музыкальная культура, доходный музыкальный рынок.

SOME ASPECTS OF THE BASICS OF THE MUSIC ECONOMY. BUDGET MANAGEMENT AS A LONG-TERM INVESTMENTS IN THE PRIMARY AND SECONDARY MUSIC EDUCATION OF STUDENTS

N.B.Dahl,

Moscow Metropolitan Governance University

Annotation. The article are represented the results the investigations of the crisis situation of the primary and secondary music education of students at the present time. To get out of the crisis the author suggests to rate the music education expenses as a long-time investments in the music economy and to rate the educational programs as an important public and municipal procurement. The model of the structure of the financial and governance connections in the system of the primary and secondary music education is in this article presented. The changes of the structure of the primary and secondary music education of students in two following directions: return to the initial understanding of the education at the music school, as an early professional music education for the highly gifted and professional fit children, the budget financing to the support of the general primary, secondary and supplementary music education of all students accent to the compulsory education, as a basis of the mass music culture and as a source of perspective development of the profitable music market and of the multifunctional employment of citizens are offered.

Key words: music economy, budget management, investment in education, the public procurement, music education efficiency evaluation, mass music culture, music market profitability.

Современная музыкальная культура России – симбиоз разных направлений, экономика которых в современной формации только пытается теоретически определиться. Научные исследования, посвящённые оценке эффективности музыкальной экономики России, доходности её музыкального рынка, как одной из основных составляющих экономики культуры России, несмотря на широту публичных обсуждений, связанных, прежде всего, с идеологическими изменениями в Российской Федерации, неизвестны, возможно, из-за пересмотра на новом этапе развития ранее сложившихся основных понятий в российской экономике, находящейся всё ещё в стадии формирования управления экономическими процессами.

Согласно всенародно принятой Конституции, Российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека [1, ст. 7]. Конституция дополнена нормами, определяющими цели и важные направления социально-экономической и культурной политики государства, установлены дополнительные социальные гарантии и обязательства государства перед гражданами [1, ст. 75.1, ст. 114], определены полномочия Правительства РФ, обеспечивающие проведение в Российской Федерации единой социально

ориентированной государственной политики в области культуры. В соответствии с частью 4 статьи 68 Конституции, «культура в Российской Федерации является уникальным наследием ее многонационального народа. Культура поддерживается и охраняется государством» [1].

Однако, будущее культуры – состояние школьного музыкального образования в настоящее время сводится к серьёзной критике со стороны высшей профессиональной музыкальной школы, влияние которой, на школьное музыкальное образование, практически, утрачено из-за ведомственной разобщенности, влекущей безответственность.

Директор ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» Е. М. Акишина обращает внимание на «необходимость изменений школьного музыкального образования»: «современный урок музыки должен плавно переходить во внеурочное время, так как музыкальная деятельность по своей сути имеет не только обучающий и просветительский, но и воспитательный характер ... при небольшом количестве учебного времени» [9, с. 5].

В длительной тревожной полемике, пока не предлагаются кардинальные решения. И они не появятся без научно обоснованной экономической политики, без «музыкальной экономики», как составляющей российской экономики с доходным музыкальным рынком, равном другим, в значимых областях хозяйственной деятельности индустриальных регионов европейских стран с высоким промышленным потенциалом [10].

Ещё Октябрьской социалистической революцией была поставлена важная социальная задача «необходимости приобщения широких слоёв населения – взрослых и детей – к искусству, в том числе музыке» [8, с. 128]. И что? Через столетие установлено, что «программы и учебно-методические материалы по музыке 1918–1920-го годов могут рассматриваться сегодня как один из источников совершенствования современного школьного и дополнительного музыкального образования в стране» [8, с. 137].

История музыкальных школ началась с открытия в 1932 году Детского отделения ранней профессиональной специализации для особо талантливых детей при столичной консерватории, преобразованной в 1935 году в Центральную музыкальную школу Московской консерватории, с целью, которую определил один из её создателей, профессор А. Б. Гольденвейзер: «Задачи профессиональной музыкальной школы ясны: она должна выпускать кадры высококвалифицированных музыкантов-специалистов», которые призваны «своей конкретной практической работой поднять уровень массовой музыкальной культуры; ... на этот путь следует направлять только,

несомненно, одарённых и профессионально пригодных детей по специальностям, требующим обучения с детства». Численность музыкально одаренных детей, обучавшихся в ЦМШ профессорами консерватории, составляла 150 человек [17]. И все они стали легендой мирового музыкального искусства, признанием величия Советского Союза и его вклада в мировую культуру.

Следует особенно внимательно отнестись сегодня к объяснениям А.Б. Гольденвейзера, что «между обучением музыке и обучением музыканта-профессионала должна быть дифференциация», что «музыке — в плане общего образования — должны обучаться все (абсолютно немusикальные люди едва ли не так же редки, как исключительно одаренные)» [16]. Он писал, что в учебные планы наших общеобразовательных школ должно войти обучение всех детей «игре на массовых инструментах», что игра «в оркестре чрезвычайно развивает музыкальность и даёт возможность непосредственно ознакомить ребят с лучшими образцами музыкальной литературы. В каждой школе должен быть такой оркестр и хороший хор» [17].

Для музыкально-эстетического воспитания советских людей в СССР предмет «музыка» был включен в учебный план 1 — 8-х классов всех средних общеобразовательных школ. Государственная система музыкального образования включала детские филармонии и хоровые студии, различные музыкальные коллективы художественной самодеятельности при внешкольных и клубных учреждениях [14]. Но в средних специальных музыкальных школах при консерваториях с 11-летним курсом и музыкальных школах с 7-летним курсом обучения за счёт государственного бюджета ни о каких общеразвивающих программах не могло быть и речи.

Нам, россиянам постсоциалистической страны с высокими социальными достижениями, досталось уникальное культурное наследие, но вот экономически выгодно распорядиться им в новых рыночных условиях не удалось [11]. Так и не появилась даже приблизительная оценка доходности российского музыкального рынка, нет сравнительного экономического анализа с доходами музыкальных рынков других европейских и иных государств мира, радушно приглашающих и принимающих к себе на работу высококвалифицированных специалистов, обучавшихся в сложившейся в России уникальной бюджетной многоуровневой системе музыкального профессионального образования — основы высших мировых достижений в искусстве.

Особо известна в мире, выделявшаяся своими традициями обучения «московская школа». Её достижениями определялась активная музыкальная

жизнь столичной публики, высокий культурный уровень и тонкий вкус, поддерживавшийся культурной политикой социалистического государства. Регулярное посещение концертных залов, музыкальных театров, спектаклей и иных музыкальных мероприятий было обязательной частью образования, а уроки пения были привлекательной, радостной частью школьной жизни. Общий уровень массовой музыкальной культуры населения Москвы обеспечивал доходность музыкальному рынку высоким спросом на билеты для посещений, в том числе коллективных, концертов и музыкальных спектаклей, массовым спросом на музыкальные инструменты, печатную продукцию, грампластинки, иное музыкальное оборудование, что стимулировало массовое отечественное производство музыкальных товаров высокого качества.

В настоящее время в Москве насчитывается 142 музыкальные школы и музыкальные отделения, присоединённые к ДШИ, подведомственные Департаменту культуры, в которых учится около 90 тысяч детей. Это составляет менее 10% от общего количества московских школьников, число которых на март 2021 года составило 1029 тысяч, из которых 95% учатся в школах, находящихся в шаговой доступности [19].

В 2012 году в рамках государственного финансирования в музыкальных школах были введены предпрофессиональные общеобразовательные программы, к которым в 2015 году в музыкальных школах подведомственных Департаменту культуры города Москвы были добавлены общеразвивающие общеобразовательные программы, сначала со сроком обучения в два года, как дополнительная возможность для проявления способностей детьми, не получившими место по конкурсному приёму. Затем, срок обучения по этим весьма произвольным программам необоснованно стал увеличиваться. Детей, через год, два обучения, стали переводить на частично платное или сокращать время урока до 22,5 минут в неделю, что привело к дискредитации обучения. Цель была забыта. Но обучение за счёт бюджета по произвольным общеразвивающим общеобразовательным программам, не имеющим перспектив, прижилось.

В настоящее время в музыкальных школах Москвы по общеразвивающим общеобразовательным программам дополнительного образования обучается 85,2% детей, а по предпрофессиональным общеобразовательным программам только 14,8% детей, хотя конкурс при приеме детей в музыкальные школы на предпрофессиональные общеобразовательные программы за счет бюджетных средств составлял в 2016-2017 учебном году в Москве 2,6 человек на место, в 2019 году – 2 человека на каждое бюджетное место. Соотношение финансовых средств заданий для ДШИ на реализацию предпрофессиональных

программ составляет 38,3%, а общеразвивающих – 61,7% [7, с. 15-17]. Такое недопустимое отношение к музыкальным школам, как к культурно-досуговым учреждениям детского творчества ведёт к утрате лучшего в мире раннего профессионального музыкального образования.

При этом Правительство Москвы, понимая всю значимость музыкального образования, содействует музыкальным школам. По программе мэра Москвы «Искусство – детям» за 2018-2021 годы была проведена масштабная модернизация имущественного комплекса музыкальных школ: капитальные и текущие ремонты на 182 объектах, благоустройство прилегающих к школам территорий, закуплена новая мебель и новые музыкальные инструменты» [12]. С целью улучшению условий Правительство Москвы в 2017 году предоставило государственным музыкальным школам, как материальное поощрение педагогическим работникам, гранты Мэра Москвы. В настоящее время грант в размере 170 тысяч рублей в год присуждается к ставке зарплаты всех штатных педагогов школ искусств Москвы, в соответствии с Постановлением Правительства Москвы от 11 июля 2019 года № 873-ПП [2].

Для того, чтобы пользоваться всеми благами музыкального искусства, музыкальной культуры, а в перспективе увеличивать количество новых рабочих мест (так как дети - потенциальные налогоплательщики), повышать доходность музыкального рынка, необходимо предоставить всем школьникам возможность в получении качественного общего музыкального образования в системе ГБОУ. Также как, открывая человеку доступ к литературным богатствам мира, недостаточно распахнуть перед ним двери библиотек, надо, прежде всего, научить его хотя бы читать. Что и следует из закреплённой в Конституции цели построения социального государства в Российской Федерации. Дети «являются важнейшим приоритетом государственной политики России. Государство создает условия, способствующие всестороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию детей, воспитанию в них патриотизма, гражданственности» [1, п. 4 ст. 67.1]. Неоценимо значение музыкального образования – основы музыкальной культуры, моста к доброжелательному взаимопониманию и искреннему общению. Всемирная погоня за высокими техническими достижениями, необходимость в высоком уровне образования, предъявляет и особые требования к гуманитарному воспитанию, базирующемуся на нравственности и развитии эмоциональной стороны личности, особенно, личности с высоким потенциалом интеллекта. С психологической точки зрения музыка не менее активно, чем иные средства обучения влияет на становление и развитие

личности ребёнка и просто доставляет детям радость. Школа для детей и подростков становится социальным институтом первичных, самых устойчивых культурных ценностей, возможно, пожизненных, и государство не имеет права упускать, передавать в случайные или враждебные руки эту важнейшую образовательную функцию. Образовательные ФГОСы не должны содержать только перечни добрых дел и хороших характеристик. В них должны войти конкретные требования, и прежде всего, к программам, объёмам, оптимальному времени обучения и начальной практики – концертным выступлениям. Особое внимание следует уделить учебникам: их содержательной части и оформлению; а также оснащению школ и повышению квалификации педагогов.

По итогам реализации направлений, предусмотренных национальным проектом «Образование», в 2020 году с целью развития дополнительного образования, был увеличен охват детей государственным дополнительным образованием: создано 520 тыс. новых мест дополнительного образования всех направлений, из них более 140 тыс. новых мест в общеобразовательных организациях [18]. Как приоритетные в московской системе образования на 2021 год поставлены задачи развития предпрофильного, профильного, предпрофессионального образования; воспитания в учениках ответственного поведения в современном мире, уважительного отношения к отечественной истории и культуре. К сожалению, детские музыкальные школы и детские школы искусств с музыкальными отделениями работают, в основном, по общим развивающим программам, переноса акцент на неэффективные программы за счёт бюджета.

Для увлечения музыкальной культурой, формирования с раннего возраста устойчивой системы культурных ценностей, необходимо кардинально изменить отношение к предмету музыка в общеобразовательной школе, исходя из ответственного понимания силы воздействия и значения музыки в соответствии со стратегией культурной политики государства, определённой Указами Президента РФ [3], [4], [5] и Правительства Москвы [2]. Только такие меры повысят интерес к активным занятиям музыкой – развивающему музыкальному образованию, а занятия позволят проявить музыкальные способности и интерес к музыке в раннем возрасте всем музыкально одарённым детям, что станет гарантией профессионального успеха в будущем. Но для высокого качества, обучения и занятий музыкой необходимо, создавая благоприятные условия, выбирать экономически эффективные направления бюджетной поддержки.

Результаты проведённого автором анализа положения в школьном музыкальном образовании для наглядности представлены на рисунке 1 в виде примерной схемы структуры финансирования и связей в музыкальном образовании школьников, которая определяется государственной политикой в области культуры и музыкального образования. Качество образования, по моему убеждению, сложившемуся на основе многолетнего опыта работы и изучения предмета, зависит, прежде всего, от качества и содержания учебных программ. Это самая важная, дорогая, но и результативная закупка на средства бюджета, которая, как не парадоксально, в закупки пока не вошла. Для выполнения программ необходимы соответствующего уровня преподавательские кадры, учебники и пособия, музыкальные инструменты и иное оснащение. Выстроив все связи, в соответствии с целями, получаем наглядную модель, которая позволяет, произвести необходимые расчеты, сделать выводы, предложить варианты решений, обратиться к поиску оригинального положительного международного опыта.

Исследования, в которых автор данной работы участвовал в течение нескольких лет, показали, что увеличение часов на обучение предметам музыки: хор, оркестры, ансамбли, джаз-банды, – не стали причиной дефицита времени для изучения других предметов. Эти учебные часы стали полезным заполнением времени перерывов и отдыха от вызывающих утомление, снижение работоспособности при увеличении продолжительности занятия или обучения иных образовательных предметов. Особое значение эти занятия имеют для социализации школьников и предоставляют всем школьникам равные возможности в образовании, что принципиально важно каждого жителя Германии. Исходя из страшного опыта, в Германии считают, что музыкальные знания не позволяют манипулировать сознанием человека сильнейшими воздействиями музыки. Школьникам такие интересные возможности не могли предоставить музыкальные школы Германии, которые негативно восприняли появление школ полного дня. Но, постепенно, и преподаватели музыкальных школ влились в педагогический состав школ полного дня. С позиции педагогической психологии регулярные дополнительные совместные музыкальные занятия помогают школьникам лучше понимать и поддерживать друг друга, быть снисходительными, доброжелательными и добиваться коллективных успехов. Школьники начинают ощущать свою коллективную значимость, учатся противостоять духу конкуренции. Этому способствуют удачные выступления музыкальных коллективов на внешкольном уровне [13].

Кроме того, как показали результаты анализа широкой базы исследований, проведённых в разных странах за последние пятнадцать лет

и обработка уникального статистического материала, создание качественных образовательных организаций способствует общему экономическому потенциалу города и стратегии развития городской среды, как фактора инвестиционной привлекательности городской инфраструктуры. [15, р. 647].

Из анализа представленных в докладе материалов следует, что в настоящее время школьное музыкальное образование находится в серьёзном проблемном кризисе, для выхода из которого нужны смелые управленческие решения и, прежде всего, изменение структуры школьного музыкального образования. Необходимо, учитывая действительность, вернуться к структуре, которая дала уникальные, признанные всем миром, результаты и подняла советское музыкальное искусство и музыкальную культуру на вершину мировой славы. Необходимо, предоставить возможность проявить свои способности музыкально одарённым детям в специализациях, для которых необходимо раннее профессиональное развитие, и оказывать им поддержку в «Детских музыкальных школах» при федеральных и городских профессиональных учебных заведениях Москвы, обучающим только по предпрофессиональным программам. А бюджетные средства и весь солидный бюджетный потенциал дополнительного образования музыкальных школ, работающих по разнообразным «общеразвивающим общеобразовательным программам» с неопределённым объёмом и сроком обучения, не нацеленных на профессиональную ориентацию в музыкальной области, направить, на поддержку начального и основного музыкального образования государственных бюджетных общеобразовательных школ Москвы, с переводом общеразвивающего общеобразовательного дополнительного музыкального образования в расширенную сеть школ полного дня. Для индивидуального дополнительного музыкального образования, как и любых других развивающих детей занятий, могут широко привлекаться «самозанятые» профессионалы.

Введение доступного качественного общего школьного музыкального образования в России с повышением эффективности программ для предмета «музыка», которые стоит вводить на конкурсной основе, в соответствии с Федеральным законом № 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» [6]; за счёт совершенствования образовательных стандартов, увеличивая учебного времени на расширение содержания предмета «музыка» при дифференциации общешкольного образования в период перехода к профильному. Также необходимо использовать уникальный, накопленный в России, опыт в области музыкального образования, важнейшие ресурсы человеческого потенциала и методики профессионального среднего и высшего

музыкального образования в области раннего специального музыкального образования: содержательного и кадрового.

Использование возможности применения научных методов управления экономическими процессами позволит повысить эффективность бюджетного финансирования школьного музыкального образования, оптимизировать структуру школьного музыкального образования и, тем самым, повысить качество образования, оказать существенное влияние на повышение уровня массовой музыкальной культуры, активность музыкальной жизни города, увеличить занятость населения и доходность музыкального рынка Москвы.

Список источников и литературы

1. «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с поправками от 30 декабря 2008 г., 5 февраля, 21 июля 2014 г., 14 марта 2020 г. приняты всенародным голосованием 01.06.2020) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: Интернет-версии системы ГАРАНТ.
2. Постановление Правительства Москвы от 11 июля 2019 года № 873-ПП. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: Консультант Плюс.
3. Указ Президента Российской Федерации от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: Консультант Плюс.
4. Указ Президента Российской Федерации № 474 от 21.07.2020 г. «О национальных целях развития России до 2030 года» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: Консультант Плюс.
5. Федеральный закон от 24.03.2021 г. № 51-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: Консультант Плюс.
6. Федеральный закон от 05.04.2013. № 44-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд».
7. Письмо Минкультуры РФ № 297-01-1-39-ВА [электронный ресурс] // URL: <https://culture.gov.ru/upload/iblock/6eb/6eb7675c661a332d771b05f922a1abe0.pdf> (дата обращения 14.03.2022).
8. *Адищев В. И.* Музыка в школе: учебно-методическое обеспечение (из практики первых послеоктябрьских лет. // Историко-педагогический журнал. Нижний Тагил. 2019. № 4. С. 127-138.
9. *Акишина Е.М.* Современный урок музыки в общеобразовательной школе: Перспективы развития // Учитель музыки. 2020. № 3 (50). С. 4-8.
10. *Даль Н.В.* «Нижняя Саксония – земля музыки»: политика, ориентированная на приоритет музыкальной культуры // Музыковедение. №8. 2008. С. 53-60.
11. *Даль Н.В.* Утрата традиций музыкального образования в демократическом социальном государстве // История музыкального образования: новые исследования: материалы международного семинара третьей сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования. Великий Новгород; Пермь, 2012. С. 76-84.

12. *Егорова М.* Чтобы мелодия звучала. Как меняются музыкальные школы Москвы. URL: <https://tvorchestvo.aif.ru/> (дата обращения 01.05.2021).
13. *Леманн-Вермзер А., Даль Н.* Эффективность обучения музыки в общеобразовательных школах Германии (при переходе на программы полного дня). // Доклад на Международной научной конференции «Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы» // Седьмая сессия научного совета по проблемам истории музыкального образования. Вологда. 2019.
14. *Эсаулова Т.* Образование - не досуг: Детские школы искусств пока сохраняются. Российская газета - Федеральный выпуск № 135(7893) 24.06.2019. URL: <http://rg.ru>
15. *Gladilina I., Sergeeva S., Kozhevnikova N., Tokareva E.* The Impact of the Information Eco-environment on the Investment Attractiveness of the City. Webology. Vol. 18. Special Issue on Computing Technology and Information Management, September, 2021. P. 641-652.
16. МГК. URL: <https://mosconsv.ru/book.aspx?id=128771>
17. ЦСЦМШ при МГК. URL: <https://cmsmoscow.ru/school/history>
18. URL: <http://government.ru/rugovclassifier/856/events> (дата обращения 09.05.2021).
19. URL: <http://mos.ru> (дата обращения 10.05.2021).

СТАРИННОЕ, КЛАССИЧЕСКОЕ И СОВРЕМЕННОЕ ИСКУССТВО: ЗНАНИЕ ТРАДИЦИЙ И НОВОЕ ПРОЧТЕНИЕ

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

Р.И Гаджиева,

Дагестанский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье рассматриваются такие особенности песенного фольклора народов Дагестана, как исторические источники, видово-жанровый состав, мелодическая организация песенного фольклора, традиции исполнительской интерпретации, инструментальное сопровождение народных песен. Показан анализ внутрिलाдового строения напевов, ладовая разновидность народных песен.

Ключевые слова. Народная песня, фольклор, Дагестан, жанр, ладовая окраска, форма, исполнитель, народный инструмент.

SOME FEATURES OF THE SONG FOLKLORE PEOPLES OF DAGESTAN

R. I. Gadzhieva,

Dagestan State Pedagogical University

Annotation. The article examines such features of the song folklore of the peoples of Dagestan as historical sources, species and genre composition, melodic organization of song folklore, traditions of performing interpretation, instrumental accompaniment of folk songs. The analysis of the intradual structure of the tunes, the fret variety of folk songs is shown.

Key words. Folk song, folklore, Dagestan, genre, fret color, form, performer, folk instrument.

Поэзия и музыка дагестанских народностей имеют много общего, так как их исторические судьбы были тесно связаны. Суровые природные условия, в которых живут народы Дагестана, отразились на поэзии и музыке. Во многих песнях воспеваются высокие горы, проводятся образные параллели человеческих переживаний с состоянием природы. Стихи народных поэтов (часто певцы были авторами слов) передавались друг другу не отдельно от музыки, а посредством пения, т.к. у народов Дагестана не была распространена декламация поэтических текстов. Песни не имели границ и легко переходили от одной народности к другой. При этом они не оставались неизменными, а приобретали те или иные самобытные черты. Так, в Дагестане широкое распространение получила аварская героическая песня о Хочбаре. У даргинцев это песня о Холчваре, а у лакцев – песня о Хучилаве. Наиболее близки аварские и даргинские песни.

Здесь большую роль сыграло близкое соседство этих народностей, географическое расположение и природные условия. Интерес профессиональных музыкантов к дагестанским народным песням впервые появился в 20-х годах XX века. Большую роль в исследовании различных аспектов дагестанского, в частности, аварского фольклора имеют работы А.Г. Аликараева.

Жанровый состав народной вокальной музыки богат и разнообразен: это эпические, исторические, героические, лирические, свадебные, трудовые, песни детского и обрядового циклов. Из всего разнообразия жанров народных песен наиболее распространенным является лирический. Дагестанские лирические песни, несмотря на элегический характер текста, воспевают земную жизнь с ее радостями, разочарованием и надеждами. В песнях любви передается моральная чистота, осуждение отрицательных действий и поступков героев, оптимизм и юмор. Во многих песнях старинных поэтов-исполнителей встречается тема неразделенной, несчастной любви.

Значительное место среди жанров дагестанских народных песен занимают эпические и исторические песни. Примером подлинно народного эпоса могут служить песни и исторические сказания, связанные с нашествием иностранных завоевателей. Крупным событием, получившим отражение в эпических песнях, было нашествие на Дагестан иранского шаха Надира в 1736 и 1741 годах. В сражении с горцами у селения Чох огромная армия Надира была разбита и обращена в бегство. В эпосе отражены преимущественно последние годы борьбы с Набиром, а именно поход 1741 года, так как этот период связан с героическим сопротивлением и победой народа над иранскими завоевателями. В песнях этого периода переданы чувства единения и братства дагестанских народов в борьбе с Набиром. Они говорят о мужестве и стойкости горцев [3, с.78].

Одним из важных средств выразительности, которое придает народным песням дагестанцев самобытность и своеобразный национальный колорит, является ладовая окраска. Народные песни богаты и содержательны в ладовом отношении. Натуральный мажор используется довольно редко и встречается в виде мажорного пентахорда. В одной из анализированных песен использовано сочетание натурального и миксолидийского мажора с кадансом на V ступени. Часто встречается гармонический мажор с кадансом на V ступени. Иногда гармоническому мажору предшествует минор с устоем на II ступени первоначального лада. Минорный лад встречается чаще и в более разнообразных звукорядных последовательностях. Часто минор представлен в виде гексахорда.

Одной из излюбленных ладовых закономерностей минора в народных песнях является его дорийская разновидность. В некоторых песнях дорийская основа проявляется с полной определенностью. Песни с дорийской основой обычно имеют два или больше устоя. Мелодическое движение этих песен захватывает и неоднократно подчеркивает звуки мажорной (дорийской) субдоминанты, что и создает ощущение нового временного устоя. Динамичным началом, в котором обычно охватывается весь диапазон, аварские песни напоминают русские народные песни, для которых характерно начало с «вершины-источника». Эта закономерность придает песням общую направленность характера мелодий – от яркого начала, светлой мажорной краски к минорному окончанию.

А.Г. Аликараев отмечает, что в ряде случаев можно встретить применение параллельно-переменного лада, известного и в русской народной музыке [1, С.197]. Но встречаются и своеобразные переменные лады: натуральный минор – одноименный дорийский; дорийский лад – одноименный натуральный минор; минор в звукоряде IV ступени от заключительного минора – мажор III ступени – дорийский минор.

В песнях «На вершине горы» и «Али, оставленный в ущелье» происходит смещение с устоя дорийского минора на его II ступень, на которой возникает фригийский минор. В песнях с фригийскими оборотами немаловажную роль в ладообразовании играет инструментальное сопровождение. Гармонические средства, используемые в танцевальном сопровождении аварских песен, небогаты. Чаще всего применяются последовательности: 1) t - S дорийская - t - dVII -t; 2) t - S дорийская - dVII - S дорийская -1 - dVII -1.

Большинство народных песен имеет куплетную форму. Чаще всего один куплет представляет собой период, но встречаются куплеты в простой двух- или трехчастной форме. Обычно период состоит из двух повторенных предложений: ||:A:||:B:|| В песне «Хочбар» «перемежающаяся» периодичность чередуется с простой парой периодичностей: A (a + b + a + B) + C (c + c + d + d) + A_i (a_j + B, + e). Иногда песенная строфа представляет собой простую двухчастную форму с репризой. Форма песни «Неразделенные думы» – период повторного строения с серединой развивающего типа: первое предложение – 5 тактов, середина – 3 такта, реприза первого предложения – 5 тактов. Исходный мотив песни образуется октавным, септовым, секстовым или квинтовым скачком вверх на forte, что придает началу песни большую динамичность и яркую звучность. Гармонические средства, используемые в танцевальном сопровождении аварских песен, небогаты. Чаще всего применяются

последовательности: 1) t - S дорийская - t - dVII -t; 2) t - S дорийская - dVII - S дорийская -1 - dVII -1. Наиболее простой случай, когда фраза или предложение повторяются несколько раз, по принципу простой периодичности: a + a + a + a + a. Простая периодичность в аварских песнях встречается редко.

Некоторые мужские песни отличаются особенно развитой формой. Для них характерна трехчастность. Вступительный раздел поется на традиционное восклицание «далай далалай», исполняется громко, с большой экспрессией. Соблюдая ряд метроритмических закономерностей, исполнитель поет в свободной импровизационной манере. Далее следует более оживленная небольшая средняя часть, которая повторяется несколько раз (в зависимости от исполнителя). Третий раздел – либо реприза с небольшими мелодическими и ритмическими изменениями, либо новый музыкальный материал. Он исполняется в более медленном темпе и носит характер заключения. А в некоторых песнях кульминация совпадает с началом третьего раздела. Трехчастность лежит в основе женской шуточной песни «Я с половником в руках». В ней большую роль играет многократное повторение (до последних двух строчек текста) материала среднего раздела. Чаще всего встречается явление вариантности – измененное повторение основного мелодического и ритмического зерна песни. Таким образом можно сделать вывод о том, что, дагестанские народные песни разнообразны по форме.

Носителями вокальной традиции являются как женщины (певица выступает под аккомпанемент мужчины-инструменталиста), так и мужчины, аккомпанирующие себе на струнных щипковых инструментах. Как правило, народные песни исполняются в сопровождении старинных народных инструментов: это струнный смычковый нагана, щипковые – тамур и чагур (тип грузинской чонгури, возможно, привезенной из Грузии). В селах, близлежащих к даргинцам, и поныне большой популярностью пользуется щипковый инструмент кумуз, называемый в народе «цудахарский тамур».

Лирические песни, как правило, исполнялись под аккомпанемент чаганы. Чагана обладает нежным тембром, в настоящее время в горных аулах встречается довольно редко. Ее реконструировали создали разные типы и ввели в оркестр народных инструментов Дагестана. У чаганы три струны из конского волоса, смычок же напоминает охотничий лук. Вторая струна является основной, и выбор тональности зависит от ее настройки, так как именно на второй открытой струне обычно заканчивается исполняемое произведение. Для исполнения в новой тональности необходимо иначе настроить инструмент. На чагане обычно играют мужчины, при игре пользуются только первой позицией. Диапазон инструмента около 3-х октав, возможны флажолеты.

Сопровождение не аккордовое, а мелодическое – в унисон с пением, одноголосное. Часто открытая вторая струна чаганы держит органнй пункт. Очень редко (в основном в половинных и заключительных кадансах) включается несколько звуков второго голоса, уточняющих ладовую настройку.

Большое значение при исполнении эпических песен имел народный инструмент тамур – старинный щипковый инструмент. Это сугубо мужской инструмент. У тамура две жильные струны, которые настраиваются в кварту. Под его аккомпанемент поют только мужчины, возможно потому, что тембр тамура наиболее соответствует мужскому голосу. Инструмент имеет диатонический звукоряд дорийского минора. Диапазон небольшой - редко доходит до октавы. Звук извлекают щипком двух пальцев (указательного и среднего поочередно), выбивая при этом характерный ритм лезгинки в разных темпах. Мы предполагаем, что эта особенность повлияла на происхождение остиного ритмического рисунка лезгинки в сопровождении почти всех дагестанских песен.

Чагур имеет более широкий диапазон и, благодаря хроматическому звукоряду грифа, большие ладовые возможности, чем у тамура. У инструмента довольно длинный гриф и небольшой корпус, который похож на корпус кеманчи, но у кеманчи дека покрыта кожей, а у чагура - тонкой доской. Чагуром пользовались как сольным инструментом, так и сопровождающим женское пение инструментом. Он имеет четыре стальные струны. Первые две из них располагаются рядом и настраиваются в унисон, как двойные струны мандолины. Третья строится на кварту ниже, четвертая - на большую секунду ниже третьей. Звук воспроизводят мягким медиатором из березовой коры или кожи.

Помимо исконно национальных инструментов, в музыкальной практике дагестанцев встречаются, заимствованные у соседних народов, балалайка и мандолина, которые обогатили традиционный народный инструментарий [4. С,38].

Неотделимы друг от друга зурна и барабан. На них исполняют танцевальные наигрыши, марши и реже – песенные мелодии. Зурна имеет цилиндрическую форму с небольшим раструбом. Диапазон ее почти не превышает октавный. Звук резкий и пронзительный. Зурна обычно входила в состав ансамбля. Здесь в каждой народности использовались свои локальные особенности. Так, у лезгин зурна входила в состав трио, в котором обычно играют барабан с двумя зурначами (один из них исполняет мелодию,

другой – выдерживает органнй пункт), в то время как, у аварцев барабан играет в ансамбле с одной зурной.

Представление основной части национальных инструментов народов Дагестана свидетельствует об их разнообразии и относительной многочисленности. Некоторые из названных инструментов вышли из обращения, или бытуют в единичном экземпляре.

Список источников и литературы

1. Аликараев А.Г. Песенный фольклор аварцев. // Вузовская наука и образование (гуманитарные науки): мат. научной сессии преподавателей и сотрудников ДГПУ. Махачкала, 1998. С. 197-199.
2. Алимова Б.М. К проблеме традиций и инноваций в Дагестанской свадьбе. // Вестник ИИАЭ. 2012. №4. Махачкала. С. 64-80.
3. Магомедова З.А. Поэтика песенной лирики народов Дагестана. Махачкала. 2009. – 154 с.
4. Традиционный фольклор народов Дагестана. Коллект. монография / отв. ред. Г.Г. Гамзатов. М.: Наука, 1991. – 493 с.
5. Якубов М.Я. Атлас музыкальных инструментов народов Дагестана. Махачкала. 2003. – 117 с.

ВТОРОЙ КОНЦЕРТ ДЛЯ ФОРТЕПИАНО С ОРКЕСТРОМ А. КАРАМАНОВА В ЗЕРКАЛЕ «ФАКТУРНЫХ КООРДИНАТ»

Д.Д. Гераскина,
МУДО «ДШИ №3» г. Люберцы Московской области

Аннотация. В статье представлен анализ фортепианного концерта №2 А. Караманова с точки зрения трех фактурных координат, выделенных в учениях отечественных музыковедов, занимающихся проблемами фактурной организации музыкальной ткани.

Ключевые слова: концерт, фактура, временная координата, глубинная координата, высотнo-регистровая координата.

THE SECOND PIANO CONCERTO BY A. KARAMANOV IN THE MIRROR OF "TEXTURE COORDINATE"

D. D. Geraskina,
«Children Art School №3» Lyubertsy, Moscow region

Annotation. The article presents the analysis of A. Karamanov piano Concerto No. 2 from the point of view of three texture coordinate identified in the teachings of Russian musicologists dealing with the problems of the textural organization of musical fabric.

Key words: concert, texture, time coordinate, depth coordinate, height-register coordinate.

Проблема «фактурных координат» в отечественном музыкознании получила свое активное изучение в 80-х годах XX века. Сегодня она является одной из важных тем в музыкальной науке, обращающих внимание на стилеобразующие функции фактуры, организацию фактурного пространства музыки, стилистику творческого подчерка отдельных композиторов и художественных направлений. Ее разработчиками стали Т. Красникова [2; 3; 4; 5; 6], Е. Назайкинский [8; 9], М. Скребкова-Филатова [10], В. Холопова [11]. Музыковеды рассматривают трехкоординатное строение музыкальной ткани, которое развивается во времени и пространстве.

Второй фортепианный концерт был написан Алемдаром Карамановым в 1961 году. За это время композитор создал такие произведения, как Восьмая симфония и «Героические танцы» для оркестра, балет «Сильнее любви», Сюита для джаз-оркестра, хоровые сочинения «Времена года», «Родина», «Славянам», камерно-инструментальные произведения.

Концерт одночастный и имеет контрастно-составную форму

A – B – A1 – C – D – E – F – G – A2

гл.п. связ.п поб.п разработка каденция реприза-кода

с чертами сонатности, кроме того, тонально замкнут (B-dur), в нем имеется яркая побочная тема, транспонирующая в репризе в основную тональность. Во втором концерте есть характерные для Караманова музыкальные особенности. В частности, главная тема в репризе настолько разрастается и развивается, что становится похожей на вторую разработку. Форма концерта фактически «взрывается» за счет своеобразного «нахлеста» разработки на репризу. Кроме того, ярко проявляются черты монотематизма или монопопевочности. В будущем этот принцип станет основным музыкальным выразительным средством композитора.

Концерт начинается с небольшого вступления, в котором экспонируется начало будущего конфликта (Пример 1). Сначала тремоло ударных (элемент А) подводит к торжествующей теме у труб (элемент В), построенной на диатоническом гексахорде, композитор здесь представляет образ добра (тема 1- главная партия, раздел А):

Пример 1.

(элемент А, т.1)

(элемент В, т.1)



Этот образ характеризуется глубинной и высотно-регистровой координатами. Регистровая сторона имеет значение также, как и фактор глубинной дифференциации ткани, тем самым способствуя выявлению рельефных и фоновых компонентов. Гимническое звучания труб выходит на «ближний» план, это подчеркивается динамикой, а «вдаль» уходит второй пласт – оркестровая педаль.

Но это торжество длится всего четыре такта и обрывается. Вступает солист с контрастной синкопированной темой и волнообразной в динамическом плане, тревожно-скерцозного характера. Так, композитор «рисует» образ зла (Пример 2: тема 2), который выражен временной и высотно-регистровой координатой. В едином звуковом потоке, параметры текстуры сливаются воедино.

В ц.4 появляется нисходящий мотив (Пример 3), который будет иметь большое значение впоследствии. Из него вырастет связующая тема (Пример 4), которая послужит «строительным материалом» для побочной. В ц. 15 (раздел В) связка имеет несколько импрессионистический характер. Здесь прослеживается глубинная координата в сочетании с временной.

Пример 2.

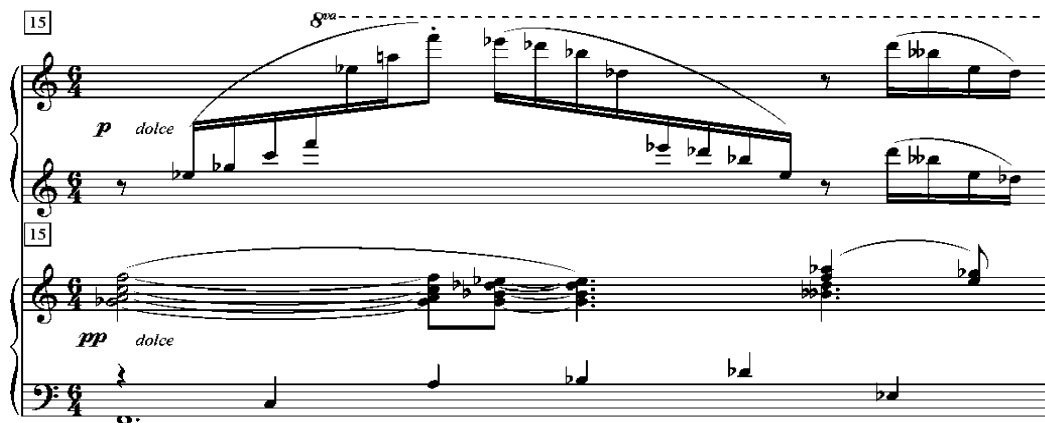


На фоне волнообразных фигураций солиста звучит *divisi* струнной группы, что создает ощущение расширения пространства, тем самым придавая звуковому потоку глубинную многоплановость.

Пример 3.



Пример 4.



На протяжении всего концерта именно нисходящий мотив композитор подвергнет активной разработке. Алемдар Караманов использует эту интонацию во многих других своих сочинениях, став одной из основных тем во всем его творчестве.

Образ добра, несколько в ином тематическом и стилевом отношении появляется в побочной теме (ц. 21, раздел С). Эта трепетная тема раскрывает глубинную и временную координаты, которые характеризуют фактуру, как особое, подобное реальному трехмерное музыкальное пространство (пример 5).

Пример 5.



Фактурное пространство насыщено множеством звуковых деталей, которое, собственно, и обрисовывает объем звуковой сферы побочной темы.

С ц. 34 (раздел D) начинается разработка, где главенствует образ зла, мрачный и зловещий эффект создают низкие засурдиненные медные в сочетании с фаготами и тремоло литавр.

Этот образ характеризуется временной и высотно-регистровой координатами. Фактура расслаивается на два пласта, в одном слое нисходящие септаккорды, а в другом, на фоне оркестровой педали, рельефную линию ведет фагот.

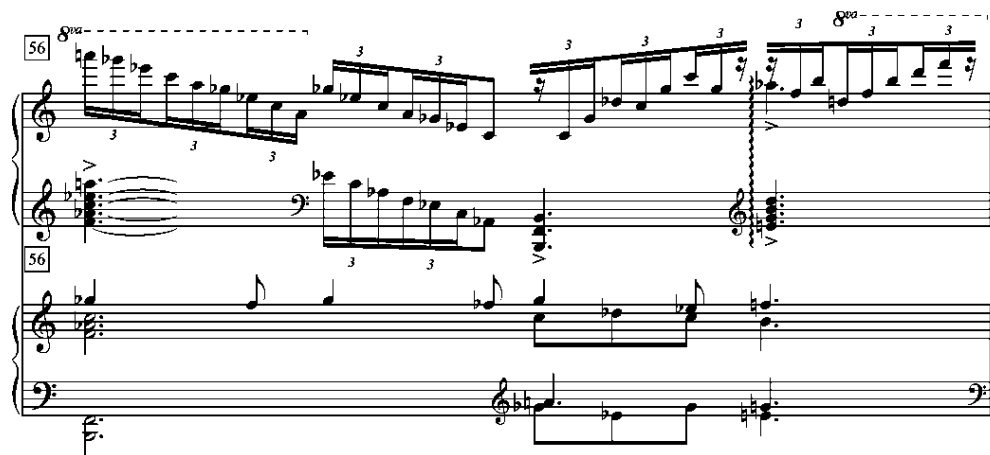
С ц. 37 (раздел E) начинается новый тематический материал разработки (Пример 6). Здесь происходит контрапунктическое взаимодействие слоев музыкальной текстуры, при котором на фоне педализованных аккордов звучат повторяющиеся «стучащие» звуки образа злого рока в партии фагота, контрабаса и малого барабана.

Пример 6.



Кульминационный раздел разработки отличается господством резких, диссонантных комплексов, которые накладываются друг на друга с интервалом в малую секунду. Такое явление сам автор называл «гиперфония» или «супертональность»:

Пример 7.



Все элементы музыкального языка разработочного раздела в дальнейшем продолжают развиваться, сопрягаться в едином звуковом многопластовом потоке. Здесь формообразование и фактура с ее сложным переплетением фактурных координат существенно влияют на образную сферу. Благодаря секвенционному развитию материала с интервалом сначала в чистую кварту, а затем в малую терцию, создается напряжение, которое накаляется до предела и выплескивается в яростную каденцию солиста (раздел G):

Пример 8.



Каденция этого раздела содержит в себе тематические элементы побочной партии (ц.21, раздел С), «стучащие» интонации разработки (ц.37, раздел Е) и нисходящей попевки, таким образом, соединяются образы добра и зла. В фактуре преобладает временной параметр и высотно-регистровый, это характеризуется регистровой расчлененностью ткани, а также ритмическим соотношением длительностей, в частности применение комплементарной ритмики. Немаловажным являются смены темпа и метра, это связано с изменением характера музыкального материала и образного строя.

Реприза-кода начинается с ц.83 (раздел А3). В изложении музыкального материала здесь преобладают глубинная и временная координаты. Пространство в ней приобретает широкий диапазон, реализованный с помощью вертикали, горизонтали и глубины в одновременности. Таким образом, музыкальная ткань становится трехмерной, рельефной, объемной:

Пример 9.

Этот раздел открывает побочная партия в основной тональности, что указывает на черты сонатности в формообразовании. Нежная, трепетная тема раскрывает образ добра, но с ц. 89 врывается последняя волна напряжения образа зла. Фактура уплотняется, становится более тяжеловеснее за счет резких аккордовых комплексов с побочными тонами в обоих слоях текстуры (Пример 10). Здесь преобладает высотно-регистровый и временной параметр текстуры:

Пример 10.

В заключительной части репризы-коды (ц.93, раздел A3) возвращается вновь тематический материал образа добра, построенного по звукам диатонического гексахорда (т.1, элемент В):

Пример 11.



Фактура расслаивается на два пласта, в одном тема проходит в виде сверкающих пассажей солиста и деревянных духовых, в другом звучат *tremolo* струнных и литавр, педали медных и *glissando* арфы. Таким образом, заключение Второго концерта позволяет в образном плане утвердить торжество добра, то торжество, которое состоялось вопреки многим испытаниям.

Список источников и литературы

1. Зубарева Н.Б. Фактура как форма реализации пространственно-временных представлений: Автореф. дис. канд. иск. Ленинград, 1990. 24 с.
2. Красникова Т.Н. Музыкальная фактура в аспекте синтеза искусств / Т.Н. Красникова. Муzyковедение, 2009. № 5. С. 2- 8.
3. Красникова Т.Н. Пространственно-временная организация фактуры в минимализме // Искусство и образование, 2009. - №3 (59). С. 5-10.
4. Красникова Т.Н. Фактура в музыке XX века: Дис. докт. иск-я. М., 2008. 547 с.
5. Красникова Т.Н. Фактура в явлениях симфонического творчества современных отечественных композиторов // Вестник ЧГПУ, 2009.
6. Красникова Т.Е. Фактурные образы времени в симфоническом творчестве композиторов XX века /Т.Н. Красникова. – Этот необъятный мир музыки... Приношение Марку Генриховичу Арановскому. М.: ГИИ, 2010. С. 126 -136.
7. Крипак О.Л. Второй концерт для фортепиано с оркестром А. Караманова: претворение принципов конфликтной драматургии // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв, 2012.
8. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. М., 1982.
9. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
10. Скребкова-Филатова М.С. Фактура в музыке. М.: Музыка, 1985. 289 с.
11. Холопова В.Н. Фактура: Очерк. М.: Музыка, 1979. 87 с.

МИФОЛОГО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОМПОЗИТОРСКОГО ЗАМЫСЛА (НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОЕКТА «WE ARE FORMOSA»)

М.А. Емельянова

Курский государственный университет

Аннотация. В статье кратко рассматривается новое прочтение традиционной восточной музыки в рамках проекта «WE ARE FORMOSA», которое показывает мифолого-символические возможности интерпретации, основанные на преемственности музыкально-эстетических концепций от прошлого к настоящему.

Ключевые слова: миф, язык, семиотика, Тайвань, традиция, современность, музыкальный проект.

MYTHOLOGICAL AND SYMBOLIC POSSIBILITIES OF INDIVIDUAL COMPOSER'S CONCEPT (ON THE EXAMPLE OF THE MUSICAL PROJECT «WE ARE FORMOSA»)

M.A. Emelyanova

Kursk State University

Abstract. The article briefly deals with the new reading of traditional oriental music within the project "WE ARE FORMOSA", which shows the mythological and symbolic possibilities of interpretation, based on the succession of musical and aesthetic concepts from the past to the present.

Key words: myth, language, semiotics, Taiwan, tradition, modernity, music project.

В XXI веке происходит постоянное обновление музыкального языка и средств музыкальной выразительности, появление новых композиторских техник и приёмов. Некоторые музыканты и композиторы считают невозможным выразить старыми средствами новое содержание. Однако в культурном сознании всегда существуют исключения. Музыка как метаискусство тесно связана с мифотворчеством. Человек пытается адаптироваться к изменчивой ситуации, ориентируясь прежде всего на интуитивные формы восприятия. Сознание апеллирует к мифу, находит в нем ценностные ориентиры. Как справедливо замечал Ницше, музыка побуждает к образованию символического образа мира и придает этому образу высшую значимость. То есть, она одновременно порождает и выражает миф [3, с 5]. Миф и музыка преодолевают территориальные и временные границы, господствуют в сфере индивидуального и коллективного бессознательного, гармонизируют представления о мире, выступают нормативной и побудительной силой поведения человека и общества, являют собой

структурообразующий компонент культуры. Сближение мифа и музыки в современных философских представлениях происходит при осмыслении музыкально-эстетических концепций согласно которым существует внутреннее родство двух культурных кодов: «музыкальность» мифа и «мифологичность» музыки. Например, К. Леви-Стросс в работе «Миф и значение» рассматривает музыку как знаковую структуру, разбивая ее на триады «миф – музыка – структурный анализ», «природа – музыка – культура» и «музыка – миф – язык». Проблемы, поставленные и уже решенные в музыке, аналогичны проблемам, возникающим при анализе мифов. Одна половина распавшегося мифа – его формальная структура – нашла себя в современной музыке, а другая – смысловая и содержательная – в романе: «музыка и литература поделили между собой наследство мифа» [2, с 186].

Подобно языку, назначение музыки – быть средством коммуникации, создавать и передавать сообщения, по крайней мере часть из которых понятна большинству людей. Музыка является своеобразным языком. Существование музыкальных мотивов в мифах – лишь один из аспектов взаимосвязи, исторически наиболее ранний, как правило, связанный с архаическими временами. Другая сторона проблемы – наличие связей между мифом и музыкой, как двух кодов. Вопрос о связях решается обычно «в пользу» мифа. Обратное происходит реже: понимание музыки сквозь призму мифа. Поэтому в центре нашего внимания именно этот аспект – мифология в музыкальных мотивах.

Так, в качестве примера можно привести творчество молодого музыканта Джасса Янга (Jass Yang). Он написал песни для многих известных китайских исполнителей, несколько лет выступал на всех основных сценах Азии, в 2018 году был номинирован на премию USA Independent Music Awards. Музыка Джасса – это квинтэссенция эстетического опыта, выражение гармонии, естественности и самодостаточности восточной культуры, которая ставит во главу угла гармонию. Музыка имеет уникальный ритм, который, кажется, исходит из глубины сердца. Поток добра и мелодичности, не оставляет слушателя равнодушным. В своем творчестве он использует семиотические возможности мифа.

В Тайване популярен миф о Ярне. Это король ада, который открывает врата в подземный мир 1 июля каждого года, и все призраки и духи устремляются в мир живых, чтобы насладиться пирами, предлагаемыми живущими людьми. Каждый год жители Тайваня организуют Фестиваль голодных призраков (Zhong Yuan Festival). Согласно традиции, люди готовят три жертвенных подношения: свинину, курицу и утку для бродячих призраков. Подношения преподносятся по-разному: люди ставят еду и напитки на столы

узданий или идут в храмы, где устраиваются большие пиры и развлечения. Это «Чжунью ан пуду», очень распространенное среди восточных людей занятие (поклонения призракам). Именно в июле по китайскому лунному календарю тайваньский музыкант Jass Yang и команда музыкальной компании Tem Do Run выпустила свое первое творение под названием «Faded», основанное на данном сюжете. Далее Jass создает музыкальный проект «We Are Formosa», основанный на сочетании мифологических сюжетов, традиционных музыкальных мотивов и современных технологий. В команде было более 20 человек, включая режиссеров, дизайнеров традиционных тканей, храмовых скульпторов, исполнителей, играющих на традиционных инструментах и многих других. Проект был посвящен тому, чтобы по-другому представить традиционную культуру Тайваня [5].

Еще один миф повествует о мудрой и добродетельной девушке, третьей дочери премьер-министра Ван Юня в династии Тан, которая влюбилась в слугу Сюэ Пингуя. Отец Ван отверг этот брак, но девушка не послушала отца и вышла замуж за любимого. Вскоре после того, как пара поселилась в убогом жилище, Сюэ призвали в армию на войну далеко в Западном Лян, и он был вынужден оставить Ван одну в нищете. Ван было очень тяжело, пока наконец ее муж Сюэ не вернулся с поля боя с выдающимися достижениями. Изложение мифа (имеются в виду мифы Китая и Тайваня) – это рассказ, декламация, речитатив, пение: иногда в исполнении участвует несколько голосов и рассказ переходит в театральное представление. Многие словесные формулы усилены повторами богатство ассонансов приближают вербальное звучание к музыкальному. Так, Пекинская опера по мотивам мифа о Сюэ Пингуй и Ван Баочуань заканчивается известной песней «Езда на белом коне». Jass Yang добавляет к традиционному звучанию электронную обработку, при этом «струнные инструменты вместе с духовыми противопоставлены ударным как, соответственно, мужские и женские инструменты в мифологии» [4]. Также музыкальные инструменты связаны с основными элементами мироздания. Различия между типами музыкальных инструментов (струнные – духовые – ударные) подтверждены мифологическими бинарными оппозициями. В китайском языке слово *wenchang* обозначает струнные и духовые инструменты, а *wuchang* – ударные инструменты в китайской опере: оба они взаимодействуют, чтобы соответствовать и подчеркивать сюжеты и чувства актеров на сцене. Также семиотически барабаны соотносятся с небом, колокола – с землей, струнные инструменты – водой, флейты – звездами, солнцем и луной.

Как и китайская опера, тайваньская народная опера, зародившаяся в начале XX века в уезде Илань, использует *вэньчан* (*wenchang*) и *вучан*

(wuchang). Она до сих является самой популярной традиционной сценической драмой во всей стране: это спектакль, представленный на тайваньском языке и сочетающий классическую китайскую поэзию и музыку. В проекте «We Are Formosa» задействованы такие традиционные музыкальные инструменты, как Гучжэн (китайская цитра) – один из самых древних щипковых струнных инструментов Китая и Тайваня. На ранних этапах тип исполнения гучжэня в основном основывался на технике и исполнении песен чжэн. Юэцин – это также струнный щипковый инструмент. Интересно, что в наши дни люди используют нейлоновые струны и рыболовные лески, в прежние времена для изготовления инструмента применяли натуральный шелк. Музыкальный инструмент играет важную и особую роль в тайваньской опере, народных песнях и тайваньской музыке. Люцин – это щипковая мандолина с высоким тембром. Она имеет уникальное звучание, которое позволяет инструменту исполнять высокотоновую тематическую музыку в композиции. Люцин обладает той же акустикой, что и западная мандолина, и обычно используется для передачи сочетания китайской и западной музыкальной композиции. Главные ударные инструменты в пекинской опере – бангу и пайбан, отвечают за воспроизведение ритма, необходимого во время исполнения, контролируя при этом технику исполнения в целом. Благодаря восприятию сюжета, перкуссионист должен уметь обрабатывать и обслуживать структуру повествования на разных этапах в течение всего спектакля, контролируя сюжет и драматическое напряжение. Например, удары по инструменту барабанной палочкой создают громоподобный и бурный звук, а постукивание и перекачивание дают другие эффекты. Сяо (флейта), которую в древности называли «Шуньчуй (вертикальная флейта)» или «Шучуй (вертикальная бамбуковая флейта)», является самым ранним бамбуковым инструментом, известным как Пайсяо. Тембр инструмента мягкий, плавный, тихий и элегантный, что очень подходит для соло или ансамбля. Рожок суона, инструмент родом из Персии и Аравии, в настоящее время относится к инструментам «бейгуань» в тайваньском обществе. Это основной инструмент, который исполняется в особых случаях, на свадебных или похоронных церемониях и традиционных фестивалях.

Для слушателей традиционная музыка – это, прежде всего, память о возможностях искусства, память о тех мгновениях, когда она понятна и проникает в самые глубины сердца. Когда музыкальное произведение связано с прошлым, с памятью культуры, с традицией, оно обретает свою подлинную силу. На основе традиционной музыки с использованием современных технологий Jass Yang создает удивительные музыкальные произведения, в которых традиционная музыка гармонично сочетается с новаторским

электронным звучанием. В звучании музыки, в представлениях о ней и ее различных атрибутах узнаются конкретные мифологемы. Тембр, тональность или атональность, темп, характер мелодического и гармонического построения дают весьма прочное основание для узнавания мифа.

Таким образом, следует признать, что современность – это звено в цепи никогда не прекращающейся традиции; современность вытекает из прошлого и предопределяет будущее, и в этом её вечный смысл [1, с13]. Парадокс, на наш взгляд, состоит в том, что чем ярче интерпретация, тем отчетливее на ней печать времени, а поиск новой эстетики приводит к проектному подходу при создании музыкального произведения.

Список источников и литературы

1. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. М.: Просвещение, 1981. 162 с.
2. Леви-Строс К. Структура мифов // Леви-Строс К. Структурная антропология. М., 1984. С. 183-207.
3. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки или Эллинство и пессимизм // Ницше Ф. Воля к власти / Пер. с нем. И. Минакова. М.: Эксмо, 2003. 138 с.
4. Гервер Л. К проблеме «миф и музыка» [электронный ресурс] // Режим доступа: <http://opentextnn.ru/music/vospriятие-muzyki/l-gerver-k-probleme-mif-i-muzyka-38-93-kb/>
5. Jass Yang [электронный ресурс] // Режим доступа: <https://jassyangofficial.com/>

ЭЙТОР ВИЛЛА-ЛОБОС: БИОГРАФИЧЕСКИЙ ОЧЕРК

П.А. Кузнецова, О.В. Слева,

Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского

Аннотация. Цель статьи заключается в рассмотрении творческого и жизненного пути, прославленного композитора Бразилии – Эйлора Вилла-Лобоса. Особое внимание уделяется периодам его творческого становления, поиску стиля, новаторства, а также влияние его произведений на современное музыкальное искусство.

Ключевые слова: Эйтор Вилла-Лобос, современная музыка, шоро, композитор, музыкант.

HEITOR VILLA-LOBOS: A BIOGRAPHICAL SKETCH

P.A. Kuznetsova, O.V. Slueva,

South Ural State Institute of Arts named after P.I. Tchaikovsky

Annotation. The aim of the article is to consider the creative and life path of the famous Brazilian composer Heitor Villa-Lobos. Particular attention is paid to the periods of his creative formation, the search for style, innovation, as well as the influence of his works on contemporary musical art.

Key words: Heitor Villa-Lobos, modern music, shoro, composer, musician.

Воспоминания о жизненном пути Эйтора Вилла-Лобоса сводятся к накоплению фактов, в которых необычное и живописное возвышается над обыденным и привычным. Главное для Вилла-Лобоса было музыкальное творчество, в нём он видел свою биологическую необходимость, он сочинял, потому что не мог удержаться.

Эйтор Вилла-Лобос родился 5 марта 1887 года в Рио-де-Жанейро, Бразилия. Семья, в которой вырос композитор, была интеллигентна и образована: его отец, Раул Вилла-Лобос происходил из испанского рода, служил в Национальной библиотеке в Рио, написал несколько книг по истории и космографии, кроме этого, был страстным меломаном и играл на виолончели. Как вспоминал композитор, характер Раула Вилла-Лобоса отличался прямолинейностью, прагматизмом. Именно эти качества, а также серьёзный подход к образованию сына оказали большое влияние на музыкальные и педагогические взгляды Эйтора Вилла-Лобоса.

В своем автобиографическом письме Вилла-Лобос писал: «Я начал свою музыкальную жизнь в очень раннем возрасте, когда отец учил меня играть на крошечной виолончели. Мой отец был не только человеком большой культуры и исключительной интеллигентности, но также высоко квалифицированным музыкантом. В его компании я ходил на репетиции, концерты и оперы, цель которых заключалась в том, чтобы приобщить меня к природе звуков инструментального ансамбля. Я также учился играть на кларнете и должен был уметь идентифицировать тип, стиль, характер и происхождение сочинений. Также я должен был быстро распознавать название нот, природу любых звуков (приятных или неприятных), таких как скрежет колес, щебетание птиц, или падение металлических предметов. Если я делал это неправильно, то у меня были неприятности!» [2, с. 30]. Это ранее, неортодоксальное и притязательное обучение было ближе всего к формальному музыкальному образованию, полученному Вилла-Лобосом на протяжении всей его жизни.

О матери композитора Нозмии Монтейру Вилла-Лобос нам ничего не известно, за исключением одного, что она не одобряла повышенный интерес сына к музыке. Нозмия запрещала ему играть на рояле, даже учиться игре на гитаре Эйтору приходилось тайком. Родители Виллы-Лобоса планировали, что их старший сын станет врачом, и поэтому рассматривали музыкальное образование, как «помощь» в формировании культурного человека, а не как вариант его будущей карьеры.

Однако, в 1899 году Раул Вилла-Лобос неожиданно умер от оспы и Эйтор продолжил музыкальные занятия уже самостоятельно. Его влекла музыка, которая звучала на улицах Рио, он часто сбегал из дома со своими друзьями, учился приемам импровизации на гитаре. Мать Вилла-Лобоса была недовольна выходками сына, в конечном итоге эти разногласия привели к тому, что в возрасте шестнадцати лет в 1903 году Эйтор переехал из дома матери в дом родной сестры отца Леопольдины-ду-Амарал, что позволило ему продолжить музыкальное самообразование. Тетя Вилла-Лобоса – Леопольдина-ду-Амарал была пианисткой и большой поклонницей музыки Иоганна Себастьяна Баха. Именно она открыла для Эйдора творчество гениального композитора, влияние которого на молодого музыканта было столь высоко, что позже одно из своих известных произведений – девять сюит для разных инструментальных составов, он назовет «Бразильские Бахианы» в память о великом композиторе.

В период юности Эйтор Вилла-Лобос начал играть на гитаре с популярными музыкальными группами, называемыми «шоро» (от порт. Choro – букв. «крик» или «плач»). Шоро – это не только жанр бразильской народной музыки, но и инструментальный ансамбль, в состав которого, как правило, входят флейта, офикленд (саксофон), мандолина, кларнет, гитара, кавакиньо (небольшая гитара с четырьмя струнами), корнет-а-пистон и тромбон. Шораны музицировали на семейных балах и традиционных праздниках святых Антония, Иоанна, Петра и др., а также на днях рождениях, крестинах и свадьбах, а во время карнавала ходили по богатым кварталам и центру города. Бразильский музыковед Васко Мариз рассказывает в своей книге о Вилла-Лобосе: «...шораны исполняли народные напевы, серенады двух типов: представляющие собой сентиментальные песни под аккомпанемент музыкальных инструментов, как правило жалобные и грустные; серенады инструментальные, также называемые шоро, танцевальная музыка – шотиш, мазурка, полька, вальс и кадрили. Эйтор стал настоящим шораном, обладающим прекрасными способностями к импровизации, входил в состав выдающихся серестейро (от порт. Seresteiros – народные бразильские музыканты). Интересный факт из биографии композитора приводит Васко Мариз: «...воспользовавшись своим пребыванием у шоранов, Вилла-Лобос внес в их среду нечто новое, а также будучи классическим гитаристом, влиял на участников группы» [1; с.24]. Эрнесто Назарет – бразильский композитор, следуя советам Эйдора, стал сочинять батуки (бразильский ритуальный танец, происходящий из Африки), фантазии и этюды. Некоторые отголоски этой эпохи прослушиваются в фуге «Бразильской Бахианы №1».

Несмотря на страстное увлечение шоранами, Вилла-Лобос приходит к осознанию того, что ему не хватает элементарных музыкальных знаний, поэтому в 1904 году Эйтор заканчивает классическую музыкальную школу при монастыре Сан Бенто и начинает работать в театре Рекрейо де Рио, где исполняет самую разнообразную музыку: в его репертуар входили отрывки из опер, оперетт и сарсуэлы (от исп. Zarzuela – испанский музыкально-драматический жанр, сочетающий вокальные выступления, разговорные диалоги и танцы). Играл он также и в кинематографе «Одеон», в барах, гостиницах, кабаках и т.д. Его композиторская деятельность в этот непростой период богемной жизни ограничилась лишь сочинением вальсов, экосезов, пасодоблей и полек.

В период с 1905 по 1910 годы Вилла-Лобос совершил несколько поездок по Бразилии. Для молодого и впечатлительного композитора народная музыка кейпира (от порт. Caipira – крестьяне из глубинной области Бразилии) всегда таила в себе особую притягательную силу, формировала эстетический вкус. Мечтая познакомиться с творцами очаровавших его мелодий, он отправляется в фольклорные экспедиции северных бразильских штатов – Эспириту Санту, Байа, Пернамбуку. Собранные впечатления и материалы записывались и обрабатывались Вилла-Лобосом достаточно своеобразно. В документальном фильме Эрика Дармона «Эйтор Вилла-Лобос – душа Рио» рассказывается, каким образом композитор собирал информацию: «Для записи он использовал своего рода стенографию: сначала знаками обозначал ритмику отрывка, а потом, попросив певца повторить его, составлял уже ноты» [3]. За период с 1905 по 1910 года Вилла-Лобос записал более тысячи народных тем, наиболее яркие вошли в шеститомник «Практическое руководство для изучения фольклора», опубликованный в 1932 г. Этот труд композитора до сих пор является энциклопедией музыкально-поэтического фольклора Бразилии.

Первое дошедшее до нас сочинение Вилла-Лобоса на основе бразильского фольклора – «Песни Сертана» для камерного оркестра, – датируется 1907 годом. В этом же время Эйтор поступил в Национальный институт музыки в Рио-де-Жанейро. Он начал серьезно изучать музыку И.С. Баха, Р. Вагнера, Д. Пуччини. Уроки гармонии он проходил у Фредерико Насименто (1852-1924) – португальского виолончелиста и профессора теоретических дисциплин Национального института музыки.

Но свободолюбие и незаурядный ум Вилла-Лобоса не могли ограничиваться строгими музыкальными законами, поэтому через некоторое время Эйтор бросил учебу и отправился в путешествие по штатам Бразилии: Сан-Паулу, Мату Гроссу и Гойяс. Вилла-Лобос больше нигде не учился,

опираясь на знания, полученные в процессе изучения трудов по гармонии Фредерико Насименто (в 1949 году композитор написал и посвятил ему свой струнный квартет №4) и бразильского композитора романтического стиля Франсиско Брага.

В период с 1907 по 1912 год композитор сочиняет две одноактные оперы «Аглая» и «Элиза». Позднее, в мае 1912 года, на музыкальном материале этих произведений появляется опера в четырех действиях под названием «Изахт». В это время композитор пишет пьесы для скрипки и фортепиано, двойной струнный квинтет, песни для голоса и фортепиано, детские духовные произведения. В этот период Вилла-Лобос начинает изучать симфонические и оперные партитуры, особенно его «захватывают» вагнеровские гармонии и оркестровка, а также особый мелодизм яркого представителя веризма Джакомо Пуччини. Однако, влияние этих композиторов было недолгим, ведь как сам говорил Вилла-Лобос: «Как только я чувствую, что попал под чье-то влияние, я встряхиваюсь и освобождаюсь от него» [4; p.15].

Стоит отметить, что 1915 год стал переломным в становлении Вилла-Лобоса как композитора. Во-первых, в Рио-де-Жанейро состоялись первые авторские концерты: его произведения отличались смелой и нетривиальной гармонией, особенно публике нравились «Мечты», «Каприз» и «Колыбельная» для виолончели и фортепиано, Вторая соната-фантазия, Первое трио, романсы – «Признание», «Дева», «Тайная мука», «Увядший цветок» и др. По нашему мнению, особый интерес к творчеству Вилла-Лобоса со стороны публики «подогревался» и негативным отношением музыкальной критики. Консерваторы в мире музыки не понимали и не принимали дерзкого юношу, что не мешало его музыке «шагнуть» за пределы Бразилии.

Вилла-Лобос знакомится с влиятельными и известными музыкантами, такими как французский композитор, дирижер и музыкальный критик Дариус Мийо, русский композитор и пианист Антон Рубинштейн. Последний сыграл важную роль в распространение творчества Вилла-Лобоса по всему миру, включая в свой репертуар его сочинения. Особенно часто А. Рубинштейн играл два посвященных ему опуса – «Семейство малыша №1» и «Грубую поэму».

В феврале 1922 года в Сан-Паулу модернистским движением была организована «Неделя современного искусства», в котором Эйтор Вилла-Лобос принял непосредственное участие в виде концертных выступлений. Публика сначала уважительно принимала музыку композитора, но вскоре удостоила его насмешками и оскорблениями. Газеты пестрели едкими статьями, написанными недоброжелателями, но эти события только усилили интерес к новому искусству вообще и к музыке Вилла-Лобоса в частности.

Вскоре, благодаря инициативе влиятельного бразильского композитора, дирижера, профессора Национального института музыки Франсиско Браги, было подано прошение в Палату депутатов Бразилии, в котором говорилось о том, чтобы спонсировать музыканта для совершения концертного турне по Европе с целью пропагандирования бразильской музыки. Благодаря этому с 1923 по 1930 годы композитор трижды посетил Париж, где организовал несколько концертов и представил свои работы. Поездки во Францию позволили композитору познакомиться и «завоевать» уважение величайших художников того времени, таких как испанского композитора Мануэля де Фальи, французского композитора, органиста и дирижера Венсана д'Энди, франко-американского композитора, пионера электронной и конкретной музыки Эдгара Вареза, швейцарско-французского композитора и музыкального критика Артюра Онеггера, испанского и французского художника Пабло Пикассо, русских и советских композиторов Сергея Прокофьева и Игоря Стравинского, испанского гитариста-виртуоза Андреса Сеговии и других. В 1927 году были даны два концерта, на которых впервые были исполнены несколько «Шоро», «Грубая поэма», «Сересты» и «Нонет». Солистами были русский пианист Артур Рубинштейн, бразильская певица (сопрано) Вера Янакопулос, франко-американская пианистка Алина ван Берентцен, испанский пианист Томас Терана и французский скрипач Марсель Дарьё, а 250 человек ансамбля «Хоровое искусство» под управлением Роберта Сноана исполнили «Шоро №10». Эти события поразили парижскую публику, в прессе были лишь хвалебные отзывы об этих концертах. Так к Вилла-Лобосу пришло европейское признание, он произвел сильнейшее впечатление своей самобытной эстетикой, которая привлекала к нему композиторов, исполнителей и слушателей.

В 1930 году Эйтор Вилла-Лобос возвращается признанным композитором в Бразилию и окончательно остается жить в Рио-де-Жанейро, где параллельно с концертной и композиторской деятельностью начинает заниматься вопросами музыкального образования, а именно преподавания музыки в средних школах. Проект о формировании нового плана музыкального образования Вилла-Лобоса был представлен губернатору Сан-Паулу Жоану Алберту, который его одобрил. Выдающемуся музыканту было поручено организовать единую систему музыкального образования в стране, фундаментом которой стало хоровое пение. Отныне свою главную цель композитор определяет как культурно-образовательное просвещение населения Бразилии. Возглавляя Управление музыкального и художественного образования в Рио-де-Жанейро, Вилла-Лобос посетил с докладами более 66 городов, основал десятки музыкальных школ, создал хоровые коллективы, организовал и лично

руководил Школой учителей-хормейстеров, сформировал оркестр. По его инициативе в 1942 году была открыта Национальная академия хорового пения, а в 1945 году – Бразильская музыкальная академия в Рио-де-Жанейро, которой Вилла-Лобос руководил до последних дней жизни.

С 1936 года и до конца жизни Вилла-Лобос работал в Рио и путешествовал по стране с концертными турне, сыграл многочисленные концерты в Уругвае, Чили, в городах Соединенных Штатов и Европы, где его принимали с огромной любовью и теплотой. Он был награжден медалью им. Рихарда Штрауса, после смерти Мануэля де Фальи был избран членом-корреспондентом Института Франции, а в 1957 году получил звание почетного доктора музыки Нью-Йоркского университета.

Эйтор Вилла-Лобос – самобытный и яркий представитель латиноамериканской музыки, стремившийся объединить классическое искусство с народным фольклором, что, по нашему мнению, ему удалось сделать. Но самое главное, композитор смог «укрепить» свои сочинения в истории музыкального искусства.

Говоря об обширном творческом наследии Вилла-Лобоса, стоит отметить, что он сочинял во многих музыкальных жанрах – от оперных произведений, камерной музыки до миниатюр для детей. Им были написаны двенадцать симфоний, оперы, симфонические поэмы и сюиты, 15 балетов, концерты для гитары, виолончели, фортепиано, арфы и гармоники, также создал 17 квартетов и романсы, произведения для хора. Будучи мультиинструменталистом, он обогатил своими произведениями репертуар саксофона, виолончели, гобоя, кларнета, фагота и др.

Вилла-Лобоса был проводником буйного воображения, ему удалось выразить нацию, со всеми ее сложными расовыми связями: иберийской, индо-американской и негритянской. Эйтор ни раз говорил, что он – фольклор, а его мелодии столь же подлинны, как и те, что исходят из души его народа. Никому так не удалось синтезировать латиноамериканскую музыку со строгими формами европейской. Несмотря на то, что значительное количество произведений композитора практически не исполняются за пределами Бразилии, сочинения, которые крепко вошли в современный репертуар музыкантов, звучат ярко, необыкновенно, маня своим национальным колоритом.

Список источников и литературы

1. Мариз В. «Эйтор Вилла-Лобос. Жизнь и творчество» [Текст] / В. Мариз, перевод И. Лихачева и Г. Филенко. – Ленинград: Музыка, 1977. – 140 с.

2. *Appleby, D. P.* Heitor Villa-Lobos A life (1887-1959) [Текст] / D.P. Appleby. – Lanham, MD: Scarecrow Press, 2002. – p. 203.
3. *Darmon E.* (2007) Villa-Lobos: the soul of Rio [Документальный фильм о жизни Вилла-Лобоса] // medici.tv <https://www.medici.tv/en/documentaries/villa-lobos-the-soul-of-rio-1>
4. *Santos T.* Heitor Villa-Lobos and the guitar [Текст] / T. Santos, translated by V. Forde, G. Wade. – Ireland: Gurtnacloona, Bantry, Co. Cork: Wise Owl Music, 1985, p. 79
5. *Mariz V.* «Eytor Villa-Lobos. Zhizn' i tvorchestvo» [Tekst] /V. Mariz, perevod I. Likhacheva i G. Filenko. – Leningrad: Muzyka, 1977. – 140 s.
6. *Epplbi D.P.* Eytor Villa-Lobos Zhizn' (1887-1959) [Tekst] / D.P. Epplbi. - Lenkhem, Merilend: Scarecrow Press, 2002. - s. 203.
7. *Darmon E.* (2007) Villa-Lobos: dusha Rio [Dokumental'nyy fil'm o zhizni Villa-Lobosa] // <https://www.medici.tv/en/documentaries/villa-lobos-the-soul-of-rio-1>
8. *Santos T.* Eytor Villa-Lobos i gitara [Tekst] / T. Santos, perevod V. Ford, Dzh. Veyd. - Irlandiya: Gurtnacloona, Bantry, Co. Kork: Wise Owl Music, 1985, s. 79.

СТИЛЕВЫЕ ЧЕРТЫ ФОРТЕПИАННОГО ТВОРЧЕСТВА С. ПРОКОФЬЕВА

А.П. Макушина,

Хоровая капелла мальчиков, г. Пермь

Аннотация. В фортепианной музыке XX века фортепианные произведения Прокофьева становятся крупными художественными явлениями. Фортепианные произведения Сергея Прокофьева – одна из наиболее интересных страниц его творчества.

Ключевые слова: фортепианное творчество, С. Прокофьев, композитор-новатор.

STYLE FEATURES OF PIANO CREATIVITY S. PROKOFIEVA

A.P. Makushina,

Choir school for boys, Perm

Annotation. Prokofiev's piano pieces became important artistic phenomena in the piano music of the XX century. Sergei Prokofiev's piano pieces are one of the most interesting pages of his work.

Key words: pianistic art, S. Prokofiev, composer – innovator.

Известно, что С. Прокофьев был исключительно своеобразным пианистом-виртуозом, что он замечательно ощущал инструментальную специфику фортепиано. С огромным мастерством воплощал композитор свои оригинальные художественные замыслы в новаторском фортепианном письме и самобытном пианизме. Прокофьев — творец фортепианных произведений —

и Прокофьев-пианист неотделимы друг от друга, и правильно понять эти явления можно только в их неразрывной взаимосвязи. Прокофьев сочинял для фортепиано, за небольшими исключениями, всю свою творческую жизнь. В фортепианном письме выкристаллизовывался его индивидуальный стиль, особенности его почерка. Прокофьев вошёл в историю музыкальной культуры как композитор-новатор, создавший глубоко самобытный стиль, свою систему выразительных средств. Его ранние произведения вызвали горячие споры в среде критиков и слушателей, но сторонники и противники композитора не расходились в одном – они не подвергали сомнению новизну музыки, радикально расходившуюся с привычными о ней представлениями, в частности, с господствовавшими на рубеже двух веков поздним романтизмом и импрессионизмом.

Культура XX века достаточно сложна, многопланова и противоречива. В творчестве композиторов XX века по-новому представлены мелодический тематизм, гармонический язык, фактурное изложение. В музыке новаторски развиваются заложенные в прошлом возможности, обогащаются традиции интонационно живого, мелодически насыщенного языка. Стиль каждого художника все более индивидуализируется, у каждого композитора свой художественный метод, манера письма. Современное музыкальное мышление отошло от мелодико-гармонического языка, основанного на ладофункциональных мажоре и миноре, появляются новые формы выражения музыкальной мысли. Все существовавшие, казавшиеся неизменными композиционно-технические нормы были заново пересмотрены с целью расширения их возможностей, а в отдельных случаях для создания совершенно новых методов. Традиционные правила при этом не были отвергнуты и отброшены в сторону, а стали прочной основой для развития нового – современного искусства, в частности и фортепианного. Вместе со многими художниками своей эпохи Прокофьев яростно отвергал старое. На место изысканной импрессионистической образности он призывал стихию варварства, на место романтического культа чувств – подчеркнутую сдержанность эмоций, на место утонченного психологизма – условную театральность образов. Наиболее характерной тенденцией его творчества является стремление выразить всю полноту жизни.

Процесс становления индивидуального композиторского стиля Прокофьева тесно связан с процессом становления его пианизма. Находки в исполнительстве преломлялись в фактуре собственных фортепианных сочинений, и наоборот – достижения в области сочинения музыки обогащали и формировали пианизм музыканта.

Важным этапом становления Прокофьева–пианиста стали годы обучения в классе А.Н. Есиповой. Наряду с совершенствованием технического мастерства у молодого музыканта в эти годы углубляется аналитический и творческий подход к интерпретируемой музыке. В своем классе Есипова работала с учениками над разнообразием и певучестью звукоизвлечения. Примечательна роль Есиповой в отшлифовке виртуозного мастерства Прокофьева. Позже в фактуре некоторых сочинений композитора появятся приемы, заимствованные из технических упражнений Есиповой. При этом следует отметить недооценку Прокофьевым кропотливой работой над звуком, его красочностью и разнообразием. Это отразилось в его собственных сочинениях, в которых он акцентировал броскую действенность, представляя образцы яркой, но одноплановой интерпретации. Его произведения того времени характеризуются стремительной напористостью ритма, жесткой резкой динамикой.

Процесс пианистического совершенствования Прокофьева был неразрывно связан с композиторской работой. Появляются первый скрипичный концерт, несколько вокальных циклов, третья и четвертая сонаты, цикл «Мимолетности» и другие. В его произведениях все ярче проявляется чувство меры, отчетливее прослеживается его отношение к фразе, к построению цельного художественного образа. Концертный репертуар пианиста охватывал почти все стили мирового музыкального искусства, за исключением импрессионизма. Он исполнял произведения и таких авторов, которые были явно чуждыми его художественной и исполнительской манере. Что бы ни играл Сергей Сергеевич - свою ли музыку или же другого композитора, его исполнение отличает звуковая бережность, но не расплывчатость; одухотворенность лирики, но без чувствительности; идеальное чувство ритма, при весьма свободных и пикантных *rubato*, изящная танцевальность, острая характерность, но ни грани «выколачивания»; широкая динамическая шкала без сильных *forte*; склонность к непринужденной смене темпо-ритмов (черта театрального художника) без разбивки пьесы на куски и т. п. Прокофьев-пианист прекрасно чувствует тембр, волшебным образом превращая тот или иной регистр фортепиано в специфическую оркестровую звучность. И как бы ни была сложна фактура, каждая нота осмысленна, каждая линия – все это выдает слух композитора, мыслящего партитурным многоголосием.

Пианистическая карьера вначале творческого пути была необходима С. Прокофьеву. Ему представлялась возможность наилучшим образом пропагандировать собственную музыку. Постепенно сочинения Прокофьева начали исполнять известные артисты, и тогда он стал сокращать свою

пианистическую деятельность, доведя ее до минимума, а затем и вовсе прекратил. Желание освоить его музыку Сергей Сергеевич всегда встречал очень охотно и доброжелательно, объясняя, как ее надо исполнять.

Музыка Прокофьева стала звучать в интерпретации А. Боровского, Э. Петри, В. Гровица, А. Рубинштейна. Прославились такие исполнители произведений Прокофьева, как Святослав Рихтер, Эмиль Гилельс, Николай Петров, Михаил Плетнев, Евгений Кисин.

Многие усматривали в пианизме Прокофьева русскую национальную основу, отмечали также оптимистический характер произведений. Рояль у Прокофьева звучит в сугубо инструментальном стиле. Но не стоит ставить в одно понимание инструментальный тип пианизма Прокофьева и его ударность. Благодаря синтезу ритмических, мелодических, тембровых, гармонических и других средств выразительности композитору удалось раздвинуть границы фортепианной звучности. Важным выразительным средством является ритмическая пульсация, выявлявшая равномерный по длительностям ритмический «костяк» сочинений, и играет роль в процессе созидания формы.

Для искусства Прокофьева характерна короткая фраза, броская по своей природе. Органичное развертывание фраз не позволяет детализировать их облик столь рельефно, как, например, у Рахманинова, но различно интонировать сходные тематические построения. В комплекс его выразительных средств входят прежде всего его детализированная артикуляция и акцентуация, минимальные ускорения и замедления, темповое вычленение отдельных фраз.

Жанровый спектр фортепианной музыки Прокофьева предельно разнообразен: от небольших миниатюр, циклов миниатюр до масштабных сонат и концертов, приближающихся к симфониям.

Выделяют 4 основные линии творчества Прокофьева.

1. Классическая – от композиторов венских классиков Прокофьев взял – стройную форму ясную по логическому развитию мелодии, и жанры фортепианной музыки: это жанр концерта (5 концертов), сонаты (9 сонат), жанр программной миниатюры.

2. Новаторская – В этой линии Прокофьев открыл «новые миры» в гармонии, ритме, инструментовке. Композитор трактует фортепиано как специфически клавишный, молоточковый, «ударный» инструмент. Это было связано с новым содержанием его энергичной музыки.

3. Токкатная – важнейшими свойствами музыки Прокофьева являются – властное, волевое начало, динамичность, стремительность, подчеркнутое

токатное и ударное звучание, о котором уже говорилось выше. Прокофьев считал эту линию наименее ценной.

4. Лирическая – воспевание возвышенной, чистой любви. Лирика Прокофьева сдержанна, сосредоточена и воспринимается не сразу, требуя от слушателя слуховой и эмоциональной подготовки.

Новизна фортепианной музыки Прокофьева неотделима от претворенных в ней разнообразных стилей - классицизма, романтизма и конструктивизма. Так, музыкант использует некоторые традиционные для классической и доклассической эпохи жанры - менуэт, гавот, токкату. Классична структура частей в его фортепианных сонатах, по-классицистски лаконично изложение тем. В фортепианной фактуре нередко воплощены элементы стиля Д. Скарлатти, Гайдна, раннего Бетховена (перебросы через руку, подчеркнутое двухголосное движение). В то же время в прокофьевских *Adagio* немало общего с романтической фортепианной музыкой, требующей выразительного кантиленного «пения» на рояле. В скерцозных эпизодах Прокофьев широко разрабатывает технику скачков, также продолжая традиции романтиков. Но подчеркнутое токатное и ударное звучание, суховатость, акцентность, максимальное раздвижение динамических средств, строгая их экономия – все это указывает на приметы пианизма и конструктивный стиль, свойственный XX веку.

Прокофьев по праву считается представителем антиромантической традиции первой половины XX века наряду со Стравинским, Бартоком, Хиндемитом.

Для преодоления романтической трактовки фортепиано, Прокофьев использовал следующие факторы:

- сухое, жесткое и даже стеклянное звучание инструмента, предпочтение акцентности и стилю нон легато;
- прозрачность звучания: линейность фактурных пластов, довольно частое использование крайних регистров без ощущения полноты фактуры;
- ударная трактовка фортепиано.

Несмотря на то, что Прокофьев следовал антиромантическим традициям, в его фортепианном стиле все же есть черты романтической музыки. Обостренная восприимчивость, порывистость, эмоциональность также были известными чертами романтиков.

Стилистика музыки Прокофьева во многом определяется ритмом. Прокофьевский ритм – ритм регулярный, с акцентированием сильной доли. Ритмическая пульсация является ярким выразительным средством, передающим действенное начало образов Прокофьева. Она должна

же рассматриваться и как конструктивное средство – создание равномерного по длительностям ритмического «костяка» сочинений. Такой ритм является одним из способов эмоционального воздействия, придающего музыкальному повествованию более активный тонус.

Торжество ритмики было бы немыслимо без постоянного использования акцентуации. Акценты дают конкретный образный смысл музыки и управляют ритмической пульсацией. Чем интенсивнее акцентировка, тем «приземистее» становится характер движения, в ином же случае оно приобретает свойство «полетности».

При формообразовании в своих произведениях Прокофьев использует два взаимосвязанных элемента – расчленяющий и объединяющий. Характерным признаком первого является индивидуализация каждого построения. Осуществляется она в первую очередь ритмическими средствами, а также темповыми различиями, которые помогают более рельефно расчленить форму на ее составные части. Основой же объединяющего элемента является компактность и цельность всей формы произведений, в которых автор точно определяет время и характер звучания отдельных разделов сочинений.

Интересно такое явление в творчестве Прокофьева, как «пунктирное» толкование фортепианной звучности. В XX веке Прокофьев новаторски развивает эту традицию в своих сочинениях. Короткая фраза, броская по своей природе, детализированная артикуляция и акцентуация, минимальные ускорения и замедления, темповое вычленение отдельных фраз, короткая ритмическая педализация – все это говорит о том, что он стремился преобразить звучание фортепиано заложенными в его «пунктирной» природе средствами.

Прокофьевская педаль строго лимитированная, преимущественно короткая, нежели длинная. От нее во многом зависит новизна звуковых красок, их наполненность и определенность. Часто в своих произведениях композитор использовал прием сопоставления педальных построений с беспедальным, которым он заостряет внимание на контрасте сочного звучания инструмента со звучанием терпко – сухим. Эти новации в первую очередь связаны с передачей тембрового богатства оркестра.

Прокофьевское новаторство — это не только использование новых средств и небывалых приемов, но и — в еще большей степени — новизна самого использования старых средств и традиционных приемов, обновление самих жанров, а кое-где даже формы, то есть подлинный синтез традиций и новаторства в сфере языка.

Для искусства и творческого облика Сергея Прокофьева характерна идея целостности. Использование новых средств выразительности в большей степени отражено в применении традиционных приемов композиторского письма, переосмыслении жанров и форм, то есть подлинном синтезе традиций и новаторства в сфере музыкального языка. Прокофьев, творец фортепианных произведений, и Прокофьев-пианист неотделимы друг от друга, а правильно понять эти явления можно только в их неразрывной взаимосвязи. Новаторство фортепианного и исполнительского творчества Сергея Прокофьева - это подлинный синтез наследия классицизма и романтизма, а также новизна в трактовке выразительных возможностей инструмента. Находки в исполнительстве преломляются в фактуре собственных фортепианных сочинений, и наоборот – достижения в области сочинения музыки обогащают и формируют пианизм музыканта.

Но, несмотря на многообразие средств выразительности музыкального языка, можно выявить общие стилистические черты, объединяющие развитие цикла. К характерным особенностям фортепианного стиля Сергея Прокофьева относятся ритмическая пульсация, акцентность, линейность, частое использование крайних регистров, ударная трактовка фортепиано, калейдоскопичность образов.

Список источников и литературы

1. Арановский М. Мелодика С. Прокофьева. – М., 1968. – 232 с.
2. Гаккель Л. Фортепианное творчество С.С. Прокофьева. – М., 1960. – 172 с.
3. Евсеева Т. Творчество С. Прокофьева-пианиста. – М., 1991. – 110 с.
4. Морозов С.А. Прокофьев. – М.: Молодая гвардия, 1967. – 280 с.
5. Нестьев И.В. Жизнь Сергея Прокофьева. – М., 1973. – 713 с.
6. Прокофьев С.С. Автобиография. – М., 1982. – 599 с.
7. Холопова В. О ритмике Прокофьева. // От Люлли до наших дней: сб. статей / под. ред. В. Конен. – М., 1976. – С.230-256.
8. Якубов М. Секвенции Прокофьева. // Советская музыка, 1988. №5.

ОПЕРНЫЙ СПЕКТАКЛЬ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ: ОПЫТЫ ДМИТРИЯ ОТЯКОВСКОГО

А.Д. Митькова,

Республиканский музыкальный колледж, г. Ижевск

Аннотация: В статье рассматриваются основные направления цифровизации оперного спектакля на примере творчества отечественного режиссера Дмитрия Отяковского. Перечислены форматы постановок, особенности их воплощения, роль цифровых ресурсов в воплощении режиссерского замысла. Отмечена необходимость ознакомления обучающихся с новой формой оперного спектакля в рамках учебных программ музыкальных направлений.

Ключевые слова: опера, оперный спектакль, цифровизация, диджитализация оперы.

OPERA PERFORMANCE IN THE ERA OF DIGITAL REALITY: DMITRY OTYAKOVSKY 'S EXPERIMENTS

A.D. Mitkova,

Republican Music College Izhevsk

Annotation: The article discusses the main directions of digitalization of the opera performance on the example of the work of the Russian director Dmitry Otyakovsky. The formats of productions, the features of their implementation, the role of digital resources in the implementation of the director's idea are listed. The necessity of familiarizing students with a new form of opera performance within the framework of musical direction curricula is noted.

Key words: opera, opera performance, digitalization.

В условиях мировой пандемии и тотального закрытия всех культурных учреждений искусство стремительно переместилось в онлайн. Среди показов записанных ранее спектаклей, или онлайн-трансляций концертов свое законное место в современном медиа-пространстве заняла цифровая опера. Отечественный оперный режиссер Дмитрий Отяковский [1] рассматривает ее как один из способов воплощения музыкальной драматургии, заложенной автором в партитуру.

Цифровая опера не замещает традиционные театральные постановки и не конкурирует с ними, а лишь расширяет спектр их выразительных возможностей новой реальностью. Так, в симфонической сказке «Снежная королева» (музыка и либретто Рустама Сагдиева) программа вербализирована в виде чата главных героев (постановка 2019г., Эрмитажный театр). Два актера весь спектакль будут находиться на разных концах сцены, «уткнувшись» в свои

смартфоны и только в самом конце смогут посмотреть друг другу в глаза. Весь остальной спектакль герои будут общаться через видеосвязь, через чаты и через придуманную режиссером программу песочной анимации, когда два человека, находящиеся в разных концах страны могут вместе рисовать песочный мультфильм в режиме онлайн.

Полярный эксперимент – опера без сценического воплощения и даже реального певца. «Глоссарий 2.0» (композитор Е.Войтенко) написана на либретто, сгенерированное нейросетью. Главную партию в спектакле исполнил Google-переводчик (постановка 2019г., Эрмитажный театр). В качестве визуального наполнения – 4 экрана, на которых искусство реальности настоящей переплетается с реальностью виртуальной.

Еще одна возможность проявления диджитализации оперного спектакля — формат мобильного приложения. Опера «Грехопадение» (композитор Р.Сагдиев) на либретто Даниила Хармса создана в формате приложения дополненной реальности (AR, художник — Егор Пшеничный). Сопутствовать музыкальной части сочинения будет виртуальная композиция из «всякого хлама» (постановка 2020г., в рамках фестиваля «Маршрут старухи»). Такая опера не только существует в диджитал-пространстве, но и развивается по его внутренним законам.

Самой устойчивой формой стала screenlife - опера. Это формат повествования, также не привязанный к пространству сцены, где все события фильма происходят полностью на экране компьютера, планшета или смартфона. Образец жанра появился в творчестве кинорежиссера Тимура Бекмамбетова (первый опыт: фильм "Убрать из друзей" 2015 года). Первой такой работой в области оперного театра стала постановка оперы “Пир во время чумы” Цезаря Кюи (премьера состоялась 6 мая 2020 года).

Съемочной площадкой в формате screenlife выступает рабочий стол компьютера, а декорациями — файлы, папки и картинка на заставке. Здесь важны не только движения героя в кадре, но и его «хореография курсора». Смысл литературного текста зачастую дополняется информацией, воспроизводимой на экране компьютера. Характеристикой персонажа становится его страница в социальных сетях или игре, рабочий стол.

Еще один формат в творчестве Дмитрия, который вывел оперу в цифровое пространство-let's play. Здесь театральной сценой оперы “Скупой рыцарь” С. Рахманинова становится мир онлайн-игры «Сфера» (премьера 28 августа 2020). Музыка Рахманинова вписывается в интерфейс постановок удивительно органично. Оркестровая партия «Скупого рыцаря» очень развита

в отличие от вокальной, за что оперу часто упрекали, но в стремительной динамике ролевой игры это скорее преимущество.

То, что под внимание режиссера попали «Маленькие трагедии» не случайно. Структурные особенности музыкальной драматургии опер малой формы, позволяют актуализировать сюжет, бережно сохранив авторский замысел: отсутствие массовых хоров и сложных ансамблевых сцен даёт возможность «удалённой» записи звука и видеосъёмки.

В планах режиссера и еще одна «Маленькая трагедия» на новый лад: на этот раз – «Каменный гость» А. Даргомыжского, где любвеобильный Дон Жуан будет покорять современную платформу знакомств «Tinder».

В феврале 2022 года вышел первый оперный веб-сериал «Маски» (композитор Г. Фёдоров), герои которого – обычные люди современного мира, со своими разнообразными характерами и личными переживаниями. За их жизнью в течении пяти серий зритель «подсматривает» через виртуальные звонки в Skype или новостные телевизионные сводки.

Экспериментальное моделирование оперной постановки несомненно привлекает современную аудиторию, не мыслящую себя вне цифровой реальности. Технологии обеспечивают зрелищность оперного события, доступность для зрителя предполагает комфортный режим восприятия. Цифры просмотров приятно удивляют: суммарное количество просмотров более 300 тысяч. Но под вопросом остается целесообразность намеренного отдаления таких постановок от изначального формата оперы: не только звукового, но и визуально-пространственного, личностного влияния составляющих оперного спектакля на художественное сознание зрителя.

Вырисовывается и следующая тенденция: снижение элитарности оперы, и ее адаптация под запрос зрителя. Этот процесс отражает общую направленность информационной культуры XXI в. Появление новой формы оперного спектакля открывает новые возможности для современных композиторских исканий, а процесс диджитализации жанра оперы указывает на тенденцию к сохранению исторических оперных образцов и их востребованности при условии актуальной цифровой трансформации.

Таким образом, в настоящее время основной методической задачей становится своевременное и грамотное ознакомление обучающихся всех звеньев музыкального образования с явлениями современного оперного театра и включение нового формата существования оперы в существующие образовательные программы.

Список источников и литературы

1. Лаборатория исследования цифровой оперы [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://otyakovsky.com/ru>
2. Особенности цифровой оперы [электронный ресурс] // Портал культура. Режим доступа: <https://www.radiorus.ru/brand/57189/episode/2608549>
3. Цифровая опера: что общего с видеоблогингом и стримами? [электронный ресурс] // Культура онлайн. Режим доступа: <https://culturaonline.ru/cifrovaya-opera-cto-obshhego-s-videoblogingom-i-strimami/>

ФОРТЕПИАННОЕ ТВОРЧЕСТВО А.Н. СКРЯБИНА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ КОНТЕКСТЕ ЭПОХИ

О.Р. Мошкарова,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. Фортепианное творчество А.Н. Скрябина связано с эволюцией его эстетических представлений, исторической рубежностью и стилиевой неоднозначностью. Новаторство композитора наиболее ярко проявляется в области звуковых открытий и в сфере синтеза искусств.

Ключевые слова: фортепиано, творчество А.Н. Скрябина, исполнитель, стиль, художественный контекст.

PIANO CREATIVITY OF A.N. SCRYABIN IN THE ARTISTIC CONTEXT OF THE ERA

O.R. Moshkarova,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. Piano creativity of A.N. Scriabin is connected with the evolution of his aesthetic ideas, historical boundary and stylistic ambiguity. The composer's innovation is most clearly manifested in the field of sound discoveries and in the field of art synthesis.

Key words: piano, creativity of A.N. Scriabin, performer, style, artistic context.

*Я создаю мир игрою моего настроения своей улыбкой,
своим вздохом, лаской, гневом, надеждой, сомнением...*

А. Скрябин

Александр Николаевич Скрябин является одним из наследников романтической музыкальной традиции. Однако он обретает славу «открывателя» новых путей в искусстве еще при жизни, соприкоснувшись с модерном, символизмом и ранним авангардом. Широта интересов

композитора определяет масштабность его дерзновенного замысла по преобразованию мира силой искусства. Исходя из идеалов Скрябина, можно говорить о всеохватности и универсализме музыкально-эстетического сознания.

По мнению Леонида Евгеньевича Гаккеля, у Скрябина эстетически совершенное всегда служит идее. «Он – "музыкант идеи", искусство для него – орудие жизнепознавания, истина искусства – истина жизни» [2, с. 60]. Его творчество – это событие всемирной художественной истории XX века, а главное – новый образ фортепиано. «Скрябин создал новые миры (состояния) звучаний» [1, с. 58].

Новаторство Скрябина проявлялось в области не только звуковых открытий, но в сфере синтеза искусств. По словам Тамары Николаевны Левой, «эпоха Серебряного века сама питала творчество Скрябина», а искусство последующего времени отразило «прямые или косвенные результаты его открытий» [5, с. 5].

Фортепианная музыка (74 опуса) составляет значительную часть наследия композитора. Новизна музыкального языка Скрябина связана с эволюцией его эстетических представлений. Ранний период фортепианного творчества характеризуется музыкально-эстетическим самоопределением композитора, использованием техники ранней альтерации. В средний период наблюдаются перемещение внимания с внешнего мира на внутренний, концентрация и динамизация средств выразительности. В поздний период композитор приходит к пониманию красоты как всеединства, что находит выражение в синтезе и постепенном «упрощении» музыкального языка.

В ранний период творчества Скрябин обращается к жанру романтической миниатюры (прелюдии, вальсы, мазурки, этюды и др.) К этому периоду также примыкают ранние сонаты (Первая, Вторая, Третья). Константин Владимирович Зенкин пишет, «молодой Скрябин отталкивался от музыки горячо любимого, боготворимого им Шопена... Он воспринял и усилил шопеновскую одухотворенность, "неударность" фортепианного звука» [4, с. 361]. Образный строй музыки композитора преимущественно лирический, уже здесь слышится возвышенность образов. Тонкость эмоциональных переживаний и своеобразие мелодики проявляются в особой инструментальной напевности. Гармония отличается красочностью, фонизмом, тональными переходами. Ритмическая сторона ранней фортепианной музыки композитора сложна и прихотлива. Обилие ритмических неравномерностей и пауз передают особую трепетность, взволнованность, возвышенность и патетичность. Форма чаще всего простая – двух- или трехчастная. Энциклопедией музыкального языка раннего Скрябина можно считать Прелюдии оп. 11.

Зрелый (средний) период творчества – это прежде всего смена романтической миниатюры на более масштабные сочинения. Скрябин утверждает новый жанр фортепианного творчества – поэму («Трагическая поэма», «Сатаническая поэма», «Крылатая поэма» «Поэма томления», Две поэмы ор. 32). В крупных формах идет тяготение к одночастности, характерной для поэмы. Исследователи часто говорят о влиянии на его творчество музыки Ф. Листа, однако новаторство Скрябина заключается в создании поэм для фортепиано. Кроме того, черты симфонического мышления проникают в фортепианную музыку. Определяющими произведениями этого периода по праву считаются Две поэмы ор. 32 и Четвертая соната.

Поздний период творчества Скрябина насыщен сложностью и масштабностью образов, а также многообразием средств выражения. Тяготение к космизму, грандиозность замыслов требуют новой манеры композиторского высказывания. Особая роль отводится гармонической вертикали как фактурному элементу и сопоставлению регистров. Необходимо также отметить, что исполнительский стиль Скрябина в раннем творчестве во многом определил новаторство выразительных средств среднего и позднего периодов.

Обратимся к одному из излюбленных фортепианных жанров Скрябина – мазурке (всего 24). Например, 2 мазурки ор. 40, наиболее миниатюрные, предвосхищают поздние пьесы с интересными названиями «Загадка» ор.52, «Странность» ор.63. Остается лишь намек на танцевальность в таких сочинениях, как «Танец томления» ор.51, «Ласка в танце» ор.57, «Гирлянды», «Мрачные огни» ор.73. Стихия танца – это прежде всего капризность, ритмическая острота, тонкое изящество, импровизационность, психологические символы.

В цикле «Десять мазурок» ор. 3 Скрябин опирается на Chopin'sкие традиции. Полетный, ритмически прихотливый танец, сопоставление страстного начала и грациозной середины – все это особенности неповторимого скрябинского письма. Присутствуют основные черты раннего фортепианного стиля – напевность мелодики, субдоминантовость, ритмическая неустойчивость, изысканность и утонченность.

Однако 2 мазурки ор. 40 совершенно не похожи на всё написанное до этого. Агогическая и ритмическая свобода столь сильны, что намечается тенденция преодоления жанровой танцевальности. Очень грациозные и поэтичные миниатюры приобретают большую популярность уже при жизни композитора, который, по свидетельству А.Б. Гольденвейзера, «очень любил, особенно Вторую, и охотно исполнял их в домашнем кругу» [3, с. 239].

Таким образом, дар творческого предвидения Скрябина и его интуитивное ощущение духовных процессов времени определяют фортепианные произведения композитора в художественном контексте эпохи. «Это очаг новизны и типичных черт музыкальной современности, источник влияний и нечто до экзотики исключительное» [2, с. 89].

Список источников и литературы

1. Асафьев Б.В. О музыке XX века. – Л.: Музыка, 1982. – 200 с.
2. Гаккель Л.Е. Фортепианная музыка XX века: Очерки. – Л.; М.: Сов. Композитор, 1976. – 296 с.
3. Дельсон В.Ю. Скрябин. – М.: Музыка, 1971. – 430 с.
4. Зенкин К.В. Фортепианная миниатюра и пути музыкального романтизма. – М., 1997. – 415 с.
5. Левая Т.Н. Скрябин и художественные искания XX века. – СПб.: Композитор, 2020. – 184 с.
6. Хентова С.М. Заметки о Скрябине-пианисте // Вопросы музыкально-исполнительского искусства. – 1962. - Выпуск 3. – С. 37 – 64.

ШАРЛЬ ВАЛЕНТЕН АЛКАН – ЗАБЫТЫЙ ГОЛОС МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОШЛОГО

Н.В. Печерская, Д.А. Пшенова,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые стороны жизненного и творческого пути одной из интереснейших и загадочных фигур в истории фортепианного искусства XIX столетия – Шарля Валентена Алькана. Представлены некоторые биографические сведения о музыканте, рассмотрены этапы его исполнительской и композиторской деятельности.

Ключевые слова: эпоха романтизма, Шарль Валентен Алькан, творческое наследие, исполнительское искусство, фортепиано, педальер.

CHARLES VALENTIN ALKAN – A FORGOTTEN VOICE MUSICAL PAST

N.V. Pecherskaya, D.A. Pshenova,

Perm State University of Humanities and Pedagogy

Annotation. The article discusses some aspects of the life and creative path of one of the most interesting and mysterious figures in the history of the piano art of the 19th century - Charles Valentin Alkan. Some biographical information about the musician is presented, the stages of his performing and composing activities are considered.

Key words: the era of romanticism, Charles Valentin Alkan, creative heritage, performing arts, piano, pedaler.

Порою не всегда предстает очевидным, сколько тайн и загадок может хранить каждая историческая эпоха. В процессе изучения материалов, связанных с творчеством и музыкальным окружением величайших европейских композиторов XIX века, наше внимание привлекла личность музыканта, оставившего заметный след в истории западноевропейского фортепианного искусства, но чье имя по некоторым причинам долгое время находилось в тени. Это – французский композитор и пианист XIX века Шарль Валентен Алькан. Желание узнать и глубже понять музыку Ш. В. Алькана, его значение в истории исполнительского искусства Западной Европы подтолкнуло нас к более подробному рассмотрению, как личности композитора, так и его фортепианного наследия.

На основании изученных материалов, можно сказать, что интерес к личности французского музыканта проявился не так давно, примерно в 70-80е годы XX века. Примером тому являются монографии Р. Смита «Алькан. Загадка» и «Алькан. Музыка», изданные в 1976-м и 1987-м годах, объединенные позднее в одну книгу, а также монография У. А. Эдди «Шарль-Валентен Алькан: его жизнь и музыка», вышедшая в 2007 году. В отечественном музыкознании в первом десятилетии XXI века появляются статьи Д. Ренанского «Шарль Валентен Алькан – неизвестный гений музыкального романтизма» и Б.Б. Бородина «Шарль Алькан – Берлиоз фортепиано». Одна из последних работ, посвященных творчеству Ш.В. Алькана, книга В. Смотров «Резонанс творчества Ш.В. Алькана», изданная в 2019-м году.

Шарль Валентен Алькан родился в 1813 году. Подлинное и полное имя музыканта Шарль Анри Валентен Моранж. Фамилию Алькан композитор взял в качестве псевдонима из имени своего отца. Алькан Моранж – отец композитора – был одним из наиболее известных педагогов-музыкантов своего времени и содержал частную музыкальную школу. С юных лет Шарль рос в атмосфере музыки и творчества. Он прекрасно играл на фортепиано и скрипке, а начиная, с шестилетнего возраста стал обучаться в Парижской консерватории в классе фортепиано известного, прославленного пианиста Пьера Жозефа Циммермана, среди учеников которого были также С. Франк, Ж. Бизе, Ф. Гуно, ставшие впоследствии великими композиторами. Первое публичное выступление Шарля Валентена состоялось в возрасте тринадцати лет. Здесь он предстал как пианист и ансамблист, выступая в дуэте с сестрой. Также в концерте прозвучали первые сочинения молодого автора. О дебюте юного музыканта тогда писали: «Поддающий большие надежды юноша удивил всех чудесной манерой исполнения вариаций собственного сочинения» [2, с. 14]. Примерно в возрасте четырнадцати Алькан все чаще появляется

в афишах концертов парижских концертных залов и салонов. Выезжает он с концертами и за пределы Парижа. Так в 1827-м году состоялось его первое турне по Бельгии, давшее ему широкую популярность. В возрасте двадцати одного года Ш.В. Алькан блистательно заканчивает Парижскую консерваторию.

В 1832-м году Ш.В. Алькан получил широкое признание как исполнитель и композитор, составив конкуренцию многим музыкантам, его современникам. В круг общения Алькана вошли многие знаменитости того времени: музыканты Ф. Калькбреннер, С. Франк, писатели Ж. Санд, А. Дюма, В. Гюго, художник Э. Делакруа. «Европейская критика считает Алькана-исполнителя одним из лучших пианистов своего поколения, сравнивая его лишь с Листом», – пишет Д. Ренанский [2, с. 16]. Известно, что Ф. Лист очень тепло и уважительно относившийся к Ш.В. Алькану, всегда находил время пообщаться со знаменитым французским виртуозом, посещая Париж. И даже отказ Алькана на предложение Листа быть его ассистентом в Женевской консерватории не смог нарушить их дружеские чувства. Узами дружбы он был связан с Фредериком Шопеном вплоть до самой смерти польского романтика. Известно, что поклонниками творчества Алькана были Антон Рубинштейн и Ганс фон Бюлов. Бывая в Париже, они считали обязательным посещение его концертов. Более того, свой Пятый фортепианный концерт Es-dur op. 94 А. Рубинштейн посвятил именно Алькану.

Шарль Валентен Алькан прекрасно владел игрой не только на рояле. Предметом его увлечения был необычный, но популярный в среде музыкантов инструмент – педальер (piano-pedallier) или «педальное фортепиано» – инструмент, снабженный, как на органе, педальной клавиатурой. Известно, что среди современников Алькана игрой на педальере мастерски владел Роберт Шуман. Для педального фортепиано композитор написал ряд произведений: цикл Прелюдий, две серии Этюдов и Дуэт «для четырех ног» под названием «Bombardo-Carillon».

Начавшаяся столь стремительно и достигшая небывалых высот пианистическая карьера Ш.В. Алькана не получила своего продолжения. В 1838 году, находясь на пике своей славы, пианист «уходит» с концертной эстрады более чем на пять лет, уединяется и занимается только композиторским творчеством. Возвращение пианиста на сцену в 1844-м году вызывает неоднозначные отзывы критики. По словам Д. Ренанского «для одних представителей талант Алькана с годами лишь окреп и возмужал, для других – бесследно исчез» [2, с. 16]. Вследствие тяжелых жизненных обстоятельств, в том числе глубоко переживая смерть ближайшего друга Шопена и смерть отца, Ш.В. Алькан в 1855-м году вновь прекращает концертную деятельность.

Этот период исполнительского «затворничества» длился до 1873-го года. После чего Алькан вновь находит в себе силы и возвращается на концертную эстраду. Он организует так называемые «Малые концерты» для узкого круга слушателей в залах «Эрар» и «Плейель». Примечательно, что в концертах звучали преимущественно произведения композиторов-классиков И.С. Баха, Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Л. ван Бетховена и других. По всей вероятности, камерность концертов и отсутствие в концертных программах пианиста собственных сочинений, явилось одной из причин «охлаждения» интереса публики к творчеству Алькана. Б. Бородин пишет: «В отличие от Шопена, Листа и других, менее крупных виртуозов, он почти не исполнял публично собственных произведений, что и послужило одной из причин их непопулярности и последующего забвения на длительный срок» [1, с.193].

Творческое наследие Ш.В. Алькана велико и разнообразно. Композитор работал в различных областях, создавая симфоническую, камерную и вокальную музыку. Но преобладающее место в его творчестве занимают фортепианные сочинения. Среди ранних произведений отметим: «Вариации на тему Штейбельта» (ор.1), «Омнибусы» (ор.2), «Рондолетто» (ор.3), «Блестящее рондо» (ор. 4). Появление «Камерного концерта» для фортепиано с оркестром (ор.10) явилось поворотным моментом в судьбе музыканта. После премьеры этого сочинения, состоявшейся в 1832-м году, известный музыкальный критик Ж. Фетис писал об Алькане, выступавшем в концерте в роли солиста: «С тех пор, как он был одним из тех юных чудес, что обычно выходят из рук г-на Циммермана, этот молодой человек стал достойнейшим артистом – не только пианистом, но и композитором» [2, с.15].

30-е и 40-е годы XIX века в творчестве Ш.В. Алькана характеризуются совершенствованием композиторского письма. Появляются новые фортепианные пьесы и циклы, которые еще более упрочили славу Ш.В. Алькана, как композитора. Среди них «Три пьесы в патетическом стиле» (ор.15), , «Сальтарелло» (ор. 23), *Gigue et air de ballet* («Жига и воздух балета» ор. 24), «Аллилуйя» (ор. 25), «Железная дорога» (ор. 27) и другие.

«Три пьесы в патетическом стиле» (ор. 15) становится «первой творческой вершиной» композитора [2, с.16] Появление такого фортепианного произведения вызвало восторженную реакцию со стороны многих музыкантов, в частности, Ф. Листа. Но были и противоположные оценки. Например, Р. Шуман негативно отозвался о произведении и завершил свою рецензию такими словами: «...Остаешься потрясенным полным отсутствием естественности и подлинного искусства» [4, с.97]. В этом сложнейшем с точки зрения исполнения произведении, продолжительность звучания которого составляла около получаса, были представлены, по утверждению В. Смотров,а,

«многие зрелые воплощения трагических концепций, тяготение к масштабности, нестандартный подход к форме (как нешаблонные решения в каждой отдельной пьесе, так и компоновка целого: три пьесы связаны друг с другом, но при этом достаточно самостоятельные), гармонические и фактурные находки» [3, с.17].

Серия произведений Алькана, среди которых «Вариации на тему Беллини» (op. 16), «Grande fantaisie» (op. 26) и другие, написаны в «блестящем стиле» («style brillant»). Сложившийся в фортепианном искусстве в начале XIX века «style brillant» еще долгое время оставался востребованным и популярным. И, если «в своей ранней музыке Алькан отталкивается от стиля модных в то время композиторов, рубежного между классицизмом и романтизмом поколения: Д. Штейбеля, К.М. Вебера, Ф. Калькбреннера, Дж. Фильда, Ж. Онсло, и создает произведения, насыщенные многочисленными гаммообразными и арпеджированными пассажами» [3, с. 15], то позднее в его виртуозных произведениях наблюдается движение от мелкой, «жемчужной» техники в сторону крупной. Фортепианная фактура стала обретать массивность, наполняясь октавами и аккордами. Такое преобразование фактуры становится характерной особенностью его зрелого стиля. Одним из ярких примеров этому может служить op.12 «Три бравурных этюда», где воплотилась вся мощь аккордовой фактуры и богатство октавных ходов.

Период 1840–1870-х годов в композиторском творчестве Ш.В. Алькана представлен масштабными циклическими сочинениями, такими как циклы «Прелюдии» (op. 31), «Двенадцать этюдов во всех мажорных тональностях» (op. 35), «Двенадцать этюдов во всех минорных тональностях» (op. 39), Соната-концерт» (op. 47), «Пьесы в религиозном стиле» (op. 72), и другими. Многие отмечают, что музыка композитора очень сложна и довольно продолжительна по времени, что весьма не характерно для музицирования XIX века.

Одно из последних сочинений Ш.В. Алькана – фортепианный цикл «Les mois» («Месяцы», op. 74). Возможно, что Ш. В. Алькан был первым из композиторов романтического периода, кто обратился к теме времен года. Двенадцать пьес цикла вызвали противоречивые отзывы. Одни считали появление цикла творческой удачей композитора, другие, наоборот, не приняли этой музыки. Известно, что Роберт Шуман подверг критике пьесы «Апрель. Пасха» (A dur) и «Декабрь. Опера» (Des dur). Само название цикла и количество пьес в нем вызывают ассоциации с другим известным фортепианным сочинением – «Временами года» (op. 37 bis) П.И. Чайковского. При анализе пьес можно найти как сходства, так и различия. Например, есть сходство в названиях некоторых пьес: у обоих композиторов «Август. Жатва», «Сентябрь. Охота», а «Февраль» связан с картиной народных гуляний

(у П.И. Чайковского – масленица, у Ш.В. Алькана – карнавал). Наблюдается сходство и в образной сфере. Пьеса «Июнь» в опусах обоих музыкантов написаны в жанре баркаролы, с той разницей, что у Чайковского «теплый» и меланхоличный образ создан в размере 4/4, а у Алькана – безмятежная «Прогулка вдоль воды» в размере 6/8. Говоря о тональных соотношениях, сходства меньше: лишь одна пьеса – «Октябрь. Штормовая погода» написана у Алькана в d moll – в той же тональности, что и «Октябрь. Осенняя песнь» у Чайковского. Уместно отметить и явные различия двух циклов. Например, пьеса «Ноябрь. На тройке» в цикле П.И. Чайковского – яркая, светлая, в то время, как у Алькана – это трагичный похоронный марш – «Ноябрь. Скорбь», где вырисовывается образ смерти, как прообраза всего живого, которое уходит под «объятия снега». Пьесы данного цикла менее техничны, но отличаются выразительностью.

Судьба и творчество Ш.В. Алькана долгое время находились в тени. Тем не менее, по мнению многих исследователей, его творческие поиски и музыкальные открытия оказали влияние на молодое поколение композиторов. Например, Ф. Бузони считал Ш.В. Алькана одним из виднейших композиторов, живших после Л. ван Бетховена, и включал в репертуар своих учеников некоторые фортепианные произведения французского автора. Вопреки былому забвению интерес к личности музыканта, пианиста и композитора возрастает, набирая все большую популярность и вызывая интерес среди любителей музыки и музыкантов-профессионалов. Подтверждением тому строки Б.Б. Бородина: «... уже при жизни почти забытый, но вдруг вновь привлекий внимание виртуозов второй половины XX века, он, наконец, начинает обретать свое место в истории музыки». [1. с.79].

Пианисты XX века все смелее обращаются к фортепианным произведениям Алькана, исполняя их в концертах. Так, английский пианист Джон Огдон стал первым, кто в 1969-м году записал несколько этюдов из ор. 39. Позднее, в 1977-м году весь 39-й опус этюдов был записан Роналдом Смитом. А в 1995-м году, в Оксфорде пианист Джек Гиббонс «...совершил настоящий пианистический подвиг, впервые в истории осмелившись исполнить все этюды ор. 39 в одном концерте» [1, с.98]. Среди исполнителей фортепианной музыки Алькана можно назвать также имена американского пианиста Реймонда Левенталя, канадского – Марка-Андре Амлена, а также российского пианиста Юрия Фаворина, записавшего в 2020-м году два больших фортепианных сочинения: «Симфонию для фортепиано соло» и Большую сонату «Четыре возраста».

Произведения Ш.В. Алькана все чаще звучат с самых разных сцен мира. Музыка одного из таинственных композиторов в истории музыкального

прошлого постепенно начинает свое возрождение. Преодолевая консерватизм, она будет понята и обязательно найдет своих благодарных слушателей. Ведь привлекательностью музыки Ш.В. Алькана является «ни виртуозность её написания, хотя это весьма интересно, ни ловкость необходимая для её исполнения, хотя это тоже довольно впечатляюще, а огромная страсть и сила музыкальной личности, этот простой, прямой и честный голос. Голос, который звучит в самом сердце этой музыки».

Список источников и литературы

1. Бородин Б. Очерки по истории фортепианного искусства. М.: Дека-ВС, 2009. 176 с.
2. Ренанский Д. Шарль Валентен Алькан – неизвестный гений музыкального романтизма // Фортепиано. – 2004. № 1. С. 14-21.
3. Смотров В.Е. Шарль-Валентен Алькан: личность, эстетика, творчество. – Дисс. Канд. Иск-ния – М., ГИИ, 2019. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://sias.ru/upload/ds-smotrov/disser_smotrov.pdf.
4. Шуман Р. О музыке и музыкантах Собр. статей: в 2 т. Т. II / Пер. с немец.; сост., ред., вст. статья, коммент. и указ. Д. В. Житомирского. М.: Музыка, 1975. 330 с.

ПЕРСОНАЖИ И СЮЖЕТНЫЕ МОТИВЫ КОМЕДИИ ДЕЛЬ АРТЕ В ОПЕРЕ БУФФА

О.М. Плотникова,

Магнитогорская государственная консерватория (академия) им. М.И. Глинки

Аннотация. В статье рассматривается проблема интерпретации идей, образов и сюжетных мотивов комедии дель арте в итальянской комической опере буффа. Реминисценции элементов поэтики итальянской народной комедии демонстрируются на примере «Свадьбы Фигаро» В.А. Моцарта. В театральной концепции комедии дель арте и системе персонажей оперы подчёркивается значение образа Доктора.

Ключевые слова: комедия дель арте, опера буффа, маска Доктора, В.А. Моцарт, «Свадьба Фигаро».

PERSON AND STORY MOTIFS COMMEDIA DELL'ARTE IN OPERA BUFFA

O.M. Plotnikova,

Magnitogorsk State Conservatory (Academy) named after M.I. Glinka

Annotation. The article deals with the problem of interpretation of ideas, images and story motifs of commedia dell'arte in the italian comic opera buffa. Reminiscences of elements of the poetics of italian folk comedy are demonstrated by the example of «The Marriage of Figaro»

by V.A. Mozart. The theatrical concept of *commedia dell'arte* and the system of personages of the opera emphasize the importance of the image of the Doctor.

Key words: *commedia dell'arte*, opera buffa, the mask of the Doctor, V.A. Mozart, «The Marriage of Figaro».

Опера является уникальным, синтетическим, музыкально-театральным жанром, возникающим на основе взаимодействия различных видов искусства: литературы, вокальной, хоровой и инструментальной музыки, хореографии, изобразительного и декоративно-прикладного искусства, режиссуры, актёрского труда. Современный этап её развития характеризуется переосмыслением шедевров мировой классики, обусловленным новым прочтением сценического оперного текста и поисками новых подходов анализа оперного спектакля: режиссёрской и актёрской работы, авторского текста и его жанровой специфики.

В творчестве целого ряда западноевропейских композиторов обнаруживается творческое, высокохудожественное претворение жанровых традиций итальянской комической оперы буффа. Особый интерес вызывают исследования Г.В. Григорьевой [1], Л.В. Данько [2], П.В. Луцкер и И.П. Сусидко [4; 5], посвящённые ей.

Начиная со второй половины XVIII века, опера буффа стала одним из ведущих жанров музыкального театра и крупнейшим художественным явлением европейской культуры. Преемница жанровой традиции итальянской народной комедии масок, она унаследовала её образы, сюжетные мотивы и ситуации.

Комедия дель арте представляла собой разновидность народного уличного или площадного театра, спектакли которого разыгрывались с XVI до конца XVIII века. Большую роль в её формировании сыграла культура феерического в своей красочности венецианского карнавала. Участники маскарадных празднеств, скрывая лицо и возраст, одевали маски, сглаживающие социальные контрасты и противоречия. Артистические ансамбли, разыгрывающие комедии, стали первыми в Европе профессиональными театральными труппами, в которых закладывались основы актёрского мастерства и режиссуры.

В спектаклях использовалось около тридцати стандартных сюжетов. Все они создавались на основе сценария – краткой сюжетной схемы, импровизационно обыгрываемой. Несмотря на отсутствие жёстко зафиксированного текста, итальянская народная комедия оказала значительное воздействие на дальнейшую судьбу западноевропейского драматического театра и оперу буффа. Накладка из кожи или папье-маше была обязательным атрибутом комического персонажа, со временем и всего персонажа стали

называть маской. Актёр, как правило, на протяжении всей своей жизни лицедействовал в одном амплуа, импровизируя по ходу сценария. Многочисленные маски комедии дель арте (их насчитывалось около ста) были родственны по характеру, иногда им давали имена прославивших их актёров. Основу труппы составлял квартет мужских масок (два благородных господина-старика и двое дзанни), Капитан, играющие без масок влюблённые и девушка-служанка.

Комедии дель арте были столь популярны в народной среде, что давали мощный импульс к творческой интерпретации сюжетов и образов в различных видах искусства. К эстетике и образам итальянской народной комедии обращались многие деятели культуры и искусства. Среди них: И. Анненский, А. Ахматова, К. Бальмонт, А. Блок, В. Брюсов, А. Ватто, Е. Вахтангов, Н. Гумилёв, М. Горький, Вяч. Иванов, Ж. Колло, Вс. Мейерхольд, К. Сомов и др. В сценической практике 10–20-х годов XX века сложилась концепция комедии дель арте Вс. Мейерхольда. На публицистической платформе журнала «Любовь к трём апельсинам» с 1914 по 1916 годы впервые в русском театроведении были представлены её сценические традиции. В отечественном театроведении ключевое исследование о комедии дель арте осуществлено А.К. Дживелеговым [3].

Одним из наиболее популярных персонажей итальянской народной комедии стала маска Доктора. Наряду с венецианским купцом и скупым стариком Панталоне, умным дзанни Бригеллой и глупым дзанни Арлекином она представляла северный венецианский квартет масок.

Первые упоминания о Докторе связаны с актёрскими работами. В 1560 году роль Доктора сыграл Лучио Буркиелла в неаполитанском театре. Ещё одно упоминание встречается уже в 1635 году, когда роль Доктора прекрасно была сыграна Анжело Агостино. Прототипическим образцом образа Доктора в опере буффа стал Доктор Грациано в пьесе Фламинио Скала «Поддельный муж», изданной в 1618 году. Он предстал в качестве отца главной героини Изабеллы.

Постепенно фигура Доктора становится популярной в европейской литературе. В комедиографии Ж.Б. Мольера ряд пьес, посвящён докторам: «Влюблённый доктор», «Доктор–педант», «Три врача-соперника», «Лекарь поневоле», «Мнимый больной».

В комедии дель арте, а вслед за ней и в комической опере сформировалась сатирическая маска учёного-шарлатана, высмеивающая типы реальной жизни. Доктор в спектаклях представал, на первый взгляд, весьма солидным человеком почтенного возраста, плотного, грузного телосложения с объёмным животом. Использование в речи медицинской терминологии и цитат на латинском языке создавало иллюзию весьма

образованного врача или адвоката, астронома или философа. Однако чудаковатый, тщеславный, невежественный любитель «учёных» бесед демонстрировал отрывочность знаний, постоянно путаясь в исторических именах и юридических понятиях. Обычно он оказывался отцом одного из влюблённых и фигурировал в одном из наиболее популярных сюжетов, в котором с помощью слуг юные герои преодолевали преграды, которые им организуют старики. Псевдоучёный доктор права или медицины представал в качестве скупого лицемера, интригана и льстеца. Говор на болонском диалекте усиливал комический эффект его образа.

Традиционно в спектакле маска чёрного цвета с огромным носом закрывала всё лицо Доктора, или только лоб и нос. Его чёрный костюм с белым воротничком и чёрная фетровая шляпа с огромными полями на голове оставались неизменными на протяжении многих веков и служили карикатурой на наряды болонских докторов.

На первый взгляд, Доктор является второстепенным персонажем оперы буффа. Он фигурирует в целом ряде произведений: Доктор Бартоло в «Свадьбе Фигаро» В.А. Моцарта, Доктор Бартоло в «Севильском цирюльнике» Дж. Россини, доктор Малатеста в опере «Дон Паскуале» Г. Доницетти, Доктор Джоб в первой одноактной комической опере «Дом доктора» Ж. Бизе, доктор Миракль в одноименной одноактной оперетте Ж. Бизе, Доктор Кайюс в «Фальстафе» Дж. Верди, Доктор Спинелло в «Джанни Скикки» Дж. Пуччини, Доктор Бомбасто в опере «Арлекин, или Окна» Ф. Бузони.

Однако в структуре оперы как жанра важна роль не только главных персонажей, которые чаще всего оказываются в центре внимания исследователей, ведь именно их имена фигурируют на титульных листах произведений. Совместно с персонажами второго плана и эпизодическими персонажами они в совокупности образуют систему персонажей, и каждый в этой системе реализует определённую сюжетную функцию.

Образ Доктора Бартоло занимает достойное место в колоритной галерее оперных образов оперы «Свадьба Фигаро» В.А. Моцарта, либретто которой написано придворным поэтом Лоренцо да Понте по пьесе французского драматурга и публициста Пьера Бомарше. Общеизвестно, что в опере композитор, отходит от стереотипов оперы буффа, создавая галерею ярко, сочно, полнокровно выписанных портретов в комедии характеров. Тем не менее, В.А. Моцарт использует архетипический для комедии дель арте сюжет с образами юных влюблённых дзанни, и типичные сюжетные мотивы, с преодолением препятствий, возникающих в процессе «безумного» дня.

У Доктора Бартоло, партия которого написана для баса, – всего один сольный номер. Но сам персонаж является одним из мощных триггеров

интриги и, конечно, представлен в различных ансамблевых сценах и речитативах *secco*, которые нередко в современных постановках купируются и трансформируются в сжатые речевые диалоги. В авторском тексте В.А. Моцарта Бартоло рельефно высвечивает, оттеняет и акцентирует черты характера главного героя – Фигаро.

В центральном, сольном номере, который является пародией на арии мести, персонаж очерчен многоплановым и многоэлементным интонационным комплексом, демонстрирующим разнообразную гамму его чувствований. В патетических, гневных интонациях начальной фразы с активным движением по звукам восходящего мажорного трезвучия резко двукратно сопоставляются динамические оттенки *forte–piano*. В процессе развития тематического материала используются буффонные семантические фигуры, в частности, большие интервальные скачки на октаву или квинту вниз и вокальная скороговорка с многократным повторением одного звука – *parlando* – говорком. Несмотря на быстрый темп арии – *Allegro*, в ней есть напускная важность, отражающая вспыльчивость, раздражительность персонажа, ищущего доводы для отмщения Фигаро.

Коварный план вендетты с «часом» отмщения, о которой мечтает Доктор проваливается, как только на суде, в Секстете второго действия выясняется, что Фигаро – его сын, похищенный ещё в младенчестве. Мститель вдруг, на глазах у всех оттаивает, меняет гнев на милость и превращается в трогательного отца. В результате Бартоло делает предложение Марселине и назначает с ней свадьбу вместе со свадьбой Фигаро и Сюзанны. В процессе сюжетного развития антагонист и вредитель, готовый использовать клевету в виде подлога, неожиданно приобретает неоднозначность, объёмность и реалистичность. Личностная метаморфоза Бартоло, завершающаяся моментом преображения персонажа, становится вершиной его личностной эволюции.

Блистательная прорисовка его образа в сюжетной канве истории главного героя – Фигаро – приводит к психологическому, моральному прозрению Доктора и сбрасыванию маски. И это откровение является событием в жизни титульного героя, обретающего отца.

В остро закрученном, многолинейном сюжете оперы главные, второстепенные и эпизодические персонажи оперы, так или иначе, но что-то теряют. Антонио, садовник графа, теряет свой лучший куст гвоздик, ведь на его клумбы из окон прыгает Керубино. Барбарина, его племянница, теряет булавку и поёт об этом трогательную арию. Учитель музыки Дон Базилио теряет всякое чувство меры в своей страсти к сплетням, что становится ещё одним триггером маховика интриги. Доктор Бартоло ещё до начала действия оперы теряет свою воспитанницу Розину, которая становится женой графа Альмавива. А теперь

теряет и совесть, замышляя отомстить Фигаро. Экономка Марселина теряет чувство стыда, и то пререкается с Сюзанной, то вовсе хочет выйти замуж за чужого жениха – Фигаро, который ей в сыновья годится. Заикающийся судья Дон Курцио теряет нить интриги и, в конце концов, плохо понимает: кто кому приходится и кто на ком должен жениться. Доктор Бартоло, впрочем, также, как и Марселина, и Фигаро не только теряет, но и находит то, что потерял очень давно. Мощная динамика в развитии даже персонажа второго плана демонстрирует его ценность в целостной концепции всего произведения и новаторство композитора.

Список источников и литературы

1. Григорьева Г.В. Русская и советская комическая опера: автореф. дис. канд. искусствоведения / Московская гос. консерватория им. П.И. Чайковского. М., 1967. 19 с.
2. Данько Л.В. Комическая опера в XX веке: Очерки. Л., М.: Сов. композитор. Ленинградское отд., 1976. 200 с.
3. Дживелегов А.К. Итальянская народная комедия. 2-е изд. М.: Изд-во Акад. наук СССР. 1962. 288 с.
4. Луцкер П.В., Сусидко И.П. Итальянская опера XVIII века. Часть 1. Под знаком Аркадии. М.: 1998. 440 с.
5. Луцкер П.В., Сусидко И.П. Итальянская опера XVIII века. Часть 2. Эпоха Метастазео. М.: Классика XXI, 2004. 768 с.

СОВРЕМЕННЫЕ КОМПОЗИТОРЫ ТУЛЬСКОГО РЕГИОНА

Т. А. Хлынова,

Дубенская детская школа искусств

Аннотация. В статье кратко излагаются биографии и творческие пути современных композиторов Тульского региона, предлагаются к рассмотрению использование нотного материала в работе с учащимися музыкальных школ и школ искусств.

Ключевые слова: традиции тульской композиторской школы, нотные сборники.

CONTEMPORARY COMPOSERS OF THE TULA REGION

Т. А. Khlynova,

Dubenskaya Children's Art School

Annotation. The article summarizes the biographies and creative paths of contemporary composers of the Tula region, suggests the use of musical notation in working with students of music schools and art schools.

Key words: traditions of the Tula school of composition, biography, music collections.

Когда произносят слово Тула, в первую очередь всплывают ассоциации с самоваром, пряниками, и, конечно, оружейных дел мастерами. Но не только этим богат наш край. Вклад Тулы и Тульской области в отечественную музыкальную культуру несомненен и разнообразен. На тульской земле родились, трудились и прославляли отечество многие известные русские композиторы, поэты, писатели: А.С. Даргомыжский, М.П. Мусоргский, П.А. Ладыженский, Г.Г. Галынин, Р.К. Щедрин, Л.Н. Толстой, В.А. Жуковский, Г.И. Успенский, М.Е. Салтыков-Щедрин и другие. Сегодня нам хотелось бы познакомить читателей с продолжателями музыкального наследия нашего края, тульскими авторами, которые пишут рок-оперы, сочиняют музыку к спектаклям, выпускают альбомы песен, издают нотные сборники. Произведения, созданные ими, звучат далеко за пределами Тульского региона...

Белоусов Александр Васильевич – преподаватель, методист, лингвист, психолог, композитор, краевед, доктор философии – родился 30 мая 1952 в Туле. В 1965 – 1968 гг. Учился в Привокзальной детской музыкальной школе (в настоящее время – детская школа искусств имени Германа Галынина). В 1972 году окончил Тульское музыкальное училище по специальности «баян», в 1988 году – Тульский государственный педагогический институт имени Л.Н. Толстого по специальности «русский язык и литература».

С 1972 года работал преподавателем по классу баяна и аккордеона в Дубенской детской музыкальной школе Тульской области, Ясногорской вечерней музыкальной школе, Тульской областной детской музыкальной школе имени Г.З. Райхеля, в Тульском колледже искусств имени А.С. Даргомыжского, в Муниципальном лицее № 3. С 2010 года преподаёт в Детской школе искусств № 1 города Тулы, здесь же заведует отделением народных инструментов. С 2015 года является председателем Региональной общественной организации «Объединение тульских композиторов».

После окончания вуза опубликовал ряд работ по весьма широкому спектру проблем, затрагивающих вопросы,

А.В. Белоусов является многократным победителем международных и региональных конкурсов творческой, научной и методической работы преподавателей детских музыкальных школ и детских школ искусств. Опубликовал более 40 научных и научно-популярных статей по педагогике, методике музыкального обучения, истории исполнительства, краеведению, лингвистике и психологии¹. Сочинения композитора в качестве обязательных пьес неоднократно включались в программы престижного международного

конкурса юных исполнителей на баяне и аккордеоне имени Н.И. Белобородова, который с 1991 года регулярно проводится в городе-герое Туле.

В разные годы состоялось три авторских вечера, посвящённых музыкальному творчеству Александра Белоусова: 2004 год – в мемориальном музее Н.И. Белобородова; 2012 год – в ДШИ №1 города Тулы; 2014 год – в Дубенской детской школе искусств (Тульская область).

В 2013 году А.В. Белоусову присуждена учёная степень доктор философии и присвоено учёное звание профессора Международной Академии Фундаментального Образования (МАФО). Самый значительный научный труд А.В. Белоусова – «Основы единой теории мышления. Часть 1. Язык и мышление», вышедший в Туле в 2006 году.

Перечислим основные сочинения композитора, изданные и широко исполняемые в нашем регионе и за его пределами.

- Соната для готово-выборного баяна. – Тула, 2000. – 33 с.
- Музыкальные зарисовки. Посвящения. Разнохарактерные пьесы и этюды для баяна. – Тула, 2000. – 56 с.
- Этюды для баяна. Педагогический репертуар для младших классов ДМШ. – Тула, 2001. 30 с.
- Этюды C-dur, e-moll, // Этюды для баяна. Педагогический репертуар для старших классов ДМШ. – Тула, 2002. – С. 25 – 34.
- Маленький непоседа // Обязательные пьесы для баяна и аккордеона. К VI Международному конкурсу юных исполнителей на баяне и аккордеоне имени Н.И. Белобородова. – Тула, 2002. С. 15 – 17.
- Концертная пьеса в ритмах тарантеллы // Обязательные пьесы для баяна и аккордеона. К VI Международному конкурсу юных исполнителей на баяне и аккордеоне имени Н.И. Белобородова. – Тула, 2002. – С. 40 – 48.
- Популярные мелодии в обработке для баяна. – Тула, 2003. – 20 с
- «Я играть всегда готов!» Педагогический репертуар для младших классов ДМШ. – Тула, 2004. – 24 с.
- Три этюда // Первые шаги: для начинающих баянистов и аккордеонистов /сост. и исполнит. ред. Е. Лёвина. – Ростов н/Д: Феникс, 2015.– 49 с. (Учебное пособие для ДМШ).– С. 36 – 37.
- Детская сюита для баяна № 2, соч. 19 // Педагогический репертуар для детской музыкальной школы. – Тула: Аквариус, 2015.
- «Я играть всегда готов!». Издание второе. Педагогический репертуар для младших классов ДМШ. – Тула, 2015. – 24 с.

- Школа технического мастерства баяниста. Части I. Этюды для младших классов ДМШ и ДШИ. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. – 40 с.
- Школа технического мастерства баяниста. Часть II: Этюды для старших классов ДМШ и ДШИ. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. – 44 с.
- Величальная, на слова В. Сазонова, И. Дагаевой // Моя Тула. Песни о городе-герое Туле: сборник мелодий и текстов песен. Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. С. 19 – 20.
- Город чести и мощи России, на слова С. Позднякова // Моя Тула. Песни о городе-герое Туле: сборник мелодий и текстов песен. Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. С. 30.
- Русская деревня, на слова О. Пантюхина // На лирической волне. Музыкально-литературный альманах. Выпуск 2: романсы и песни, музыкально-поэтические композиции, стихи, статьи, рецензии, информация. – Тула, 2018. С. 50 – 53.
- Воскрешенье легенды, на слова Н. Тихонова // Тульская сторонка. Региональный музыкально-литературный альманах. Выпуск 7: Песни, романсы, стихи, статьи. – Тула: Изд-во ООО «Аквариус», 2020. С. 49 – 51.

Нефёдов Сергей Валентинович – ещё один герой нашего сегодняшнего очерка – баянист, преподаватель класса баяна и аккордеона, композитор, аранжировщик (1958, город Болохово Тульской области). Окончил Болоховскую детскую музыкальную школу, Тульское музыкальное училище, Казанскую государственную консерваторию имени Н.Г. Жиганова. С В 1993 – 2005 гг. работал в муниципальном лицее № 3 города Тулы, с 2006 года ведёт класс баяна и аккордеона в Тульском колледже искусств имени А.С. Даргомыжского. Как преподаватель, Сергей Валентинович подготовил многих лауреатов и дипломантов международных, всероссийских и региональных конкурсов юных исполнителей на баяне и аккордеоне, сам ведёт активную исполнительскую деятельность.

С.В. Нефёдов является автором ряда оригинальных произведений и концертных джазовых композиций для баяна, в 1999 году первым из тульских композиторов, сочиняющих музыку для этого инструмента, издал авторский нотный сборник «Концертные пьесы для баяна». В 2013 – 2014 годах состоялись его авторские концерты в Тульском колледже искусств, Дубенской детской школе искусств, Болоховской детской музыкальной школе, в Мемориальном музее Н.И. Белобородова.

К основным сочинениям Сергея Нефёдова можно отнести следующие:

- *Нефёдов С.* Концертные пьесы для баяна. – Тула: Гриф и К, 1999.

- *Нефёдов С.* Дорогами войны: Концертная фантазия для баяна и аккордеона. – Тула: Тульский полиграфист, 2001.
- *Нефёдов С.* Концертные пьесы для баяна и аккордеона. – Тула: Тульский полиграфист, 2001.
- *Нефёдов С.* Концертные пьесы для баяна. Выпуск второй. – Тула: Тульский полиграфист, 2014. – 40 с.

Наш земляк *Сергей Владимирович Сенин* – настоящий «человек-оркестр» – композитор, аранжировщик, педагог, концертмейстер, редактор (родился 25 ноября 1960 в посёлке Косая Гора (в настоящее время – Центральный район города Тулы). Музыкальное образование получил в Косогорской детской музыкальной школе, Тульском музыкальном училище, Московском государственном институте культуры.

В настоящее время композитор преподаёт в МБОУ «Центр образования № 22 – Лицей искусств» города Тулы. С 2015 года является ответственным секретарем Региональной общественной организации «Объединение тульских композиторов». С.В. Сенин сочиняет музыку для фортепиано, аккордеона, баяна, вокала. Автор более 200 песен и романсов. Опубликовал 18 авторских нотных сборников, кроме того, делает мастерские аранжировки и фонограммы для театральных и музыкальных проектов своих учеников и коллег по лицею. В лицее искусств были проведены несколько его творческих вечеров.

В октябре 2010 в Тульском областном колледже культуры и искусства состоялась премьера мюзикла «Жизнь собачья» (на основе инсценировки И. Маркиной по мотивам повести К. Сергиенко «До свиданья, Овраг»), музыку для которого написал Сергей Сенин.

16 марта 2012 в лицее № 3 города Тулы состоялась презентация CD-альбомов Сергея Сенина и Людмилы Сениной «Любимые игрушки», «Дружная семья», «Я в России живу...», а также сборника «Мы из Тулы!», в который вошли песни из опубликованного в 2011 году авторского нотного сборника «Я в России живу...»

В 2018 году Сергей Сенин стал лауреатом литературной премии «Левша» имени Николая Лескова, присуждаемой редколлегией литературно-художественного и публицистического журнала «Приокские зори» и Академией российской литературы.

CD-альбомы Сергея Сенина:

- Любимые игрушки, слова Л. Сениной. – Тула, 2010;
- Дружная семья, слова Л. Сениной. – Тула, 2010;
- Я в России живу..., слова Л. Сениной. – Тула, 2011;

- Мы из Тулы! Слова Л. Сениной. – Тула, 2011.

К основным опубликованным и исполненным сочинениям Сергея Сенина можно отнести следующие:

- Сувениры от Левши. Сюита для аккордеона (баяна). – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 1999. – 56 с.;
- Чудо-кроха: Песни для детей младшего школьного возраста в сопровождении фортепиано. – Тула: Гриф и К, 2003. – 32 с.;
- Ваше Синеглазое Величество. Шесть песен на слова В. Старостина для среднего голоса в сопровождении фортепиано. – Тула, 2004. – 24 с.;
- Медовая песенка: Песни-картинки для детей школьного возраста в сопровождении фортепиано. – Тула: ИПП «Гриф и К», 2004. – 52 с.;
- Песни-прибаутки для детей школьного возраста для голоса (хора) в сопровождении фортепиано. – Тула: ИПП «Гриф и К», 2004. – 20 с.;
- Послушные синкопы. Альбом пьес для детей. Для Фортепиано. – Тула, 2004. – 24 с.;
- Родимая сторонка. Песни для детей и юношества в сопровождении фортепиано. – Тула, 2004. – 44 с.;
- Я в России живу: Песни для детей и не только... – Тула, 2011. – 56 с.;
- Пьесы с ладошку. Сюита по мотивам легенд И. Панкина о мастере Тычке. Для фортепиано. – Тула, 2016. – 26 с.;
- Семь ступенек в мир музыки. Пьесы для фортепиано. Тула, 2016. – 116 с.;
- Пантюхин О.В., Сенин С.В. Не теряйте любимых...: музыкально-поэтический сборник – Тула, издательство ТулГУ, 2016. – 47 с.;
- Сенина Л.И., Сенин С.В. Мне дано такое счастье: Музыкально-поэтический альбом. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2016. – 69 с.;
- Сапожников В.Г., Сенин С.В. Настроение: Музыкально-поэтический альбом. – Тула: Полиграфинвест, 2017. – 80 с.;
- Шафран Я.Н., Сенин С.В. Души моей солнце: Музыкально-поэтический альбом. – Тула: Полиграфинвест, 2017. – 48 с.

Список источников и литературы

1. Ануфриева Н.И. Развитие познавательной активности учащихся в музыкальном образовании: учеб. пособие к курсу «Теория музыкального образования» / Н.И. Ануфриева. Тула, 2006. 107 с.
2. Бобылёв Л.Б. Тула – Родина моя. Тула, 1977. 38 с.
3. Белоусов А. Продолжая традиции. /Обязательные пьесы для баяна и аккордеона. К VI Международному конкурсу юных исполнителей на баяне и аккордеоне им. Н.И. Белобородова. – Тула 2002. – 55 с.

4. Биографический словарь «Избранные автографы». Сенин Сергей Владимирович [электронный ресурс] Режим доступа: http://bav005.ru/a_senina.htm
5. Биографический словарь «Избранные автографы». Нефёдов Сергей Валентинович [электронный ресурс] Режим доступа: http://bav005.ru/a_nefodova.htm
6. В мире музыки: ежегодник-панорама. /Ред.-сост. Л. Григорьев, Я. Платек. – М.; Советский композитор, 1992. С.100-103.
7. Егоров Б.М. О музыкальном творчестве Александра Белоусова [электронный ресурс] Режим доступа: <http://a-v-belousov.narod.ru/index7.htm>
8. Музыка Александра Белоусова для баяна и аккордеона; [электронный ресурс] Режим доступа: <http://a-v-belousov.narod.ru/links2.html>
9. Ноты произведений для аккордеона и баяна Сенин С.В. [электронный ресурс] Режим доступа: http://a-v-belousov.narod.ru/noty_senin.htm
10. Ноты произведений Сергея Нефёдова [электронный ресурс] Режим доступа: http://a-v-belousov.narod.ru/noty4_nefyodov_1.htm
11. Тульский биографический словарь. Новые имена. /Сост. С.Д. Ошевский. Тула: Изд. дом «Пересвет», 2003. 287 с.
12. Тульский колледж искусств имени А.С. Даргомыжского – сто лет истории / Под ред. В.А. Зюкина, Т.А. Рыбкиной, А.А. Голюдова. Тула, 2008.

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ С.В. РАХМАНИНОВЫМ МОТИВА “DIES IRAE”

Е.В. Черемных,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье анализируются личностные мотивы использования григорианского хора “Dies Irae” в творчестве С.В. Рахманинова, не достаточно отражённые в музыковедческой литературе. Хорал рассматривается как своеобразный способ выражения внутреннего мира композитора.

Ключевые слова: григорианский хорал, экзистенциальный опыт, миссал, секвенция

ON THE QUESTION OF S.V. RACHMANINOV'S USE OF THE MOTIF “DIES IRAE”

E.V. Cheremnykh,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. The article analyzes the personal motives of the use of the Gregorian chorale “Dies Irae” in the works of S.V. Rachmaninov, which are not sufficiently reflected in the musicological literature. The chorale is considered as a peculiar way of expressing the inner world of the composer.

Key words: Gregorian chorale, existential experience, missal, sequence

Существует множество исследований на тему того, как следует воспринимать и понимать классическую музыку. Многие музыковеды обращают внимание на то, что музыку стоит изучать в контексте смыслов и образов, которые она первоначально в себе несет. Такое отношение у исследователя позволит в полной мере раскрыть характер и содержание того или иного произведения. Для того чтобы «расшифровать» классическое произведение нам нужно обратить внимание на символы, которыми композитор мог не только передать характер музыкального произведения, историческую ситуацию, национальный дух или трагедию, но и поднять в своей музыке вечные философские вопросы и “пропустить” их через свой экзистенциальный опыт. Как правило, эти символы выбираются композитором не случайно и зачастую являются выражением его жизненных установок и взглядов. Обращаясь к личности композитора, можно по-новому раскрыть сущность и саму природу музыкального произведения, почувствовать её, с другой, более содержательной стороны.

Творчество Сергея Васильевича Рахманинова подробно изучалось многими русскими музыковедами, среди которых: Ю.В. Келдыш, Т.С. Бершадская, С.Е. Сенков. Вместе с тем, некоторые аспекты его музыкального наследия остаются раскрытыми недостаточно. Это касается мотива “Dies Irae”, как важной составляющей творчества Рахманинова, как способа выражения его внутреннего мира.

Несмотря на то, что Сергея Васильевича Рахманинова часто называют «самым русским композитором», в его творчестве присутствует символика западно-европейской католической музыкальной культуры [2, с.191]. Это касается известного григорианского хорала “Dies Irae”, который является важной составляющей многих произведений композитора.

Хорал “Dies Irae” берёт свое название с первых слов этой самой известной средневековой секвенции. Текст стихотворения обычно приписывается Фоме Челанскому, францисканскому монаху XIII века. Он быстро приобрёл популярность в течение XIII-XIV веков и нашёл своё применение во французских и итальянских миссалах.

Текст хорала представляет собой яркий отчаянный рассказ от первого лица о Страшном Суде, теме жизненно важной для человека средневековья. Слова “Dies Irae” можно дословно перевести как «День гнева». Уже в самом названии в какой-то степени передаётся настроение и характер композиции для слушателя или читателя. Чувства страха вызывают первые семь строф хорала, которые описывают физическое окружение: звуки труб, восстание мёртвых тел и горящие огни. Остальную часть “Dies Irae” рассказчик тратит, умоляя судью

о пощаде. Гимн является напоминанием людям о более тёмной природе Воскресения и предупреждением как потерянным, так и спасённым от возмездия за грех. Характерной чертой хорала является то, что каждая нота музыкального произведения соответствует одному слогу текста. Это объясняется средневековым обычаем. Также стоит заметить, что окончание каждой музыкальной фразы в строфе всегда возвращается к одной и той же ноте. Эти характеристики хорала задают торжественное и серьёзное настроение. “Dies irae” используется в классической музыке многими композиторами на протяжении нескольких столетий.

Сергей Рахманинов, применяя мелодию “Dies Irae” в своих произведениях использует, как правило, первую фразу этого григорианского песнопения, от четырех до семи нот и добавляет к этим нотам при составлении темы свои «приставки и суффиксы» [1]. Хотя многие композиторы использовали эту мелодию, частота и масштаб её звучания у Рахманинова особенно примечательны.

Рахманинов впервые познакомился с “Dies Irae” как дирижер, исполнявший произведения Мусоргского, Сен-Санса и Листа. Как композитор, он включил отличительные черты “Dies Irae” в значительную часть своих произведений – более одной трети из его 45 произведений. Этот мотив впервые встречается в раннем произведении Рахманинова «Князь Ростислав» (1891), симфонической поэме, которую он сочинил, будучи студентом Московской консерватории. Также он широко используется в «Колоколах» (1913), симфоническом произведении из четырех частей, которое представляет «четыре фазы человеческой жизни», тем самым показывая, что даже ранние работы Рахманинова были сосредоточены на раздумьях о жизни и смерти. Эту тематику он не оставил и в зрелые годы. Среди его самых известных произведений – «Рапсодия на тему Паганини» (1934), пропитанная легендой о связях скрипача Никколо Паганини с дьяволом, символом загробной жизни.

Использование мотива “Dies Irae” С. Рахманиновым наблюдается на протяжении всей его 50-летней композиторской карьеры, включая стилистические изменения, психические заболевания и переезды за границу. Никто из других композиторов не использовал так часто “Dies Irae”, как это делал Рахманинов. По мнению современных исследователей, такая настойчивость в отношении мотива “Dies Irae”, может быть понята как средство изгнания страха смерти, преодоления фобии, отражение его собственной борьбы с ней [4].

Озабоченность Рахманинова смертью может иметь свои корни в его ранней жизни, которая была отмечена нестабильностью. После того, как его отец растратил семейное состояние, семья переехала в убогую квартиру

в Москве. И юный Сергей, и его сестра заразились дифтерией. Хотя он выжил, болезнь унесла жизнь его сестры Софии, и этот опыт оставил молодого Рахманинова с пожизненным страхом смерти. Во взрослой жизни этот страх усугублялся смертью близких друзей и членов семьи. В течение короткого периода времени скончались трое важных людей в жизни Рахманинова: коллега-композитор Скрябин, затем его профессор С. Танеев и его собственный отец. Говоря современными психиатрическими терминами, можно сказать, что Рахманинов страдал танатофобией, формой тревоги, характеризующейся острым страхом смерти и другими депрессивными расстройствами.

На протяжении всей своей жизни Рахманинов был очень замкнутым и предпочитал не обсуждать личные чувства не только с интервьюерами, но даже с членами своей семьи. Кроме того, он преимущественно избегал больших публичных собраний, кроме концертов, и предпочитал сочинять в одиночестве. Это добровольное дистанцирование являлось ещё одним свидетельством того, что в повседневной жизни Рахманинова имели место депрессивные настроения.

Хотя существует мало архивных свидетельств, позволяющих понять, насколько его депрессивные мысли были сосредоточены на смерти, но одно из писем к его подруге Мариетте Шагинян, интеллектуалке и поэтессе, даёт ключ к разгадке: «Невозможно жить, когда знаешь, что всё-таки должен умереть. Как вы можете вынести мысль о смерти?». [3]

В целом можно разумно интерпретировать использование Рахманиновым “Dies Irae” как художественное выражение его страха перед смертью, который, как считается, возникает из личных переживаний смерти близких, а также из-за его собственных проблем со здоровьем. Доктор Ричард Коган отметил, что Рахманинова «мучила депрессия... его озабоченность смертью резко возросла по мере того, как он становился старше. Ему удалось использовать эту озабоченность в своих творческих целях» [5]. Во всех своих сочинениях Рахманинов использует “Dies Irae” как явную, так и бессознательную ссылку на это.

Тщательное изучение его произведений показывает использование всей музыкальной фразы, а также только начального сегмента из четырех нот, который сам по себе обладает «способностью вызывать у слушателей чувство ужаса и страха». Таким образом, было ли это использование преднамеренным или нет, с психодинамической точки зрения его непрекращающееся присутствие может отражать глубинные конфликты композитора с мыслями о смерти, которые в конечном итоге стали проявляться в его музыкальном искусстве.

Упомянутый выше доктор Коган отмечал, что Рахманинов открыто признавал факт своей болезни, «...и что ему приходится сильно бороться со своими меланхолическими наклонностями» [5].

Можно предположить, что частое обращение С.В. Рахманиновым к мотиву “Dies Irae” было духовным механизмом преодоления собственного недуга, страха смерти, движением по направлению к свободе от тирании страстей.

Список источников и литературы

1. Бершадская Т.С. О гармонии Рахманинова / Т. Бершадская // Русская музыка на рубеже XX в. – Л, 1966.
2. Борисова Е.Ю. С.В. Рахманинов крупнейший композитор, пианист и дирижер конца XIX века – начала XX веков / Е. Борисова // Вестник Костромского государственного университета. – Кострома, 2012. - С. 191-195.
3. Шагинян М.С. Воспоминания о С. Рахманинове / М. Шагинян – Кратово, 1955.
4. Cynthia S. Peng, M.D. Idée Fixe: Rachmaninoff and Death Anxiety – 2021.
5. Timoshin N: Creativity and mental illness: Richard Kogan on Rachmaninoff. Psychiatr Times, Sept 14, 2016. <https://www.psychiatrictimes.com/view/creativity-and-mental-illness-richard-kogan-rachmaninoff> Google Scholar.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖАХ ИСКУССТВ

Л.В. Шуварикова,

Московский губернский колледж искусств

Аннотация. В статье рассматривается процесс подготовки студентов музыкальных специализаций в колледжах искусств, где важная роль принадлежит блоку музыкально-теоретических дисциплин. Автор выделяет ряд проблем, связанных с унификацией всех музыкально-теоретических предметов, и предлагает пути их решения в направлении усиления профилизации процесса обучения.

Ключевые слова: музыкально-теоретические дисциплины, специальность, профилизация, обучение, программа, методика, студент, педагог.

TO THE PROBLEM OF PROFILING OF MUSICAL-THEORETICAL DISCIPLINES IN COLLEGES OF ARTS

L.V. Shuvarikova,

Moscow Provincial College of Arts

Annotation. The article discusses the process of preparing students of musical specializations in colleges of arts, where an important role belongs to the block of musical-theoretical disciplines. The author highlights a number of problems associated with the unification of all musical-

theoretical subjects, and suggests ways to solve them in the direction of strengthening the profiling of the learning process.

Key words: musical-theoretical disciplines, specialty, profiling, learning, program, methodology, student, teacher.

Внесение изменений в федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования[5]выдвигает новые требования к организации учебного процесса, направленные на создание целостной системы в обучении студентов в колледжах искусств. Это создает возможность пересмотреть подходы к процессу обучения, искать наиболее эффективные методы в формировании устойчивой мотивации к обучению. Как отмечает известный психолог А.Н.Леонтьев, процесс формирования мотивов должен основываться на принципе «единства и взаимовлияния внешней и внутренней деятельности человека» [1, с.190]. Применительно к учебному процессу эти факторы связаны во многом с деятельностью педагога, который побуждает ученика к развитию внутренней мотивации, направляя ее на достижение определенных целей.

Обратимся к сфере музыкального образования, в частности, к подготовке музыкантов-исполнителей в колледжах искусств. Основной целью обучения здесь является формирование профессиональных музыкантов, обладающих широким кругозором, умеющих не только профессионально владеть голосом, играть на инструменте, дирижировать хором, но и понимать прекрасное иметь хороший эстетический вкус и критерии оценки происходящих в современном искусстве изменений. Кроме того, будущий музыкант-специалист должен владеть методами передачи полученных в процессе обучения знаний и умений различного контингенту (ученикам, исполнителям в хоре, оркестре и др.) в современных условиях рынка труда. Но в настоящее время постоянно возникает типичная ситуация – как только выпускник получает свой долгожданный диплом, он сталкивается с трудностями применения полученных знаний в реальной профессиональной деятельности. Таким образом, можно констатировать наличие определенных противоречий между сложившимся за многие годы традиционным процессом обучения и сложностью адаптации выпускников колледжа в современной жизни. Рассмотрим ряд причин, влияющих на появление данной ситуации, и предложим некоторые пути решения выявленных проблем.

Как известно, большое значение в образовательном процессе в колледжах искусств имеет блок дисциплин музыкально-теоретического цикла (сольфеджио, гармония, анализ музыкальных форм, музыкальная литература), играющий важную роль в воспитании музыканта-исполнителя. Отметим здесь,

что именно музыкально-теоретические предметы изучаются студентами на протяжении всего периода обучения, они дополняют друг друга, расширяя границы мышления музыканта-исполнителя и его кругозор, что необходимо для приобретения профессиональных качеств музыканта, исполнителя, педагога. Но, к сожалению, сами студенты заблуждаются в вопросе о необходимости глубокого изучения этих дисциплин, так как им кажется, что вполне достаточно знаний, которые они получают в классе по специальности. Наблюдая за студентами, можно заметить, что у многих из них именно предметы музыкально-теоретического цикла вызывают негативные эмоции в связи с тем, что они не всегда понятны, интересны студентам, которые в результате не справляются с заданиями, получают неудовлетворительные оценки, отсюда возникает желание не посещать занятия и т.д. Другая часть студентов, имея отличные оценки по теории музыки, при работе над произведением по специальности не могут ответить на простейшие теоретические вопросы, определить форму, гармоническое развитие, стиль и т.д. Все это говорит о том, что в сознании студентов не выстраиваются связи между музыкально-теоретическими и специальными предметами, поэтому они не умеют использовать полученные знания и навыки в своей профессиональной деятельности. Кроме того, существует мнение (не только у студентов, но и педагогов), что музыкант-исполнитель формируется, в основном, в классе по специальности.

Прежде всего, сами педагоги, а затем их студенты должны понимать, что без знаний музыкальной теории невозможно художественно достоверно исполнить произведение, так, как только знание эпохи, стиля, композитора, специфики формообразования дает возможность грамотно подойти к исполнению произведения и создать правильный музыкальный образ. Необходимость такого подхода отмечал Г. Нейгауз: «...исполнение только тогда может быть хорошим, художественным, когда все бесконечно разнообразные исполнительские средства мы согласуем с сочинением, его смыслом, содержанием, прежде всего с его формальной структурой – архитектурой, с самой композицией, с тем реальным звуковым материалом, который мы должны исполнительски обработать» [3, с. 50]. Без знания гармонии музыкант-исполнитель не сможет расписать голоса и партию инструмента при работе с дуэтами, ансамблями, будущий дирижер-хоровик не сумеет сделать грамотную хоровую аранжировку, а вокалист без навыков чистого интонирования и развитого слуха, которые формируются в курсе сольфеджио, не реализуется в своей профессии. Известный музыковед В.П. Середа отмечает, что «...представления о содержании музыки,

формируемые у студентов *в теоретических курсах*, существенно расходятся с представлениями о ценностях, складывающихся в процессе освоения произведений *в классах по специальности*, и в большинстве случаев служит препятствием для полноценного восприятия музыкального содержания» [7, с. 110].

Введение федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, в которых изменились классификации, коды, требования к общим и профессиональным компетенциям не влияют на сложившуюся ситуацию, так как требования к знаниям и умениям здесь унифицированы под все группы специальностей, отличаясь лишь уровнем требований к освоению материала для разных специальностей.

Решение проблемы в области полноценной подготовки специалистов находится, на наш взгляд, в области усиления профилизации рабочих программ в соответствии с требованиями к результатам освоения дисциплин музыкально-теоретического цикла для выбранной специальности.

О необходимости профилизации музыкально-теоретических дисциплин говорил еще в конце прошлого столетия Е.В.Назайкинский, отмечая, что «к одной из причин, порождающих противоречия и сложности в развитии цикла можно отнести недостаточную профилизацию курсов, слабый учет их в программах особенностей различных музыкальных специальностей» [2, с.65]. На данный момент утверждение известного отечественного музыковеда не перестает быть актуальным.

Понятие «профилизации» достаточно редко встречается в исследованиях, посвященных, среднему специальному образованию и используется, как правило, в контексте профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы: «Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменения в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности, способности обучающихся, в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [4]. Но, в целом, формулировка данного понятия, достаточно полно отражает суть рассматриваемого явления и может быть использована применительно к процессу обучения в колледжах искусств. Приведенное определение показывает, что профилизация представляет собой сложное явление и требует коренных изменений в стратегии обучения, что в первую очередь относится к пересмотру всего методического комплекса учебных программ, который необходимо «развернуть» в направлении к профилю каждой специальности. В рамках данной статьи

не представляется возможным рассмотреть программы музыкально-теоретических дисциплин для всех специализаций, поэтому остановимся на специальности сольного (камерного) пения, предложив некоторые пути совершенствования учебного процесса в аспекте рассматриваемой темы.

Анализ существующих программ по музыкально-теоретическим предметам для выбранной специальности показывает, что существует потребность педагогов в учебных программах нового типа, которые позволят им сформировать у студентов определенными в ФГОС СПО знания, умения и компетенции в разрезе своей специальности. Необходимо искать направления, позволяющие приблизить методику преподавания теоретических дисциплин к реальной практической деятельности, чтобы будущий специалист (вокалист, дирижер, инструменталист и др.) смог применить музыкально-теоретические знания для дальнейшего раскрытия своего потенциала в профессии. Кроме того, требуются новые методические рекомендации для примерных рабочих программ по дисциплинам музыкально-теоретического цикла, в которых бы отражалась пути формирования профильной направленности каждого курса.

Приведем некоторые примеры. В задачах примерной программы по дисциплине «Гармонии» 2002 года для специальности сольное (камерное) пение написано: «...привить учащимся навыки гармонического анализа и способствовать воспитанию курса к естественному голосоведению и выразительной гармонизации. В упражнениях на фортепиано и письменных работах закрепляются теоретические знания и развиваются практические слуховые навыки» [6]. Таким образом, можно констатировать, что специфика данной специальности в курсе гармонии не отражается. Нам представляется, что в задачах и содержании курса должны быть выделены такие моменты как аналитическая форма работы различных вокальных жанров, письменные виды работы, связанные не только с традиционным решением задач, но и трехстрочной гармонизацией по принципу мелодия-аккомпанемент, типичной для вокальных произведений, игра на фортепиано упражнений, включающих подбор аккомпанемента к мелодии в различных фактурных вариантах. Это, безусловно, будет способствовать повышению заинтересованности студентов в обучении и усиливать профильную направленность данного предмета.

Если сравнить программы по музыкальной литературе для различных специальностей, то можно увидеть такую же картину – отсутствие профильной специфики, поэтому многие студенты-вокалисты считают данный пример бесполезным, никак не соприкасающимся с их профессиональной деятельностью. В связи с этим назрела практическая необходимость

перестройки курса «Музыкальная литература» в направлении пересмотра как содержания, так и количества учебных часов, выделяемых на ту или иную тему. Например, для вокалистов необходимо акцентировать внимание на вокальном творчестве композиторов, оперных жанрах, показывать видеоматериалы с исполнением этих произведений ведущими мастерами мирового уровня. Тогда студенты будут приобретать не только знания в музыкально-исторической, но и профессиональной областях.

Очень важен для вокалистов курс сольфеджио, где приобретаются навыки чистого интонирования и развивается музыкальный слух. Здесь необходимо, чтобы развитие всех этих навыков представляло собой совместное действие педагогов по сольфеджио и вокалу. Например, для формирования чистой интонации нельзя петь на уроках сольфеджио вполголоса, следует также как на уроках вокала включать все механизмы голосообразования, педагог также должен знать переходные ноты студентов, чтобы выбирать упражнения и номера, удобные для голоса. То же время важно с самого начала в вокальном классе исключить пассивное формирование правильной интонации, которое заключается в многократном бездумном повторении со словами определенных мелодических оборотов, поддержанных аккомпанементом и включающем дублирование вокальной мелодии. Вокалисту в таком случае требуется только «попасть в ноту» и через какое-то время у него это получается. К сожалению, так занимаются многие педагоги. Все эти моменты педагог-теоретик должен обговорить с коллегой-вокалистом и наметить общие пути, методические принципы развития интонационного слуха у студентов, обучающихся в их классе.

И, наконец, «Анализ музыкальных произведений» – предмет, завершающий и обобщающий музыкально-теоретическое образование студентов в колледже искусств. Обратим здесь внимание на тот факт, что именно этот предмет вокалисты считают наиболее нужным для их профессиональной деятельности. Но и в программах до данной дисциплины наблюдается уже выявленная тенденция – отсутствие профильной направленности. Здесь также требуется пересмотр содержания программ и количества часов на определенный ряд тем. Например, более актуальными для данной специальности будут темы, связанные с вокальными формами, в то же время другие, более сложные темы могут изучаться в ознакомительном варианте.

Таким образом, представленный краткий анализ программ по музыкально-теоретическим дисциплинам для специальности вокальное (камерное) пение, ярко высвечивает проблемы, связанные с отсутствием

профильной направленности в обучении студентов в данной области. Такая же ситуация складывается и в обучении студентов других специальностей. Поэтому требуется серьезная методическая работы для разрешения назревших противоречий между практикой подготовки музыкантов и теми задачами, которые ставит перед ними современная жизнь. Отметим, что в этом процессе должны участвовать не только педагоги, ведущие музыкально-теоретические предметы, но преподаватели по специальным дисциплинам, которые также должны пересмотреть свои программы с учетом поставленных задач. Только совместная деятельность, коллегиальность, педагогика сотрудничества смогут запустить процесс перенастройки современного музыкального образования в колледжах искусств, что в перспективе благоприятно скажется на качестве профессиональной подготовки музыкантов.

Список источников и литературы

1. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 2 - М.: Педагогика, 1983. 320 с.
2. *Назайкинский Е.В.* Пути совершенствования музыкально-теоретических дисциплин//Музыкальная академия, 1985.Вып.2. С.64-71.
3. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры. М., Музыка, 1982.300 с.
4. Приказ Министерства образования РФ об «Утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» от 18.07.2022 г. №2783 [электронный ресурс]. Режим доступа: https://mosmetod.ru/files/metod/SPO/docx_spo/koncepciya_objego_obrazovaniya.pdf
5. Приказ Министерства просвещения РФ «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования»от 17.05.2021 № 253) [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/402613206>
6. Примерная рабочая программа по дисциплине «Гармония» для музыкальных училищ и училищ искусств по специальности «Пение». – М., Министерство культуры РФ. Научно-методический центр по художественному образованию, 2002. 3с.
7. *Серeda В.П.* О ладе в музыке и «разладе» в теории музыки: размышления, обращенные к педагогам-музыкантам и любителям музыки. М., Классика-XXI, 2010. 110 с.

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ ВЕКТОР ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ И ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЭЛЕМЕНТЫ ПЕРВИЧНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ К ИСПОЛНЕНИЮ ЭСТРАДНОГО РЕПЕРТУАРА И ИХ ЗНАЧИМОСТЬ

А.В. Виншель, О.Б. Алексеева,

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Аннотация. В статье анализируются элементы первичной подготовки обучающихся эстрадному вокалу в музыкальной школе, а также, базируясь на материале научных статей и методических докладов, излагаются точки зрения современных российских преподавателей-практиков.

Ключевые слова: эстрадный вокал, музыкальная школа, патриотическое воспитание, репертуар, начинающий вокалист

ELEMENTS OF THE PRIMARY TRAINING OF STUDENTS OF MUSIC SCHOOLS FOR THE PERFORMANCE OF VARIETY REPERTOIRE AND THEIR SIGNIFICANCE

A.V. Vinshel, O.B. Alekseeva,

Derzhavin Tambov State University

Annotation. The article analyzes the elements of the primary training of students in pop vocals at a music school, and also, based on the material of scientific articles and methodological reports, sets out the points of view of modern russian practicing teachers.

Key words: pop vocal, music school, patriotic education, repertoire, aspiring vocalist

Эстрадную вокальную школу можно обозначить как одно из самых молодых направлений деятельности учреждений дополнительного образования, которое характеризуется подвижностью и изменчивостью. Говоря о современной музыкальной школе, важно отметить некоторые специфические особенности данного типа учреждений:

1. образовательная деятельность музыкальной школы по воспитанию эстрадных вокалистов невозможна без репрезентации идей современного отечественного эстрадного образования вокалистов;

2. деятельность педагога по эстраднему вокалу должна включать разработку таких разделов учебного плана, которые будут включать концертно-исполнительскую деятельность в рамках промежуточной аттестации (концерты в конце полугодия, открытые зачёты, общие выступления учащихся класса, приуроченные к тематическим событиям);

3. музыкальная школа является организацией, деятельность которой направлена на формирование непрерывного творческого профессионального образования, создание единой культурно-образовательной среды и воспитание инициативного поколения, готового осуществлять проекты в сфере вокального искусства как компонента системы национального достояния.

Таким образом, значимость элементов первичной подготовки вокалистов-учащихся музыкальной школы к исполнению эстрадного репертуара может быть определена как компонент национального «плана» по сохранению и преумножению культурно-творческих исполнительских традиций. Эстрадное творчество работает как инструмент патриотического воспитания и направлено на реализацию нравственно-гражданственных компонентов средствами вокального искусства.

То есть, в качестве элементов первичной подготовки эстрадных вокалистов музыкальной школы следует (помимо технических и общих сценических учебных моментов) отмечать работу над спецификой исполнения патриотического песенного репертуара. К данному направлению образовательной деятельности педагог должен подходить заранее, обращая внимание учащегося на стилистические отличия подобных произведений от обычного эстрадного репертуара. Изучение патриотических песен в импровизационно-техническом плане воспитания вокалистов среднего и старшего возраста позволит углубить в понимании учащихся долю творческой интерпретации художественного текста и эмоционального содержания подобного песенного репертуара.

То есть, несколько схожие тексты и мотивы с учащимся отделения эстрадного вокала необходимо дополнять с позиции индивидуального видения, например, путём подбора с вокалистом вариаций мелодии одного из куплетов, поиска «живых» видеозаписей исполнения и анализа творческих приёмов эстрадного исполнения (динамических оттенков, подачи звука, способов визуального выражения эмоций), разбора возможных мелизматических вариантов наполнения музыкальной ткани в её певческом исполнении.

Однако, военно-патриотический репертуар эстрадного вокалиста-учащегося музыкальной школы должен содержать в себе именно превалирующий воспитательный компонент. Среди совершенствуемых

навыков эстрадного вокала в таком случае следует отмечать эмоциональную отзывчивость начинающего вокалиста, осознанность пения не только с технической, но и с художественной стороны, контроль над внутренним музыкально-эмоциональным состоянием и его внешним выражением.

Общие элементы вокальной подготовки начинающего эстрадного певца, учащегося в музыкальной школе, можно проанализировать, обратившись к современным научным статьям преподавателей-практиков и методическим разработкам.

Работа Е. Ю. Белобровы «Техника эстрадного вокала» посвящена эстрадной вокальной технике и начинается с разбора понятия певческого дыхания (разбирает типы дыхания, говорит о ведущей роли субъективных ощущений в пении, указывая на значимость деятельности педагога по корректному с точки зрения физиологии объяснению верных певческих ощущений). Далее автор разбирает систему освобождения по К. Линклэйтер: следует отметить, что данная часть работы Белобровой показывает сближение эстрадного вокала с непосредственно театральными видами деятельности – актёрским мастерством и техниками сценической речи. Имеются сведения относительно высокого влияния психоэмоционального состояния вокалиста во время пения на его деятельность, на подачу звука и его характеристики (отметим значимость данного направления педагогической мысли для работы с детьми и подростками в музыкальной школе), о первичности импульса в работе голосового аппарата. Примечательны методические рекомендации автора, связанные с постоянным самоконтролем начинающего эстрадного вокалиста. Так, следует отметить, что в наши дни метод аудио фиксации результатов вокальной практики по отработке технических навыков имеет достаточно явные положительные результаты в отрасли самоорганизации и самостоятельной практики (в случае с музыкальной школой и дистанционными фрагментами обучения в ней это может быть запись на видео домашних заданий или запись видеозвонков с преподавателем для самоанализа и понимания учащимся своих ошибок) [3].

В статье О. В. Тоголевой «Эстрадное пение: перспективы развития профессионального образования» определяется факт начала существования в отечественной профессиональной практике обучения и воспитания эстрадных музыкантов трёхуровневого образования: это положение связывается с характером деятельности первых выпускников высшего «эстрадного» образования, которые предпочли исполнительскую карьеру, в связи с чем музыкальные школы, постепенно открывающие набор в классы эстрадного пения, наполнились кадрами хоровых и классических отделений вокального

образования. В свою очередь, данный факт повлиял на разрозненность вокальных методик детского эстрадного дополнительного образования и (зачастую) их антинаучность. В данной статье прослеживается мысль о необходимости педагога эстрадного пения музыкальной школы опираться на проверенные научные источники методов обучения для достижения учащимися высоких результатов в области вокальной техники [9].

Следующая работа «Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста», авторами которой являются А. Г. Гогоберидзе и В. А. Деркунская, содержит в себе компонент, без которого представление деятельности современного педагога эстрадного вокала не будет полным – это работа преподавателя эстрадного пения именно с детской «субкультурой», с меняющимися течениями глобального окружения школьников, которое формирует их музыкальный вкус и отношение к творчеству в рамках образования. Также заметна роль компетентностного подхода педагога дополнительного образования к воспитанию начинающего вокалиста: это значит, что развитие вокальной техники и акцент на сценическом поведении учащихся музыкальной школы – требование, прежде всего, социокультурной среды, которым преподаватель должен руководствоваться при составлении индивидуального учебного плана. Авторы указывают на важную составляющую музыкальной деятельности детей, обучающихся в учреждениях дополнительного образования – это инициативность и свобода выбора основных объектов музыкальной работы. То есть преподаватель эстрадного вокала должен учитывать предпочтения учащегося в работе над репертуаром для ускорения темпов технического развития – сфера применения вокальных навыков в таком случае будет более понятной учащимся [4].

О. Р. Якушева в своей работе «К вопросу о специфике эстрадного пения» упоминает эстрадные вокальные приёмы, которые доступны учащимся музыкальной школы и которые способны расширить их представление о вокальном искусстве в целом. Так, эстрадному вокалисту старшего возраста целесообразно ознакомиться с техникой йодля, субтона, белтинга и микста [10].

В совместной статье И. А. Андреева и М. И. Долженковой «Современные методические подходы к формированию навыков эстрадного вокала» рассматриваются две методические составляющие работы преподавателя эстрадного пения с учащимися музыкальной школы: педагог в работе с начинающим эстрадным вокалистом над совершенствованием вокальных навыков должен прививать ему навыки работы с источниками нотного текста (в эстрадном вокальном образовании наблюдается тенденция к пению по слуху

и «снятию» певческого материала с аудио или видео) и объяснять взаимосвязь вокальной техники с техниками сценического поведения [2].

Далее коснемся работ специфического характера, посвящённых разбору вопросов, непосредственно связанных с эстрадной вокальной педагогикой музыкальной школы и институтов дополнительного образования. Так, в статье О.С. Изюровой «Детская вокальная эстрада в системе дополнительного образования» говорится о явлении детской вокальной эстрады, для подготовки «участников» которой педагог музыкальной школы должен сочетать процесс развития вокальной техники с процессами развития музыкальности, общей исполнительской культуры и артистизма, процессами понимания функций вокалиста на сцене. Например, работа со звукоусиливающей аппаратурой позволяет учащимся приобретать навык балансировки громкости певческого голоса, а практика отработки сценических движений позволяет учащимся осознанно контролировать расход дыхания во время исполнения подвижной вокальной композиции. Кроме того, значимость индивидуальности ребёнка в таком случае воспитывается через призму вокальных приёмов, связанных с прочтением фразировки, динамики и кульминаций [5].

Методические рекомендации Г. О. Тарасенко «Подготовка начинающего эстрадного вокалиста к концертно-исполнительской деятельности» раскрывают значимость современных вокальных приёмов, также доступных учащимся музыкальной школы для освоения, но зачастую опускаемыми многими преподавателями. Это работа над сглаживанием регистров (что особенно актуально для учащихся старших классов), работ над применением разных режимов пения в одном музыкальном отрывке (фальцет, грудной, головной) [8].

В работах-исследованиях Е.С. Курдиной прослеживается значимость развития у учащихся чёткой «сценической» артикуляции и интонации, контролируемой, в том числе, с помощью средств звукозаписи. Также автор отмечает наглядность и методы визуализации технического материала для вокалистов как общий дидактический принцип дополнительного музыкального образования [6, 7].

О.Е. Алпатова и А.Ю. Савина в своей статье говорят о значимости системности как основы для совершенствования вокальных навыков учащихся музыкальной школы. Так, повторяющиеся элементы практических занятий (упражнения, распевки, тренировки) должны сформировать певческий аппарат начинающего эстрадного вокалиста [1].

Таким образом, проанализировав материалы научных статей и методических докладов преподавателей-практиков, можно отметить, что для совершенствования вокальных навыков эстрадного певца в музыкальной школе

нужен не только комплекс технических упражнений и специальных распевок, но и тренинг сценических способностей взаимодействия с аудиторией, пластики, создания концертного номера на доступных для учащегося исполнительском и художественном уровнях.

Список источников и литературы

1. *Алпатова О. Е.* Эстрадный вокал. Воспитание певца. Опыт педагога : учебно-методическое пособие / Оксана Евгеньевна Алпатова. - Самара : Порто-принт, 2020. - 161 с. : ил., ноты, табл., цв. ил.; 21 см.; ISBN 978-5-91867-217-4 : 100 экз.
2. *Андреев И. А., Долженкова М. И.* Современные методические подходы к формированию навыков эстрадного вокала//Педагогический опыт: теория, методика, практика, «Интерактив плюс». – Том 1, №3 (4). – С. 135-138
3. *Белоброва Е.Ю.* Техника эстрадного вокала / Е.Ю. Белоброва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rockvocalist.ru>
4. *Гогоберидзе А. Г.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Гогоберидзе, В. А.Деркунская. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 320 с. ISBN 978-5-7695-4161-2
5. *Изюрова О. С.* Детская вокальная эстрада в системе дополнительного образования//Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 102. – С. 184-187
6. *Курдина Е. С., Чернова Л. В., Чернов Д. Е.* Диагностика готовности к самостоятельной музыкальной деятельности начинающих эстрадных исполнителей // Педагогическое образование в России 2018. № 12 С. 105-109
7. *Степанова, (Курдина) Е. С.* Развитие творческой активности у начинающих вокалистов средствами образовательных ресурсов Интернета / Е. С. Степанова // Музыкальное и художественное образование детей и юношества: проблемы и поиски: материалы шестой всероссийской науч.-практ. конф. аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов, Екатеринбург, 25-26 апреля 2013 г. Том 1: Музыкальное образование / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – С. 111 – 115
8. *Тарасенко Г. О.* Подготовка начинающего эстрадного вокалиста к концертно-исполнительской деятельности : Методические рекомендации / Сост. Г. О. Тарасенко, под ред. Д. И. Борозенец. – Донецк : РДНТК, 2020. – 20 с.
9. *Тоголева О. В.* Эстрадное пение: перспективы развития профессионального образования// Материалы Международной научно-практической конференции «Современная научная мысль» Изд.: "Экспертно-методический центр" (Чебоксары). – С. 167-174
10. *Якушева О. Р.* К вопросу о специфике эстрадного пения // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – № 2. – 2008. – С. 72-74.

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ ДИРИЖЕРСКОГО ИСКУССТВА

М. У. Дилмуротов,

Государственная консерватория Узбекистана

Аннотация. В настоящей статье речь идёт о процессе зарождения и последовательного развития, и совершенствования дирижёрского искусства, начиная с первых опытов по настоящее время; о назначении и роли дирижёра как руководителя оркестра, ансамбля, хоровых коллективов, о первых профессиональных немецких дирижёрах, внёсших свой вклад в развитие данной сферы творческой деятельности.

Ключевые слова: хейрономия, дирижер, дирижерская палочка, дирижерский пульт, динамика, темпо-ритмика, трактовка материала.

PAGES OF THE HISTORY OF CONDUCTING ART

M. U. Dilmurotov,

State Conservatory of Uzbekistan

Annotation. In this article we are talking about the process of origin and consistent development and improvement of the art of conducting, from the first experiments to the present; about the appointment and role of a conductor as the leader of an orchestra, ensemble, choirs, about the first professional German conductors who contributed to the development of this area of creative activity.

Key words: cheironomy, conductor, conductor's baton, conductor's stand, dynamics, tempo-rhythm, material interpretation.

Не секрет, что движение деревянной палочки в руках талантливого и опытного дирижера, мастерски передающего затаённые в музыке мысли, настроения, эмоции, завораживает публику, которая, в свою очередь, отвечает музыканту горячими аплодисментами, выражающими неудержимый поток благодарности за «чудо» откровения.

Такого рода взрыв чувств и есть гармония, которая зарождается между музыкантами и слушателями, являясь результатом огромного труда и важным достижением творческого коллектива под руководством дирижера. Именно под руководством, поскольку само слово «дирижер» происходит от французского «diriger», что значит «управлять», «направлять», «руководить». Итальянцы же называли дирижера «direttore d'orchestra», «maestro», дирижерский пульт «podio», а дирижерскую палочку — инструмент в руках управляющего музыкальным коллективом — «bacchetta».

Главное назначение дирижера – осуществлять руководство коллективом музыкантов-исполнителей камерного, большого симфонического оркестров, хора, ансамбля; осуществлять художественную трактовку музыкального материала оперы, оперетт, мюзиклов, музыкальных драм и комедий посредством использования комплекса соответствующих темпо-ритмических, динамических, пластических, в целом – выразительно-технических средств и приёмов.

И здесь многое зависит от таланта и профессионального мастерства управляющего оркестром, от его умения всесторонне вычитать текст, раскрыть заложенные в нем смыслы, тайны, а также поделиться с музыкантами и слушателями своими чувствами, впечатлениями и вдохновением.

Исторические корни этой профессии сложились еще в Древней Греции, и связаны они с так называемой хейрономией: то есть системой движения головы, корпуса, рук, пальцев с целью передачи смысла, заложенного в музыке. Это служило сигналом не только для начала, кульминационного развития, завершения номера, но и для актуализации в целом музыкального материала.

В римской певческой школе под названием «Schola cantorum», основанной в V–VI вв. папой Григорием, оставившим глубокий след в истории римско-католической церковной музыкальной культуре, появились новые элементы, игравшие вспомогательную «мнемотехническую роль». А с внедрением по истечении времени нотной записи связаны приёмы отбивания такта с помощью свернутого нотного листа.

В отдельных случаях функции дирижера ложились на плечи скрипача или клавесиниста, которые кивком головы или ударом смычка показывали вступление солиста или группы инструментов.

XVIII век изменил такого рода традицию, отдав предпочтение не инструменталисту - оркестранту, а отдельной самостоятельной фигуре – руководителю – симфонического, камерного оркестров, хора, ансамбля, исполнительского коллектива музыкальных театров: оперы, зингшпиля, оперетты, балета.

В этом плане следует особо отметить роль немецких музыкантов, таких как композитор, певец, теоретик музыки Иоганн Маттезон (1681–1764); дирижер Гамбургского оперного театра, руководитель церковных капелл, автор 19 страстей, 56 опер, вокальных и инструментальных произведений – Георг Филипп Телеман (1681–1767), внесших весомый вклад в развитие дирижерского искусства.

К Мангеймской школе принадлежали Ян Вацлав Антонин Стамиц (1717–1757) – скрипач, композитор и дирижер, руководитель капеллы, а также его

последователи – капельмейстеры, авторы симфонических и камерных, оперных сочинений Франц Ксавер Рихтер, Игнац Холцбауэр, Кристиан Каннабих и др.

Первым, стоявшим на специальном помосте дирижером, стал один из ярких представителей Берлинской школы – Иоганн Фридрих Рейхардт (1752–1814), который вместе со своими коллегами, такими как Иоганн Абрахам Петер Шульц (1747–1800), Карл Фридрих Цельтер (1758–1832), расширил функции дирижерской палочки.

Людвиг ван Бетховен – представитель Венской классической школы второй половины XVIII века, автор 9 симфоний, включая Третью – Героическую, Девятую с хором на оду Шиллера «К радости», оперы «Фиделио», музыки к трагедии «Эгмонт», увертюры «Кориолан», «Леонора», балета «Творения Прометея» и многих других сочинений – внес свою лепту в развитие дирижерского искусства, подчеркнув в нем героическое, патетическое и конфликтное начала, четкую драматургическую, ритмическую организацию, активность творческой позиции руководителя оркестра.

В числе известных немецких композиторов, пианистов, музыкальных критиков и дирижеров – Карл Мария Вебер (1786–1826), кому принадлежат оперы «Вольный стрелок», «Эврианта», «Оберон», хоровые, симфонические произведения, кантаты и концерты, которыми он успешно дирижировал, донося до слушателя заложенные в них идеи, смыслы, энергетику, настроения.

Феликс Мендельсон-Бартольди (1809–1847) – дирижер, органист, пианист и композитор, приверженец романтического направления в музыке, своими симфониями, ораториями, скрипичными и фортепианными концертами дирижировал нередко сам лично, доподлинно раскрывая идейно-художественный замысел своих сочинений.

Та же практика характерна для Рихарда Вагнера (1813–1883), автора 13 опер, основанных на сквозном музыкальном развитии, на симфонизации и лейтмотивизации музыкальных образов. Словно бесконечный поток мысли и чувств героев, исполненных глубокого драматизма, они требовали соответствующего подхода к сложному и постоянно развивающемуся материалу, что было под силу только самому Вагнеру как дирижеру.

Бетховенский симфонизм нашел благодатную почву в творчестве Иоханнеса Брамса (1833–1897) – пианиста, композитора, автора Реквиема, 4 симфоний, ряда увертюр, концертов, хоровых сочинений, ансамблей и др. Его пронизанные мягкой романтической теплотой дирижерские работы трогали особого рода классической стройностью и мелодичностью.

XX век – время не только масштабных политических событий, гражданских и мировых войн, изменивших также и стилистику музыкальных

сочинений. За дирижерским пультом появились новые имена: Мук Карл (1859–1940), Вальтер Бруно (1876–1962), Абендрот Герман (1883–1956), Фуртвенглер Вильгельм (1886–1954), Кнаппертсбуш Ганс (1888–1965) и др., соединившие в своём творчестве прошлое и настоящее.

Мук Карл, будучи в 1892–1912 годы дирижером Берлинской придворной оперы, продолжает классические традиции немецкой музыки. Вальтер Бруно – с 1930 года руководитель Лейпцигского симфонического оркестра, в 1939 году – дирижер Метрополитен-опера освежает новым прочтением широко известный оперный репертуар.

Абендрот Герман – с 1934 года руководитель оркестра Гевандхауза, с 1945 года – главный дирижер Веймарской оперы и оркестра радио в Лейпциге, вносит в трактовку материала новые краски. Фуртвенглер Вильгельм (1886–1954), возглавлявший оркестры Гевандхауза и Берлинской филармонии, остаётся верным таланту интерпретатора немецкой музыкальной классики.

Дирижер-симфонист Кнаппертсбуш Ганс (1888–1965) возглавляет в разное время Венскую оперу, Мюнхенскую оперу. Конвичный Франц (1901–1962) блестяще проявил себя как дирижер оркестра Гевандхауза в Лейпциге, Дрезденской, Берлинской операх, как интерпретатор сочинений Вагнера, Брукнера, Регера, Р.Штрауса. Блех Лео (1871–1958) – долгие годы работал в качестве главного дирижера немецкого оперного театра в Праге, дирижера Берлинской оперы.

В этом списке особое место занимает Пауль Хиндемит (1895–1963) – альтист, теоретик, педагог, дирижер, композитор, в творческом арсенале которого целый ряд оперных, ораториальных, симфонических, хоровых, вокальных сочинений, примечательных сочетанием неоклассицистических и конструктивистских концепций, что отражалось и в стилистике, и в дирижерской трактовке его музыки.

Дирижерское искусство к середине XIX века, благодаря плеяде замечательных талантов мирового значения – создателей крупных симфонических, хоровых, оперных полотен, требующих новых средств дирижерской техники, полнокровно раскрывающих подлинную ценность материалов, становится самостоятельной областью музыкально-исполнительского творчества, достигнув расцвета к концу того же столетия, а также продолжив свой блистательный путь в XX–XXI веках.

Список источников и литературы

1. *Афанасьева А.А.* История дирижерского исполнительства. – Изд. 2-е дополненное. Кемерово, гос. ун-т культуры и искусств, 2007. 135 с.
2. *Берлиоз Г.* Большой трактат о современной инструментровке и оркестровке. – Москва: п. Юргенсон, 1912. 511 с.
3. *Вейнгартнер Ф.* О дирижировании. – СПб.: Композитор, 2015. 56 с.
4. *Ержемский Г.* Психология дирижирования. – М.: Музыка, 1988. 96 с.
5. *Малько Н.* Основы техники дирижирования. - Л-М.: Композитор, 1965. 252 с.
6. *Haqnasarov Zohid.* Dirijorlik haqida. O'quv qo'llanma. Toshkent: Musiq, 2012. 390 с.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ МУЗЫКИ

В.Г. Касимов, Д.В. Ханафеева,

Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г.Короленко

Аннотация. Рассматриваются вопросы, связанные с активизацией концертно-творческой деятельности бакалавров обучающихся по профилю «Музыка», закономерностями, диагностикой, коррекцией, структурой модели формирования положительного отношения к профессиональной работе музыканта-просветителя

Ключевые слова: бакалавр музыки, диагностика, отношение, активизация, концертно-творческая деятельность, музыкальное просвещение

SOME PROBLEMS OF INSTRUMENTAL AND PERFORMANCE TRAINING OF BACHELOR OF MUSIC

V.G.Kasimov, D.V.Khanafееva,

Glazovsky State Pedagogical Institute named after V.G.Korolenko

Annotation. The issues related to the activation of concert and creative activity of bachelors studying in the profile "Music", patterns, model structure, diagnostics and factors of formation of a positive attitude to the professional work of a musician-educator are considered

Key words: bachelor of music, diagnostics, attitude, activation, concert and creative activity, musical education.

Среди факторов, имеющих непосредственное отношение к инструментальной подготовке бакалавров музыки, особо можно выделить необходимость активизации творческой деятельности учащихся на основе формирования положительного отношения к профессии музыканта-просветителя.

В последнее время наметилась тенденция к снижению уровня художественно-технической, исполнительской подготовки выпускников начального и среднего звена музыкальных учреждений. Выпускники детских школ искусств и музыкальных колледжей показывают недостаточный уровень развития музыкального мышления, слухового аппарата, инструментально-исполнительских навыков. На этом фоне парадоксально выглядят данные, полученные в ходе обследования студентов по определению самооценки первокурсников. У большинства опрошенных самооценка личных музыкально-исполнительских способностей оказалась завышена. При этом, после первых контрольно-исполнительских мероприятий на факультете, студенты выражали недовольство полученными оценками, так как считали, что они исполняли музыкальные произведения хорошо и должны были получить более высокие оценки. В связи с этим, была проведена диагностика предварительной подготовки поступивших студентов на первый курс. Данные диагностики показали, что, в основном, студенты до поступления в институт получали только хорошие и отличные оценки. Преподаватели постоянно хвалили исполнительский уровень своих учеников, не высказывали критических замечаний, что, по мнению педагогов, создавало «положительный эмоциональный фон обучения и вызывало у детей интерес к учебе».

Как известно, оценка педагога оказывает существенную роль на отношение учащихся к учебной деятельности. Однако педагог должен грамотно ею пользоваться. Если оценки постоянно повторяются, то создается внутренний стереотип к себе и своим возможностям. Именно поэтому, уже с первых дней обучения на музыкально-педагогическом факультете важно проводить диагностику предыдущей деятельности учащихся с целью корректировки их самооценки, где определяющую роль играет уровень сформированности предметных отношений, т.е., отношений ко всей учебной деятельности в целом, и к инструментально-исполнительскому музицированию, в частности; уровень сформированности психолого-педагогических предпосылок учебной музыкальной деятельности; уровень сформированности положительного отношения к профессиональной деятельности.

По данным теоретических исследований, а также на основании опыта работы педагогов, наблюдений и бесед мы пришли к выводу о том, что отношение к профессиональной и, в частности, к концертно-исполнительской деятельности будущих бакалавров музыки неоднозначно. Было выявлено пять степеней отношения, а именно: художественно-творческий, созидательный, естественный, отрицательный и депрессивный. При этом, среди факторов, формирующих положительное отношение к профессии музыканта-

просветителя, являлся учет довузовской подготовки студентов, внимание к индивидуальным особенностям личности, которые включают: потребностные, эстетические, мотивационные, возрастные, психологические, интеллектуальные, профессиональные и коммуникативные сферы учащихся, а основным содержанием положительного отношения – «цель, потребности, интересы, мотивы, эмоции и чувства, индивидуальные свойства личности, художественная деятельность, восприятие, общение». [1, с. 112].

Необходимость активизации творческой деятельности учащихся–музыкантов обуславливается уровнем преподавания уроков музыки в общеобразовательной школе. Важнейшим условием достижения положительного результата при этом является ответственное отношение к профессии, осознание долга перед детской аудиторией, влечение к преподавательско–просветительской и концертно–исполнительской деятельности; высокий исполнительский показ и подача музыкального материала. Все это должно явиться приоритетным освоением общекультурных и профессиональных компетенций [2].

В структуре разрабатываемой модульной компетентностно-ориентированной образовательной программы рекомендуется выделить «специализированные модули» – это модули, которые нацелены на расширение и углубление профессиональной компетенции в избранной сфере и «модули переносимых навыков» – части образовательной программы, призванные развивать те компетенции, которые необходимы для сближения теории и практики в деятельности, максимально приближенной к профессиональной. [3, с. 8].

Таким образом, необходимость активизации творческой деятельности учащихся на основе формирования положительного отношения к профессиональной деятельности составляет единое целое в общем процессе подготовки педагога-музыканта, музыканта-просветителя, учителя музыки, бакалавра по профилю «Музыка».

Список источников и литературы

1. Касимов В.Г. Формирование положительного отношения к профессиональной деятельности бакалавра по профилю «Музыка» посредством освоения основных образовательных программ // Проблемы школьного и дошкольного образования: материалы V региональной научно-практического семинара «Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений». – Глазов. 2014. – С. 111-123.

2. Касимов В.Г. Некоторые особенности подготовки бакалавров-музыкантов педагогических вузов к концертным выступлениям // Современное музыкальное

образование: Материалы международной научно-практической конференции. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 336 с.

3. Нормативно-методические рекомендации по разработке и реализации основных образовательных программ высшего образовательного уровня бакалавриата, предусматривающих присвоение выпускникам квалификации «прикладной бакалавриат». – М., 2014.

ПЕРВЫЕ ШАГИ К ИСКУССТВУ ИМПРОВИЗАЦИИ

С.А. Кролик, А.С. Баев,

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы начального этапа обучения импровизации. Предлагаются пути решения этих проблем и производится попытка предложить простой и доступный метод для того, чтобы начать импровизировать.

Ключевые слова. Импровизация, блюз, фразировка, блюзовый лад.

THE FIRST STEPS TO THE ART OF IMPROVISATION

S.A. Krolík, A.S. Baev

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Annotation. The article deals with the problems of the initial stage of improvisation training. The ways of solving these problems are proposed and an attempt is made to offer a simple and accessible method in order to start improvising.

Key words: Improvisation, blues, phrasing, blues scale.

Многие музыканты рано или поздно сталкиваются с тем, что им нужно быстро придумать соло, сыграть несколько тактов или квадратов от себя. И многих, даже очень сильных музыкантов, пугает эта свобода в творчестве. Попадая в ситуацию, когда нужно импровизировать, музыкант, который великолепно исполнял выученные произведения, выигрывал с ними серьёзные конкурсы, начинает чувствовать себя учеником музыкальной школы, который не понимает, что ему нужно делать. Получается, что многие хорошие музыканты оказываются заложниками нотного текста и не могут привнести в музыку что-то своё. А, в современных реалиях (при работе в эстрадных коллективах, работе сессионным музыкантом на студии и концертах), навык импровизации очень часто бывает необходим. Современный музыкальный мир требует от исполнителей-профессионалов гибкости и универсальности. Поэтому, вопрос обучения импровизации является одним из самых актуальных.

Попробуем понять, с какими сложностями можно столкнуться при обучении искусству импровизации и предложить пути решения. На наш взгляд есть несколько причин, по которым музыкант-инструменталист не может импровизировать.

Приведем некоторые из них.

1. Страх свободного самовыражения. Обычно, у музыкантов, имеющих академическое образование, существует некий психологический барьер, который мешает начать пробовать играть «от себя». Как правило, человек считает, что это очень сложно. Этот барьер можно сломать только постоянными попытками импровизировать. Главное, не опускать руки после первых неудач и продолжать пробовать.

2. Непонимание того, как строятся фразы, как фразы складываются в предложения, неспособность выстроить в голове относительно четкую структуру соло с его движением и кульминациями. В решении этой проблемы может помочь прослушивание, анализ и выучивание импровизаций выдающихся исполнителей. Их фразировка, манера игры и способы построения соло будут сами по себе откладываться в голове и всплывать, при игре собственных сольных партий. Обычно, по манере игры музыканта, его фразировке и ладогармоническим особенностям его соло, можно понять каких музыкантов он слушал больше и на чьих соло учился.

3. Слишком сложный подход в большинстве русскоязычных учебниках по импровизации. Как правило, эти учебники начинаются с изучения большого количества ладов и их применения к ступеням и аккордовым последовательностям. Естественно, что человеку, который только делает первые попытки импровизировать, будет невыносимо сложно, видя аккорд в цифровке, быстро определить его ступень и вспомнить нужный лад, который хорошо ляжет на эту ступень. Надо сказать, что мало кто из опытных музыкантов-импровизаторов может это сделать. Этот подход работает только в теории. На практике мало кто может его применить. Следовательно, для начального этапа обучения импровизации нужен другой подход, более простой и доступный.

Попробуем найти подход, который поможет в более короткие сроки сделать первые уверенные шаги к овладению навыками импровизации. Пойдем от простого к сложному. Для начала нужно вспомнить из каких составных частей состоит музыка. Это звуки и тишина. В музыке главенствует ритм. Значит, нужно, в первую очередь научиться составлять ритмически логичные фразы. На первоначальном этапе нам нужно как можно меньше заботиться

о нотах, которые мы играем и все свое внимание уделить ритмической организации фраз. Следовательно, нам нужны простая гармония и фиксированный звукоряд, который будет идеально ложиться на эту гармонию.

На наш взгляд, наиболее логично начать обучение импровизации с игры блюза. В блюзе мы имеем простую гармоническую последовательность, состоящую из трех функций (тоника, субдоминанта, доминанта) и достаточно простую двенадцатитактовую форму, состоящую из трех предложений.

Гармоническая схема традиционного блюза:

|| T | T | T | T || S | S | T | T || D | S | T | T ||

или

|| I | I | I | I || IV | IV | I | I || V | IV | I | I ||.

Благодаря такой простой гармонии, при игре импровизации в блюзе можно обойтись одним звукорядом – просто играя блюзовую пентатонику по первой ступени. И, даже при смене гармонических функций, любая нота из блюзовой пентатоники будет хорошо вплестаться в гармонию.

Итак, рассмотрим блюзовый лад и блюзовую пентатонику. Гармония в традиционном блюзе всегда состоит только из мажорных аккордов. Но, при этом, у блюза всегда минорное настроение. Это настроение, как раз, и создает специфический блюзовый лад. Суть построения этого лада в том, что к мажорной гамме добавляются минорные (пониженные) ступени. Именно последовательное проведение пониженных и натуральных нот и создает специфическое блюзовое звучание.

Блюзовый лад:

I II III^b III IV V^b V VI VII^b VII I

Блюз в до-мажоре:

C D E^b E F G^b G A B^b B C

Чтобы немного упростить задачу и избежать непопадания нот в другие гармонические функции, можно сократить блюзовый лад до блюзовой пентатоники.

Блюзовая пентатоника:

I II III^b III V VI VII I

Теперь мы имеем звукоряд, придерживаясь которого, можно пробовать экспериментировать с различными ритмическими фигурами, не опасаясь вылететь из гармонии и играть фальшиво. Все ноты будут идеально подходить. Теперь все внимание может быть направлено на ритм и построение фраз.

Всегда, играя импровизацию, лучше начинать с коротких фраз, а затем переходить к более длинным и более техничным пассажам. В построении фраз блюз удобен тем, что сам по себе имеет вопрос-ответную структуру. Т.е. можно строить фразы, исходя из чередования вопросительных и утвердительных интонаций. Например, на первых четырех тактах можно сыграть короткие фразы, каждая из которых будет уместиться в один такт: || вопрос | ответ | вопрос | ответ ||. На вторых четырех тактах фразы можно увеличить до двух тактов: || воп | рос || от | вет ||. И на последних четырех тактах можно сыграть длинную фразу, которая будет, как бы, подводить итог рефрена: || об | об | ще | ние ||.

Таким образом, мы получаем логичную по смыслу и фразировке схему:

|| вопрос | ответ | вопрос | ответ || воп | рос || от | вет || об | об | ще | ние ||.

Конечно, сразу играть импровизацию, держа все в уме, сложно. Поэтому, сначала лучше сочинить блюзовую тему, пользуясь приведенными выше схемами и записать ее на ноты. Затем сыграть с аккомпанементом. Затем придумать пару квадратов импровизации и тоже записать их на ноты. Поиграв написанное в нотах соло, можно переходить к игре импровизации, держа схему в голове. После того, как будет уверенно получаться импровизировать, используя один звукоряд, можно немного усложнить задачу, добавляя на доминанте и субдоминанте лад, построенный от этих ступеней.

Таким образом, учась импровизировать на блюзе, где у нас есть готовый звукоряд, мы спокойно, не забивая голову ладами, их применением к гармоническим функциям, развиваем именно основу импровизационного мышления – умение строить фразы, соединять их в предложения, а из этих предложений составлять интересный рассказ. И, когда у обучающегося будут сформированы эти навыки, на эту схему можно будет положить любой лад и достаточно свободно играть в любом музыкальном стиле, к чему мы и должны стремиться.

Список источников и литературы

1. *Бриль И.* Практический курс джазовой импровизации. М., 1985.
2. *Осейчук А.* Школа джазовой импровизации для саксофона. М., 1997.
3. *Степурко О.* Блюз, джаз, рок: универсальный метод обучения импровизации на любом инструменте. М., 1994.
4. *Bill Bay.* Jazz Sax Studies. USA 1979.

ОСВОЕНИЕ ЖАНРА РОМАНСА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОВРЕМЕННОГО НАРОДНО- ПЕВЧЕСКОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА КУБАНИ

*А.А. Куликова, В.Н. Кулик, С.В. Волкова,
Краснодарский государственный институт культуры*

Аннотация. Статья посвящена освоению жанра романса современными народно-певческими исполнителями на Кубани. Романс в народно-песенном исполнительстве – многогранный и малоизученный жанр, который привлекает внимание исполнителей и учёных. Данная работа призвана обратить внимание читателя на этот жанр в репертуаре профессиональных сценических исполнителей Краснодарского края и выявить особенности их сценической интерпретации.

Ключевые слова: жанр, романс, народно-певческое исполнительство, лирические песни Кубани, профессиональное сценическое творчество.

DEVELOPMENT OF THE ROMANCE GENRE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL MODERN FOLK SINGING PERFORMANCE IN THE KUBAN

*A.A. Kulikova, V.N. Kulik, S.V. Volkova,
Krasnodar State institute of culture*

Annotation. This article is devoted to the development of the romance genre by modern folk singers in the Kuban. Romance in folk song performance is a multifaceted and little-studied genre that attracts the attention of performers and scientists. This work is intended to draw the reader's attention to this genre in the repertoire of professional stage performers of the Krasnodar Territory and to identify the features of their stage interpretation.

Key words: genre, romance, folk singing performance, lyrical songs of the Kuban, professional stage creativity.

Среди огромного жанрового разнообразия не только традиционной, но и всей музыкальной культуры России романс занимает особое место. Среди прочих вокальных жанров он привлекает внимание людей различных этнических групп и социального статуса. Это связано со сложной историей его возникновения и проникновения в русскую отечественную культуру.

Возникший в Испании в эпоху Средневековья, в Россию он проникает позднее в виде авторского творчества. Характерными для России XVIII века были канты – песни, которые отличались сюжетным разнообразием: от пасторальных песен до лирических, застольных, а также патриотических.

Наиболее яркой фигурой того времени отмечен К. Тредиаковский, песни которого заполнили рукописные песенники в 1730-1750-е годы. Позднее на смену кантам приходит «российская песня», которую В. Гусева характеризует как раннюю форму бытового романса. Для неё было характерным сопровождение игрой на клавесине, гусях, гитаре. Этот период в истории русской музыки открывает нам имена таких композиторов, как Ф. Дубянский, О. Козловский, А. Жилин [5, с. 6-8].

Дворянская интеллигенция проявляла живой интерес к модным французским новинкам, поэтому первые образцы этого жанра сочинялись и исполнялись на французском языке (например, романсы О.Козловского и Даргомыжского). Позднее романсами стали называть лирические песни чувственного характера, сочинённые не только профессиональными композиторами и народными творцами, которые остались неизвестными [3, с. 14-15].

Широкое распространение жанр романса получает к началу XX века, когда начинаются буржуазные настроения, меняется сознание человека. В связи с такими переменами, возникает новая сюжетная линия, которая дала начало жестокому романсу и тюремной песне. Стали появляться темы преступлений, наказаний, пребывания в тюрьме, городской сентиментальности, драматизма и эмоционального надрыва. Однако главной и основной темой песен-романсов остается любовная тема, которая выражает сложные душевные терзания человека. В романтических сюжетах можно часто наблюдать мотивы протеста, самопожертвования, крайней чувственной экспрессии часто заканчивающейся гибелью героя [6].

Романсы композиторов-песенников и так называемые городские романсы (без авторства) входили в репертуар таких певцов как А.Вертинский, В.Панина, А.Вяльцева, Н.Плевицкая, Ф.Шаляпин, Л.Русланова и многие другие.

Следуя по пути великих исполнителей прошедшего столетия, профессиональные исполнители в народно-песенной сфере обращаются в своём творчестве к жанру романса и ищут собственный способ самовыражения, внедряют новые формы исполнительства и популяризуют этот жанр среди массового слушателя. Активное освоение жанра на профессиональной сцене ведут народные исполнители, которые работают на базе концертно-творческих учреждений города Краснодар.

Наиболее близким народным исполнителям является народный или т.н. городской романс, который привлекает внимание исследователей своей многогранностью и вариативностью. Чаще всего лирика позднего периода

в традиционной культуре восточных славян не имеет точных сведений об авторе, поэтому этот жанр в большей степени подвергается обработке, аранжировке и переосмыслению.

Владимир Капаев художественный руководитель государственного казачьего ансамбля «Криница» аранжировал и адаптировал для артистов коллектива такие известные казачьи романсы, как «Не для меня придёт весна», «Вишня белоснежная цветёт», «Кузнец», «Ой, мамо, нэ можу», «Летел ворон через сад зеленый», «Наташка» и др. Высокий профессиональный уровень и тонкий музыкальный вкус руководителя отличают звучание ансамбля Криница среди казачьих коллективов края [1].

Романс «Вишня белоснежная цветёт» есть также в репертуаре народного ансамбля «Родня», в региональном варианте Ставропольского края. Участники коллектива тяготеют в своём творчестве к традиционной культуре регионов Юга России. В их исполнении кубанский зритель слушает народные романсы «В саду зелёном роза цвела» и «Под грушаю, под белаю». Эти образцы народного музыкального творчества наиболее любимы публикой, т.к. их музыкально-ритмическая структура наиболее проста и понятна зрителю.

Индивидуальный подход к исполнению народных песен отличает творчество Заслуженного артиста России и Кубани Виктора Сорокина. Казачий романс «Не для меня придёт весна» он исполняет проникновенно и очень выразительно, покоря сердца зрителей. Его природная харизма и выдающееся музыкальное дарование долгое время были визитной карточкой Кубанского казачьего хора, который является флагом в сфере народно-певческого исполнительства Кубани и всей России.

Репертуар прославленного коллектива включает народные песни кубанских казаков, авторские произведения в народном стиле, а также романсы отечественных композиторов.

В исполнении солистов хора звучат романсы Г.Свиридова, В.Захарченко на стихи отечественных поэтов. Среди них «Не пробуждай», (романс к повести Пушкина «Метель»), «Выхожу один я на дорогу», «Ты на лавочке сидела», «У костра», «Дым, даль, мгла», «Звезда, прости, пора мне спать» а также романсы «Оседлаю коня», «Не для меня придёт весна» [4]. Благодаря таким выдающимся артистам как Марина Гольченко, Елена Пономарёва, Софья Бовтун, Елена Быкова, Николай Коротун, Наталья Коротенко-Губа, Александр Дедов и многие другие, зритель может познакомиться с произведениями отечественных классиков в сопровождении камерного ансамбля «Благовест», действующего при ГБНТУК КК «Кубанский казачий хор» [2].

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить высокий уровень реализации и сценического мастерства исполнителей. Музыкальные произведения, описанные выше, имеют большую художественную ценность, т.к. их отличает высокий уровень нравственного и эстетического воздействия на слушателя. Особо важно то, что руководители профессиональных коллективов прибегают к адаптации музыкально-песенного материала для профессиональной сцены, аранжируют партитуры, обогащая её и реализуя весь потенциал артистов. Благодаря их высокопрофессиональной деятельности романс приобретает всё большую популярность на Кубани. Интерес зрителя к поздним формам народно-песенного творчества отражает идеи сохранения и популяризации региональной традиции. А это говорит о повышении интереса к традиционной музыке своего региона в целом.

Все эти факторы можно рассматривать как положительную тенденцию в сфере народно-песенного музыкального творчества, т.к. тяготение к отечественной музыке, в том числе народной отражает идею самоидентификации и патриотизма, как у зрителя, так и у исполнителей.

Список источников и литературы

1. Из репертуара ансамбля казачьей песни Криница. Песни в обработке В.Капаева / Департамент культуры Краснодарского края КГТУ «Премьера» имени Л.Г. Гатова. Краснодар: Просвещение-Юг, 2009. – 376 с.
2. Оркестр камерной музыки «Благовест» [Электронный ресурс] // kcx.ru – сайт ГБНТУ КК «ККХ». Режим доступа: <https://kcx.ru/creative/blagovest/> (дата обращения: 10.04.2022)
3. Попова Т.В. О музыкальных жанрах. – Москва: Знание, 1981. – 128 с.
4. Партитуры Кубанского казачьего хора [Электронный ресурс] // ГБНТУК КК «Кубанский казачий хор». Режим доступа: <https://kcx.ru/biblioteka/partituri/>
5. Русские песни и романсы. Сборник песен. / Москва: Худож.лит., 1989. – 542 с.
6. Сербина, Н.В. Традиционная лирика Центральной Украины на поздней стадии развития. Монография / Н.В. Сербина. – Москва: Ваш формат, 2017. – 216 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Л.П. Лабинцева,

Луганский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье анализируются специфика, механизмы и элементы методики формирования ценностей и ценностных ориентаций будущих учителей музыки, которые комплексно открывают в образовательной среде университета возможности обмена общими, профессиональными и личностными ценностями.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, музыкальное искусство, будущий учитель музыки.

FORMATION OF VALUES AND VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE MUSIC TEACHERS

L.P. Labintseva,

Lugansk State Pedagogical University

Annotation. The article analyzes the specifics, mechanisms and elements of the methodology for the formation of values and value orientations of future music teachers, which comprehensively open up opportunities for the exchange of general, professional and personal values in the educational environment of the university.

Key words: values, value orientations, musical art, future music teacher.

Модернизация высшего образования требует новых подходов к формированию личности педагогов. Особую актуальность приобретает поиск и нахождение путей, обеспечивающих формирование ценностей и ценностных ориентаций учителя музыки. Именно аксиологическая составляющая заложена в образовательный процесс университетской среды как первоочередная задача формирования личности педагога.

Данная проблема является междисциплинарной, она исследовалась философами, психологами, социологами, педагогами.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в последние годы многие современные исследователи (Н. А. Асташова, Е. В. Бондаревская, А. В. Кирьякова, В. А. Сластенин, А. И. Щербакова и др.) в своих трудах неоднократно подчёркивают важность аксиологического аспекта в профессиональном образовании будущих учителей, уделяя особое внимание становлению их ценностных ориентаций.

Влияние ценностей на становление и развитие личности исследовалась в работах Б. Г. Ананьева, Д. А. Леонтьева, С. В. Реттгес, М.С. Яницкого и др.

Одним из критериев профессиональной компетентности будущего учителя музыки должно быть умение точно ориентироваться и определять ценность музыкальных произведений, аргументировать свое отношение к ней. Специфическим в процессе формирования ценностных ориентаций будущего учителя музыки является его музыкальная составляющая, сочетание музыкального и коммуникативного пространства образовательной среды университета. От уровня овладения ценностями педагогической деятельности и ценностями музыкальной культуры зависит профессионализм будущего учителя, который своей сложившейся аксиосферой сможет качественно влиять на формирование ценностных ориентаций своих воспитанников.

В этой связи, А. И. Щербакова отмечает, что «аксиологический подход к проблемам музыкально-педагогического образования помогает анализировать общие закономерности развития музыкального искусства как носителя ценности, процесс формирования системы ценностных ориентаций в музыкальной педагогике, исследовать пути проникновения теории ценности в процессе методологического обеспечения музыкального образования, рассматривать влияние ценностных парадигм на профессиональную деятельность учителя музыки» [3, с. 182].

Совокупность сложившейся системы профессионально-личностных ценностей создает своего рода ядро, обеспечивающее особенности поведения и деятельности и выражается в соответствующих ценностных ориентациях, потребностях и интересах.

Ценностные ориентации будущих учителей музыки формируются посредством индивидуально-ценностного осознания музыки как одного из средств духовного развития, этот процесс связан с формированием интересов и потребностей в сфере музыкального искусства. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей музыки происходит через целенаправленное влияние ценностей музыкальных произведений.

В процессе восприятия музыкальных произведений происходит осознание музыкального искусства через чувственную сферу, оценочное отношение к художественным образам. В процессе исполнения студентами музыкальных произведений выстраивается иерархия ценностей через личное восприятие; образуется субъективная ценностная система, которая может меняться и коррелироваться в процессе сотрудничества между педагогом и студентом, а также между студентами.

В образовательной среде современного образовательного учреждения все больше уделяется внимание аксиологической подготовке учителя музыки; именно в вузе происходит его профессиональное и личностное становление в процессе творческого поиска, осознание миссии музыкального искусства как носителя ценности, обретение новых ценностей.

Нам близка концепция А. В. Кирьяковой, согласно которой автор процесс формирования системы ценностных ориентаций в музыкально-педагогическом образовании условно разделяет на ряд этапов, во время которых происходит:

- «присвоение» личностью музыкально-педагогических ценностей, сопровождаемое сопереживанием;
- ценностное осмысление и оценка «присвоенных» ценностей, формирование ценностного образа музыкальной педагогики, музыкально-педагогических воззрений и суждений;
- «преобразование личности на основе «присвоенных» ценностей через самосознание, самооценку, стремление к акту сотворчества;
- прогностический аспект диалогического общения как формирование собственной системы ценностей в музыкально-педагогическом процессе, определение концептуальной направленности музыкально-педагогической деятельности, выявление мировоззренческих позиций [2].

На основе анализа научной литературы по исследуемой проблеме, мы рассматриваем ценностные ориентации будущего учителя музыки как систему личностно осознанных профессионально-личностных ценностей, определяющих содержание профессиональной деятельности в соответствии с собственной жизненной позицией.

Анализ современного состояния сформированности ценностных ориентаций позволяет выделить некоторые тенденции, а именно: недостаточный уровень осознанности студентами ценностной роли музыки, ранжирование ценностей, рассмотрение музыкальных произведений только с позиций приобретения профессионального мастерства, не учитывая их аксиологического влияния.

С нашей точки зрения, в настоящее время отсутствует унифицированная методика формирования ценностей и ценностных ориентаций студентов – будущих учителей музыки. Хотя А.В. Батаршев акцентирует внимание на двух способах привлечения студентов к ценностям: 1) постоянная и широкая пропаганда соответствующих норм поведения; 2) моментальная демонстрация преподавателями принятия этих ценностей [1].

Бесспорно, процесс профессионального становления будущего учителя музыки должен осуществляться с ориентацией на личностно-ценностное

самосовершенствование через осмысление произведений музыкального искусства, ценностного содержания музыкального образования методами ценностного анализа и рефлексии.

Осознавая ценностные связи между музыкальными произведениями и личностью, которая их исполняет, интерпретирует, доносит до слушателя, студент проходит этапы ценностного становления, в процессе которого формируются соответствующие убеждения. В дальнейшем, присвоение личностью этих ценностей, их трансформация в систему поведения, стиль жизни и профессиональной деятельности становится важной составляющей профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Важно то, что процесс отношений между личностями в профессиональном общении от ценного осмысления проходит к потребностям и нормам в поведении. На этапе сотворчества преподавателя и студента происходит передача ценностей от одного к другому через взаимообогащение и самореализацию. Каждая личность должна пройти свой путь в формировании ценностей через их осмысление в сфере музыки и музыкально-педагогической деятельности, построив собственную траекторию профессионально-личностного развития.

Адекватная самооценка, уважение к музыкальному творчеству других, ценностное отношение к самобытности авторского нотного текста, толерантность в профессиональных отношениях составляют основу ценностного становления будущего учителя музыки. Дальнейшее ценностное осмысление является частью субъективного отношения и выражения убеждений.

В работе над музыкальным произведением на основе ценностного осмысления и оценки музыкального искусства и музыкальной педагогики, в процессе аналитического рассуждения будущие учителя музыки осознают ценностные основы личности сквозь призму исторических, философских, искусствоведческих, социокультурных подходов. Это дает им возможность к дальнейшей самореализации в соответствии с ценностными эталонами.

В этом процессе большое значение имеет художественная среда с адекватными ценностями, своеобразное коммуникативное арт-пространство. Важным в создании такой среды является ощущение семьи на основе творческого, морально здорового общения, для которого характерны доброжелательность, взаимопонимание и равноправие педагога и студентов, создание благоприятного микроклимата в коллективе. Такие отношения предусматривают духовную атмосферу, где ценности не навязываются,

а сознательно осознаются в процессе свободного выбора студента, а содействие творческому развитию предоставляется каждому.

Среди методов важная роль отведена преподавателям высшей школы, их толерантному демократическому руководству, направленному на поиск истины, что способствует развитию способности у студентов различать нравственные категории в жизненных ситуациях, музыкальном искусстве, художественной культуре.

Диалогическое взаимодействие педагога и студентов в художественной среде университета дополняется личным примером в решении вопросов ценностного плана, в принятии проблемных решений. Данный вид общения может осуществляться в процессе изучения студентами музыкальных произведений духовного, философского содержания, обращением к их собственному опыту. Воспитательное значение такого профессионального общения направлено не только на усвоение знаний в области музыкального искусства, но и на актуализацию творческого осмысления этического вопроса. Важным является этап рефлексии относительно собственной творческой деятельности, поступков, развитие потребности в нравственном самосовершенствовании.

Таким образом, механизмы формирования ценностей и ценностных ориентаций комплексно открывают в образовательной среде университета возможности обмена общими, профессиональными и личностными ценностями. Перспективами дальнейших исследований мы видим разработку и внедрение технологии формирования ценностей будущих учителей музыки, что позволит сделать этот процесс прогнозируемым и управляемым.

Список источников и литературы

1. Батаршев А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодёжи: учеб. пособие. М.: «Академия», 2009. 185 с.
2. Кирьякова А. В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: Учеб. пособие. М.: Компания Спутник +, 2004. 103 с.
3. Щербакова А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования // Учебное пособие к курсу „Методология музыкально-педагогического образования” / Отв. ред. Э. Б. Абдуллин. М.: Прометей, 2001. 424 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВОКАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА В АНСАМБЛЕВОМ МУЗИЦИРОВАНИИ

О.А. Махьянова, Д.А. Пшенова,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности вокальной работы в ансамбле. Этот вид исполнительства требует от преподавателя правильных способов воздействия на звучание голосов в ансамбле, а от исполнителей – выработки умения подчинять собственные певческие установки согласованному ансамблевому звучанию.

Ключевые слова: ансамблевое музицирование, вокально-ансамблевые навыки.

IMPROVEMENT OF VOCAL SKILLS IN ENSEMBLE MUSIC MAKING

O. A. Makhyanova, D.A. Pshenova,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. This article reveals the peculiarities of vocal work in an ensemble. This type of performance requires the teacher to correctly influence the sound of voices in the ensemble, and from performers-to develop the ability to subordinate their own singing installations to a coordinated ensemble sound.

Key words: ensemble music making, vocal and ensemble skills.

Пение – наиболее распространенный и самый доступный вид искусства. Его доступность обусловлена тем, что певческий инструмент всегда при себе. Петь любят все. Но певцами можно назвать только таких исполнителей, искусство которых хотя бы элементарно отвечает эстетическим запросам слушателей. Сформированность вокального мастерства может в полной мере отразиться при ансамблевом музицировании. Умение подчинять свой голос общему ансамблевому звучанию, не теряя при этом собственного индивидуального тембра, является основой данной исполнительской деятельности.

Изучая вопрос заявленной темы, мы столкнулись с проблемой её малой освещённости в методической литературе. Ознакомившись с различными источниками, можно прийти к выводу о том, что многие авторы пишут о вокальном развитии, как, в общем, так и в частности; о правильной постановке голоса в процессе пения, о техническом развитии голоса и вокальных трудностях, о методике хорового пения, о разной манере исполнения (эстрадного, оперного, джазового) и о других подобных задачах,

но крайне мало раскрыта тема вокально-ансамблевого творчества и его развития.

Именно поэтому нашей целью стало осветить данную тему и раскрыть особенности вокально-ансамблевых навыков и способы их совершенствования.

Вокально-ансамблевая работа имеет свои специфические особенности, требования и основные принципы. Эта работа основана на сочетании индивидуальной и коллективной форм певческой деятельности. Если в хоре индивидуальность нивелируется, то в ансамбле – выявляется и влияет на степень выразительности исполнения. Ведь ансамбль – это группа солистов. Поэтому в ансамблевой работе важно:

1. развитие каждого голоса с сохранением его тембровой индивидуальности;
2. формирование умения слушать других, так как голоса должны выполнять единые технические и художественные задачи.

Развитие певческого голоса тесно связано с формированием определённых навыков, лежащих в основе слухового восприятия, умственных способностей и вокального воспроизведения. И.С. Кочнева даёт следующее определение данному понятию: «Вокальный навык – это частично автоматизированный способ выполнения действия, являющегося компонентом певческого акта» [2, с.56]. Формирование навыков сопряжено с протеканием целого ряда умственной работы. Нельзя забывать о физиологическом механизме человека, а именно возникновению сложных условных рефлексов, образующих в коре головного мозга сложную систему временных нервных связей. Эти нервные связи могут образовываться и закрепляться в процессе определённых вокальных движений. Правильная работа голосового аппарата предполагает такую координацию всех его элементов, при которой мускульная энергия расходуется наиболее экономно, рационально и с максимальным эффектом. Правильное пение – это пение, при котором певцам удобно петь, а слушателям приятно слушать. Неправильное пение сопряжено с усталостью голоса, с ощущением неудобства в гортани поющих, неестественностью певческого звука, чрезмерной его напряжённостью. Также есть понятие «частичной автоматизации вокальных навыков», которое возникает как снижение контроля сознания за процессом выполнения различных певческих действий, но результаты этих действий постоянно отражаются в сознании. Автоматизм навыков даёт возможность при пении решать более важные – исполнительские, художественные – задачи.

Итак, разберём основные вокально-ансамблевые навыки. Л.Б. Ительсон в психологическом механизме навыка различает две основные части:

ориентировочную и исполнительскую. Первая определяет способы выполнения действия, а вторая их реализует. Успешность выполнения действия зависит от ориентировочной части, так называемого регулировочного образа. Поэтому его формированию придается первостепенное значение. В пении регулировочным образом является *звуковой образ*. Отсюда самым первым этапом вокально-ансамблевого навыка является создание ведущего – звукового – звена, то есть вокально-музыкального образа. Он будет выполнять ориентировочную функцию. А для того, чтобы этот навык вырабатывался и развивался, основной задачей начального этапа формирования вокальных навыков будет является применение такой методики, которая позволила бы как можно скорее создать у обучающихся регулировочный вокально-музыкальный образ, а также показ движений для правильного голосообразования (движение дыхательных мышц, нижней челюсти, губ, форма открытия рта и т.д.) [1, с.83–84].

Различают множество вокальных навыков, но во всех без исключения методиках авторы выделяют три основных навыка: *дикция, дыхание, канителенное звучание*. Выбор этих навыков не случаен. Это те минимально необходимые навыки, которые могут обеспечить в дальнейшем прогрессивное развитие певческого аппарата у начинающих певцов и правильного построения ансамблевого звучания. При этом необходимо помнить, что все вокальные навыки взаимосвязаны и не могут формироваться изолированно друг от друга. Поэтому педагогу следует обращать особое внимание на развитие у обучающихся основных вокальных навыков, на соблюдение основных певческих правил, на запоминание и закрепление всех певческих ощущений.

К певческим правилам относится, прежде всего, организация предварительных условий голосообразования, то есть правильная певческая установка (положение головы и корпуса при пении). Довольно часто при пении учащиеся принимают неестественное положение: запрокидывают голову, напрягают мышцы лица и шеи, поднимают плечи, сутулятся, сидят, закинув ногу на ногу или стоят на одной ноге. Все это отрицательно сказывается на голосообразовании, ведь неестественное положение головы и корпуса способствует зажатости органов голосового аппарата. Отсюда педагогической задачей первых уроков является снятие напряжения мышц тела, устранение всякого рода зажатости и формирование правильной певческой установки.

Данные требования легче всего воспринимаются посредством *образного мышления*, определенных ассоциативных примеров, которые способствуют раскрепощению ученика и устранения мышечной зажатости.

Применяемые в вокальном обучении образно-эмоциональные, метафорические способы описания певческого процесса, которые, в свою

очередь, мы используем для формирования навыков дикции, дыхания и кантиленного звучания, по праву занимают прочное место в вокальной терминологии. В. П. Морозов называл эти выражения методом «как будто». Эффективность данного метода он объясняет следующим образом: «в основе «волшебного» метода «как будто» лежит психофизиологический закон идеомоторного акта. Человек, представляющий себе какое-либо действие или состояние – вдыхание аромата цветка, расширение полости дыхательного тракта и т.п., – непроизвольно воспроизводит эти действия и состояния: мысленное представление их рождает соответствующие движения, состояние и ощущение певца, способствующее овладению техникой пения» [3, с. 230].

Приведем в пример упражнение «Канатик»: исходное положение стоя, ноги примерно на ширине плеч, расслабить все мышцы, при этом воображая мысленно канат, который мы руками тянем на себя. Данное упражнение рекомендовано применять в распевании и при исполнении вокальных произведений. Несмотря на то, что это упражнение может показаться отвлекающим, оно тем самым способствует «не заикливанию» мыслей о правильности пения, а позволяет перенаправить мысли на двигательный аппарат, обеспечивая естественное положение голосовых мышц, спокойному дыханию, полётности голоса, комфорту и устранению скованности.

Также хороши любые упражнения на чередование осознанного напряжения и расслабления (например, «Штангист»: ученик мысленно сначала поднимает штангу, напрягая мышцы, затем бросает ее, резко расслабляя все мышцы).

Для снятия плечевой зажатости подойдут всевозможные упражнения на плечевой пояс, например: сильно поднять плечи, почувствовав напряжение, затем осознанно резко его сбросить, опуская плечи, и запомнить это ощущение удобства при опущенных, расслабленных плечах.

В подобных упражнениях необходимо добиваться у вокалистов осознанного ощущения свободы и раскрепощённости во всем корпусе, чтобы эти ощущения удобства были перенесены и на певческую установку.

Далее, необходимо добиваться, чтобы поза поющего была естественной: стоять следует прямо, на двух ногах, без напряжения, раздвинув плечи чуть назад, слегка приподняв грудь и прогнув поясницу. В вокальном ансамбле можно попытаться перенимать раскрепощённость и свободу всего тела и голосового аппарата друг у друга посредством наблюдения.

Ещё одним из основных навыков вокально-ансамблевого музицирования является *умение слушать общее звучание ансамбля*.

Солист привык слушать себя. В хоре исполнители поют в большой голосовой партии, они привыкли слушать и держать свою партию – из-за

большого числа певцов строй в хоре складывается из общего звучания партий. А что происходит в ансамбле? Как отмечает В.Е. Ровнер, певец ансамбля должен знать, что звучание его голоса зависит не только от него, но и от звучания остальных голосов ансамбля, так как слушатель воспринимает общее звучание ансамбля. Причём важно не *прислушиваться* к исполняемым певцами партиями, а *вслушиваться* в них [5, с. 21]. Певец – ансамблист должен знать, что звучание его голоса зависит не только от него, но и от звучания остальных голосов ансамбля. Слушать себя и слушать партнеров, а также весь ансамбль в целом – такие навыки в идеале необходимы ансамблистам.

Умение чувствовать и соблюдать *коллективный ритмический пульс* является важным ансамблевым навыком. При работе над ритмом руководитель ансамбля должен стремиться найти наиболее художественно-выразительный ритм, добиться точности и чёткости ритмического рисунка, сделать ритм гибким, живым. Для достижения этой цели необходимо соблюдать точный темп и владеть упругим, допускающим любые отклонения, естественным для ансамблистов подвижным метроритмическим чувством. Здесь применим термин «синхронность звучания» [5, с. 22].

Необходимо сформировать умение устанавливать взаимный контакт между ансамблистами, чтобы одновременно вступить, вместе выдержать паузу, одновременно закончить фразу, «снять» звук. Ведущие моменты ансамблевого исполнения управляются одним из участников с помощью аутфакта. Однако этот момент управления имеет отличительные особенности по сравнению с дирижерским жестом. Аутфакт в ансамблевом исполнительстве выполняется легким движением головы и более заметным дыханием.

Однако самым центральным умением участника вокального ансамбля является *интонирование многоголосной музыки*, которое обязательно должно развиваться до навыка многоголосного пения. Как отмечает Н.К. Переверзев, в многоголосной музыке необходимо постоянно следить не только за мелодией, но и за гармонией. Стремление к чистоте и консонантности гармонического звучания, имеющее своей основой физиологическое воздействие на человека обертонов музыкального звука, влияет на величину интервалов [4, с. 192].

Рассмотрим этапы работы с ансамблевым произведением.

Начиная работу над вокальным ансамблевым произведением нужно ознакомиться с особенностями композиторского стиля, отличительными чертами исполнительского стиля исторической эпохи создания произведения. Можно назвать этот этап *ознакомительным*. Это позволит наиболее точно подобрать музыкально-выразительные средства, составить звуковую и динамическую палитру исполнения произведения.

Период ансамблевого исполнения предваряется тщательной проработкой каждой вокальной партии. Назовем его условно – *подготовительным*. Необходимо достичь свободной скоординированной работы голосового аппарата в конкретных технических условиях вокального сочинения. Тщательная проработка интонационного строя произведения, знание мелодических и гармонических оборотов, распределение дыхания в соответствии с фразировочными построениями создадут прочный фундамент для начала работы в ансамбле.

Следующий этап работы над ансамблевым произведением – *технический*. Первоначальным навыком ансамблевого исполнения, на наш взгляд, является выработка единообразной артикуляции и в вокальном, и в дикционном смыслах. В этом кроется решение многих ансамблевых проблем, в частности, строя. Дальнейшая работа должна проходить в поиске звукового и динамического балансов между вокальными партиями. Слышание собственной партии и удержание баланса во всей вокальной фактуре, а также согласованность с фактурой партии сопровождения является ведущим ансамблевым навыком.

Работа над штриховым разнообразием, динамическими оттенками, фразировкой и агогической нюансировкой составят следующий этап – *исполнительский*.

Указанная этапность работы является условной и не отрицает взаимопроникновения одного этапа в другой.

Правильно подобранные вокальные ансамблевые произведения помогут планомерному и постепенному формированию ансамблевых навыков. Выбор произведений для работы с участниками вокального ансамбля должен осуществляться в соответствии с их конкретными исполнительскими и техническими возможностями.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о необходимости вокальной ансамблевой работы как средства совершенствования вокальных навыков, достижения свободы звучания голоса и формирования исполнительской культуры в целом.

Список источников и литературы

1. Добровольская Н.Н. Что надо знать учителю о детском голосе. М., 1972. 32 с.
2. Кочнева И.С., Яковлева Я.С. Вокальный словарь. Л., 1986. 70 с.
3. Морозов В. П. Искусство резонансного пения // Основы резонансной теории и техники. М., 2002. 589 с.
4. Переверзев Н.К. Исполнительская интонация. М.: Музыка, 1989. 207 с.
5. Ровнер, В.Е. Вокальный ансамбль. Методика работы с самостоятельным коллективом: учеб. пособие. Л.: Музыка, 59 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГИТАРИСТОВ

Е.Н. Милосердова,

Тамбовский государственный университет имени Г.Р.Державина

Аннотация. В статье кратко излагаются теоретические концепции формирования музыкально-исполнительского мышления в процессе обучения гитаристов. Музыкально-исполнительское мышление обобщает опыт высокохудожественных достижений в исполнительском искусстве, является важнейшим аспектом выработки музыкального мышления гитариста и средством повышения его художественной культуры

Ключевые слова: музыкально-исполнительское мышление, музыкально-исполнительское мастерство, исполнительское искусство.

FORMATION OF MUSICAL AND PERFORMING SKILLS IN THE PROCESS OF TRAINING GUITARISTS

E.N. Miloserdova,

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Annotation. The article briefly outlines the theoretical concepts of the formation of musical and performing thinking in the process of training guitarists. Musical and performing thinking summarizes the experience of highly artistic achievements in the performing arts, is the most important aspect of the development of musical thinking of the guitarist and a means of increasing his artistic culture

Key words: musical and performing thinking, musical and performing skills, performing arts.

Среди целого ряда сложных проблем современной образовательной системы особое место занимают проблемы музыкально-исполнительского искусства. Их решение требует разработки и реализации инновационных подходов и совместных усилий специалистов в области эстетики, психологии, педагогики, музыковедения.

Важным фактором эффективности подготовки гитаристов является формирование музыкально-исполнительского мастерства, требующего решения следующих задач:

– формирование всесторонне развитой личности, обладающей фундаментальными знаниями по соответствующей музыкальной специальности;

– воспитание глубоко чувствующего и мыслящего музыканта, имеющего устойчивую потребность в пропаганде музыкальной культуры и в совершенстве владеющего исполнительским мастерством [2].

Музыкально-исполнительское мышление обобщает опыт высокохудожественных достижений в исполнительском искусстве и является

важнейшим аспектом выработки музыкального мышления гитариста и средством повышения его художественной культуры.

Без музыкально-исполнительского мышления невозможно овладеть художественной содержательностью и культурой исполнения.

Первоисточник смыслового интонирования музыкального содержания – микроструктура музыкального произведения. Содержание исполнительного музыкального мышления (в широком смысле) представляет собой комплекс всех выразительных средств воплощения музыкально-образного содержания произведения, интерпретации и оригинального замысла композитора.

Процесс смыслового изложения музыкального материала основывается на ряде предпосылок, таких как:

- интерпретаторский подход к музыкальному содержанию произведения и к трактовке исполнительских выразительных средств в условиях конкретной инструментальной специфики;

- максимальная и целенаправленная мобильность слуховых данных исполнителя, с определенной специализацией слуха как инструментально-исполнительского.

Исполнительский слух воспринимает внутренним слухом логические сочетания воображаемых звучаний и реализует их, воплощая в общую идею музыкального произведения. К специфическим признакам исполнительского слуха следует отнести контроль моторики и психотехники в сочетании с динамикой реализации драматургии целостного композиторского замысла в конкретном звучании [3].

Следует отметить, что вариативность штрихов, нюансировки, акцентуации, педализации, динамической конструкции, тембральной окраски, агогических оттенков, темповых решений зависит от индивидуальной трактовки музыкального произведения.

В процессе обучения необходимо постоянно обращать внимание на предупредительное слушание, мобилизующее волю и энергию исполнителя-гитариста, обостряющее его творческое видение перспективы музыкального развития и формирующее целеустремленность и целесообразность игровых действий, технического аппарата и мышечных ощущений. Также следует сказать о концертном выступлении музыканта, являющегося одной из основных закономерностей музыкально-исполнительского искусства и предусматривает максимальность всех сущностных сил исполнителя, использование музыкально-теоретических знаний, практических умений и навыков, составляющих исполнительское мастерство [6]

Важным показателем готовности музыкального произведения к концертному выступлению является импровизационная свобода игры,

означающая свободное течение фантазии исполнителя без нарушения логики музыкального развития. Художественно зрелым может считаться исполнение, отличающееся эмоционально-логической непрерывностью, наличием авторских находок, устойчивостью внимания.

Также для исполнителя-гитариста очень важно тренировать устойчивость к психическим помехам, характерным для концертно-исполнительской деятельности. Для оценки сценического состояния исполнителя необходимо учитывать все стороны динамической психоэмоциональной структуры личности [1].

Кроме того, исполнитель должен обладать комплексом теоретических знаний о стиле того или иного композитора, содержании и структуре его произведения, особенности гармонии и фактуры. От глубины этих знаний будет зависеть широта воображения и мышления музыканта, легкость создания художественного образа и яркой интерпретации музыки. Г.М. Цыпин отмечает, что «формирование соответствующих теоретических представлений и понятий должно проходить одновременно и на основе практической деятельности субъектов обучения, а именно – музыкального исполнительства» [5].

Музыкально-исполнительское мышление Г. Нейгауз называет зрелостью, т.е. «порогом, за которым начинается мастерство» [4].

Итак, высокого уровня индивидуального и неповторимого музыкально-исполнительского мастерства можно достичь при условии авторского установления наиболее приемлемых системных связей в общей структуре гитарного исполнения, учета закономерностей развития художественного сознания, а также внедрения в учебно-воспитательный процесс инновационных методов и технологий.

Список источников и литературы

1. *Борисевич В.Г.* Принципы и методы развития исполнительской культуры учащихся в классе гитары // Искусство в школе. 2008. № 2. С. 78–80.
2. Классическая гитара: современное исполнительство и преподавание: тезисы II Междунар. науч.-практ. конф. 12–13.04.07. Тамбов: Тамб. гос. муз.-пед. ин-т им. С.В. Рахманинова, 2007. – 122 с.
3. *Коваленко В.Г.* Импровизация как форма музыкальной деятельности: Историко-культурный и дидактический аспекты: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1995. – 19 с.
4. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. – М.: Классика-XXI, 1999. 298 с.
5. *Цыпин Г.М.* Обучение игре на фортепиано. М.: Издательство Юрайт, 2017. 188 с.
6. *Яковлева Е.Н.* Музыкальное просветительство в динамике отечественной музыкальной культуры // Вестник адыгейского государственного университета. Филология и искусствоведение. – Майкоп: Адыгейский государственный университет, 2015. № 1(152). С. 248–254.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗВУКА ЭСТРАДНОГО ПЕВЦА

Р.Р. Мирная,

Казанский государственный институт культуры

Аннотация. Статья посвящена раскрытию понятий «певческой культуры» и «культуры певческого звука» как основы процесса организации воспитания культуры певческого звука эстрадного исполнителя. На основе анализа теоретических работ и практического опыта делаются попытки определить основные характеристики понятия «культура певческого звука эстрадного певца». Предложенное понимание ориентируется на процесс подготовки эстрадных исполнителей. В результате автор приходит к выводу о том, что культура певческого звука эстрадного певца основана на историко-географических, национальных, стилевых, исполнительских и индивидуализированных "звукоидеалах". Содержание понятия «культура певческого звука эстрадного певца» позволяет конструировать направление работы с эстрадными исполнителями.

Ключевые слова: певческий звук, эстрадный вокал, певческая культура, культура певческого звука эстрадного певца, звукоидеал.

ON THE QUESTION OF THE FORMATION OF THE CULTURE OF SOUND OF A POP SINGER

R.R. Mirnaya,

Kazan State Institute of Culture

Abstract. The article is devoted to the disclosure of the concepts of «singing culture» and «singing sound culture» as the basis of the process of organizing the education of the singing sound culture of a pop performer. Based on the analysis of theoretical works and practical experience, attempts are made to determine the main characteristics of the concept of «culture of the singing sound of a pop singer». The proposed understandings are guided by the process of training pop performers. As a result, the author comes to the conclusion that the «culture of the pop singer's singing sound» is based on historical-geographical, national, stylistic, performing and individualized «sound ideals». The concept of the concept of «the culture of the singing sound of a pop singer» allows us to design the direction of work with pop performers.

Key words: singing sound, pop vocals, singing culture, pop singer's singing sound culture.

Проблема формирования культуры певческого звука у эстрадных вокалистов является актуальной, но слабо разработанной сферой теории музыкальной педагогики. Это связано, в том числе с неопределённостью понятия «культура певческого звука», которая является составной частью масштабного процесса воспитания певческой культуры вокалиста. Вокальная

культура в широком смысле основана на содержательном осмыслении вокальной музыки, а в узком – достижении технического мастерства. Анализ специальной литературы по данной проблеме показал, что вопрос воспитания певческой культуры, а соответственно и певческого звука рассмотрен с различных точек зрения. В основном понимание данного явления ограничено описанием субъективных критериев, природы и свойств певческой культуры. И носит лишь ознакомительный порядок. Что свидетельствует лишь о наличии предпосылок к построению научных концепций развития культуры звука у вокалиста. В то же время имеются серьёзные исследования в понимании звука, в отношении к певческому звуку как к основообразующему элементу певческой культуры¹ и т.д. Однако проанализированные работы не касаются рассмотрения вопроса развития культуры певческого звука у эстрадных вокалистов. В научно-методической литературе нам не удалось обнаружить дефиницию понятия «культура певческого звука эстрадного певца».

Согласно философско-культурологическим исследованиям Т.Ю. Гордеевой певческая культура связана с «духовной активностью человека» и «телесной составляющей». «Первоосновным компонентом амбивалентности духовности и телесности человека» является певческий звук, который представляется в объединённости основных качеств человека – телесности, чувственности и мыследвижения (резонирующее звучание звукового потока и звуковое смыслообразование). Основой культивирования певческого звука выступает причина возникновения и развития творческой деятельности человека – «невыразимое», через связь с процессом творческого мыследвижения («энтелехии»). Процесс энтелехии приближает жёсткую материальную составляющую певческого звучания к более тонкой вибрационной субстанции духовной сферы [2, с. 25]. Таким образом, Т.Ю. Гордеева приходит к выводу, что певческо-звуковая культура является само моделирующей многоуровневой системой культивирования певческого звука посредством звукового мышления, становящегося индивидуальным музыкальным инструментом. Понимание пения и певческой культуры в процессе нового осознания «представляют собой самостоятельное явление, связанное с самовыражением, саморегуляцией и самоорганизацией человека, а также его телесностью» и тесной взаимосвязью с бытием человека [1, с. 23].

С позиции музыкальной педагогики И.Н. Ифтоди выделяет основные звенья формирования компонентов вокальной культуры. Предлагаемая автором теория имеет дело с конкретным содержанием музыкального образования и переходом в практико-реализуемое действие [4, с. 101].

Е.М. Фролова отмечает важность развития мыслительной деятельности у студентов-вокалистов (психологический аспект), так как основные операции

художественного мышления (анализ через синтез → ассоциации → ощущения) позволяют воспринять и осмыслить функциональность созвучий и звуков и их красочность. В состав художественного мышления включаются культурные, литературные и житейские воспоминания и ассоциации, что приводит к наполнению музыкальных образов и развёртыванию творческого уровня и активности. Формированию же певческой музыкальной культуры способствуют восприятие и изучение музыкальных явлений (художественно-содержательные и лексико-грамматические аспекты) [8, с. 68].

Наш опыт позволяет констатировать, что для формирования певческой культуры необходимо верно координировать сложный процесс работы системы голосового аппарата (взаимодействие дыхания, свободной гортани и резонаторов) и уметь предслышать идеальный звук в его точной форме (высота, сила, тембр, слово) прежде чем певец воспроизводит первый звук. Из этого следует, что понятия «певческая культура» и «культура певческого звука» тесно взаимосвязаны между собой и строятся на базовых элементах вокальной техники: певческая установка, певческое дыхание, певческая опора, певческое звукообразование, певческая позиция, формы звуковедения и т.д.

Интонационно-выразительные средства являются важными составляющими процесса звукоизвлечения эстрадного вокалиста наряду с набором вокальных приёмов и способов звукоизвлечения. Этого требует содержание и стилистика музыкальных произведений. Особое значение имеют интонационные, тембровые, звуковысотные, динамические, агогические и штриховые характеристики звука. Представление о качестве звука в вокальном классе может быть различным.

Например, А.А. Ивахненко утверждает, что для развития способности *чувствовать* звук и управлять его звукоизвлечением и, как следствие, – достижения высокой культуры звука у студентов, педагогу самому необходимо самосовершенствоваться в исполнительской деятельности. А в педагогическом показе ученикам нужно транслировать использование технических средств для достижения выразительности исполняемого произведения [3, с. 259].

Другое утверждение говорит о том, что *"интонационное ядро"* есть важное средство художественно-эмоционального общения, с большой культурно-информативной нагрузкой и средоточием эмоционально-художественного взаимодействия со слушателем и передачей мотивационно-ценностных ориентаций. Звенья коммуникативной системы "автор – исполнитель – интонационно-выразительные средства – воспринимающий" складываются благодаря точному интонационному прочтению текста [9, с. 166]. Вместе с тем, интонация, как звуковое воплощение музыкальной мысли

и содержания, не может решить проблему качества певческого звука, но является его первоосновой.

Характеризуя *орфоэпическую сторону* воспроизведения певческого звука, А.А. Коробейникова наряду с владением голосом, включающим в себя развитие слуха, правильное дыхание, чёткую дикцию, овладение поэтическим стилем песни, выразительную передачу чувств и эмоций, упоминает о должном отношении за «соблюдением орфоэпических норм современного русского литературного языка» [5, с. 59]. Фонетические знания и соотношение певческого произношения с естественно-речевым – путь к истинному овладению словом в пении.

Ранее были рассмотрены некоторые интонационно-выразительные средства в понимании вокального исполнительства, но есть еще одна сторона, без рассмотрения которой данный вопрос будет неполным, – это национальные традиции народа, так как в понятии «культура певческого звука» можно смело разглядеть эстетические и социально-культурные признаки и некую «эталонность» или представление о звукоидеале², выработанные в каждой музыкальной культуре.

Например, афроамериканская музыкальная традиция в стилистике джаз, блюз, ритм-энд-блюз, соул и т.д. основана на блюзовом интонировании³ и включает в себя манеру исполнения, характерные вокальные тембры, уникальные тональные качества, джазовую фразировку и джазовую «атаку». В отличие от традиционной европейской музыки джазовому вокалу свойственно применение различных способов интонирования – от носовых и гортанных до шёпота и резко форсированных нот или использования специальных вокальных приёмов (гроулинг, баунс, глиссандо, расщепление, riff and runs, драйв, вибрато, фальцет, йодль, штробас, субтон, дёрти-тоны и т.д.). В представлении джазовой вокальной культуры можно также включить понятие «парадоксальный саунд», которому характерны некие неидеальные голосовые черты: хрипотца, сипение, частичное несмыкание связок, несглаженность регистров, преувеличенная вибрация и т.д. Приведённые характеристики свойственны лишь данному музыкальному направлению, а если обратиться, например, к музыке кантри, то понятие о "звукоидеале" будет совершенно другим.

Культура певческого звука эстрадного певца раскрывается на примере отечественной музыки, основу которой составляют самобытность, национальные традиции, психологический склад характера и язык. О.В. Тоголева определяет черты для отечественной музыки, в основе которых лежат «искренность, простота, глубина в сочетании с виртуозным владением голосом, мастерским умением перевоплощаться в живые образы исполняемых

персонажей, говорить слово в музыке» [7, с. 172]. На высший пьедестал российской эстрады, по мнению автора, способны подняться натуры незаурядные, яркие индивидуальности, интеллектуалы с изощрённым творческим воображением, высокой исполнительской культурой и артистическим талантом, которые вызывают сильные художественные потрясения у публики. О сути эстрадной вокальной школы упоминает в своей работе Сёмина Л.Р., она пишет: «"Ты должна играть песню, играть, как играют спектакль, с той разницей, что ты будешь единственной исполнительницей всех ролей. Это трудно, но ты – актриса, а лучшие певцы на Руси всегда были настоящими актёрами", – говорил Клавдии Ивановне её учитель и наставник режиссер Н.Н. Синельников» [6, с. 26].

Подобных примеров можно привести столько, сколько народностей проживает на нашей планете, а в каждой из них есть еще свои деления на южных и северных, западных и восточных народах, которые имеют необычную артикуляцию или звукоизвлечение, и в целом вокальную культуру.

Основываясь на приведённых примерах, которые показывают не только национальную культуру, но и стилистическую специфику различных жанров вокального искусства, необходимо рассмотрение «культуры певческого звука» с точки зрения различных направлений или уровней. В.В. Шулин выделяет следующие уровни «звукоидеалов», согласно масштабам охвата и особенностям функционирования, которые находятся в прямой зависимости друг от друга:

историко-географический звукоидеал – представление о характерном звучании для данного региона в определённую эпоху (типология мышления, гармоническая система, способы передачи опыта, характерные тембры и т.д.);

звукоидеал национальной (этнической) музыкальной культуры – характерный используемый инструментарий;

звукоидеал стиля (направления, жанра, композитора) – артикуляционно-интонационные, метроритмические и гармонические особенности, ладо-интонационные и фактурные стереотипы, сочетания инструментов;

звукоидеал исполнительской школы (инструментальной, вокальной) – технико-акустический и исполнительский аспекты, трактовка инструментария, механизмы звукообразования, его направленность и сила (импеданс), режим работы дыхания, работа резонаторов;

звукоидеал инструмента (голоса) – «творческий почерк», исполнение свойственное только данному исполнителю (внутренние эстетические установки и особенности темперамента);

синтагма звукоидеала (характерные мотивные и фразовые построения) – мотивные и фразовые построения на основе ладовой, интонационно-

артикуляционной, тембровой и метроритмической характеристиках, которые применяются при анализе стиля, исполнительской школы или тембра исполнителя [10, с. 156].

Изложенные подходы говорят о том, что для решения важной проблемы воспитания культуры звука эстрадного певца, накоплены необходимые знания, которые указывают на содержание составляющих ее элементов. В процитированных работах отсутствует чёткое обоснование понятия «культура певческого звука эстрадного певца».

В эстрадной педагогике термин «культура певческого звука» активно используется, но его трактовка выражена с недостаточной полнотой. Конечно, каждый педагог или вокалист определяет свой смысловой посыл и по-разному видит разрешение данной проблемы, но мы знаем, что предполагается нечто большее в воспитании культуры звука эстрадного певца, нежели просто работа над интонацией или музыкально-художественными средствами выразительности. Воспитывая «культуру певческого звука эстрадного певца» мы имеем дело с музыкально-исполнительским процессом, который направлен в образовательной среде на совершенствование воспроизведения художественно-выразительных средств в вокале, и приобретаемого исполнительским опытом музыканта (при условии постоянного совершенствования его мастерства). Сказанное позволяет предложить понятие «культура певческого звука эстрадного певца».

Культура певческого звука эстрадного певца обусловлена достигнутым уровнем совершенства воспроизведения технических приёмов и художественных нюансов (способность свободно применять большое количество накопленных теоретических и практических знаний и умений), основанных на историко-географических, национальных, стилевых, исполнительских и индивидуализированных "звукоидеалах", который достигается в процессе обучения эстрадному пению, приобретению исполнительского опыта и потребности к совершенствованию исполнительского мастерства. Компоненты понятия отражают важную сторону исполнительского процесса, на которой может строиться исходная модель формирования «культуры певческого звука эстрадного певца».

Таким образом, процесс формирования «культуры певческого звука эстрадного певца» предполагает стремление исполнителя к полноценному звуку, обладающему выразительными и содержательными качествами и способствующему выражению чувств в тонких оттенках, которые в наибольшей степени будут соответствовать "звукоидеалам" стиля, характера и содержания музыкального произведения.

Примечания

¹ Гордеева Т.Ю. Певческий звук в контекстах культуры (культурфилософский анализ): научная монография. – Казань, 2021. – 300 с.

² Звукоидеал – совокупные представления о качестве звучания, т.е. о тембровых, технико-исполнительских, артикуляционно-интонационных, ладо-гармонических и музыкально-стилистических характеристиках (см. об этом: Шулин В.В. Термин "звукоидеал" и практика его применения в современном музыкознании / Вестник Санкт-Петербургского гос. университета культуры и искусств. 2011. №2. С. 155-160).

³ Блюзовое интонирование – в афроамериканском фольклоре и джазе специфическое, в отличие от темперированного строя европейской музыки, интонирование некоторых ступеней лада (чаще всего III, VII и V ступеней). Блюзовое интонирование не предполагает точную темперацию и используется не только при исполнении блюзов, но и при исполнении джазовых стандартов (см.: Приемы в эстрадно-джазовой манере и их роль [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://poznayka.org/s84485t2.html>).

Список источников и литературы

1. Гордеева Т.Ю. К вопросу определения понятия "певческая культура" / Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. Кемерово, 2017. №41-1. С. 18-25.

2. Гордеева Т.Ю. Понятие "певческая культура" сквозь призму певческого звука / Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. Кемерово, 2017. № 41-2. С. 23-28.

3. Ивахненко А.А. Развитие исполнительской культуры педагога-музыканта как путь защиты от профессиональной деградации / Теория и практика общественного развития. Краснодар, 2015. – №11. С. 258-261.

4. Ифтоди И.Н. К вопросу о сущности и содержании понятия вокальной культуры студентов / Современные проблемы высшего образования. Теория и практика: актуальные проблемы творческого образования в период пандемии: статья в сборнике статей. Москва, 2021. С. 98-102.

5. Коробейникова А.А. Произношение в пении в сопоставлении с орфоэпическими нормами / Вестник Оренбургского государственного университета. Оренбург, 2017. №2(202). С. 57-60.

6. Сёмина Л.Р. Эстрадный певец: специфика профессии: учебно-методическое пособие. – Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Владимир, 2014. 72 с.

7. Тоголева О.В. Эстрадное пение: перспективы развития профессионального образования / Современная научная мысль: материалы межд. научн.-практич. конф. 10 октября – 10 ноября 2016 года. – Чебоксары, 2016. – С. 167-174.

8. Фролова Е.М. Певческая культура и развитие художественного мышления будущего учителя музыки / Среднее профессиональное образование. 2010. № 1. С. 67-69.

9. Шиндяпина И.В. Овладение культурой вокального исполнительства в системе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта / Наука. Искусство. Культура. 2019. № 3(23). С. 161-169.

10. Шулин В.В. Термин "звукоидеал" и практика его применения в современном музыкознании / Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 2(7). С. 155-160.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО СТИЛЯ СКРИПАЧА

А.М. Мишина,

Московский государственный институт культуры

Аннотация. В статье рассматриваются основные факторы, влияющие на формирование исполнительского стиля скрипача, дается комплексное определение понятия исполнительский стиль.

Ключевые слова: скрипичная педагогика, исполнительский стиль, формирование исполнительского стиля.

WAYS OF FORMING THE PERFORMING STYLE VIOLINIST

A. M. Mishina,

Moscow state institute of culture

Abstract. The article discusses main factors affecting on the forming the violinist's performing style, a comprehensive definition of performing style is given.

Key words: violin pedagogy, performing style, forming the performing style.

Понятие исполнительского стиля носит комплексный характер, формируется с начала становления скрипача-исполнителя и продолжает эволюционировать на протяжении всего его творческого пути. Основы исполнительского стиля закладываются на самом начальном этапе обучения музыканта. Можно выделить несколько факторов, которые имеют наибольшее значение при развитии исполнительского стиля:

- культурный (в зависимости от страны рождения и проживания);
- педагогический (школа, к которой принадлежит педагог, может не совпадать с культурным);
- физиологический (учитывающий индивидуальные особенности музыканта, строение его рук);
- психологический (учитывающий нервную организацию музыканта, особенности поведения на сцене, свойства памяти);
- технический (специфические характерные приемы, в том числе аппликатура).

Все эти факторы в различной степени влияют на формирование исполнительского стиля музыканта. Хотелось бы рассмотреть каждый из них более подробно.

Культурный фактор отражает влияние окружающей этнической среды, а также ментальности на становление и взросление музыканта. Вне зависимости от нашего желания, страна рождения и становления всегда

оставляют свой отпечаток на нашей личности. Далеко не всегда страна рождения и страна дальнейшего проживания совпадают. Например, знаменитые польские музыканты и композиторы Г. Венявский и Ф. Шопен провели большую часть жизни за пределами Польши, но при этом оставались активными пропагандистами польской культуры. Кроме того, существуют определенные особенности менталитета, характерные для разных стран. Они также могут влиять на то, как будет развиваться музыкант в дальнейшем. Ведь существует точка зрения, что музыку определенных композиторов лучше исполняют музыканты, которые являются их соотечественниками. Например, музыка П. Чайковского лучше удается русским исполнителям, а Л. Бетховена – австрийским и немецким. Такая точка зрения является весьма субъективной, но она доказывает, что воздействие социокультурной среды и этническая принадлежность человека оказывают влияние на его формирование как музыканта.

Огромное влияние оказывают и первые педагоги (один или несколько), которые несомненно проецируют на юного исполнителя свое видение сочинений. В этот период закладываются основные навыки скрипача, такие как звуковедение и звукоизвлечение, умение правильно распределять смычок, а также строить фразу. Именно эти навыки оказывают впоследствии значительное влияние на формирование исполнительского облика уже взрослого музыканта. Поэтому *педагогический* фактор остается одним из важнейших. Благодаря тому, что в современном мире музыканты могут учиться в разных странах по собственному желанию, педагогический фактор более не связан с географическим положением, а скорее со школой, которую представляет педагог. Многие представители советской и русской скрипичной школы преподают далеко за пределами России.

Другим важнейшим фактором формирования исполнительского стиля является *физиологический*. Для многих музыкантов отсутствие каких-то определенных физиологических характеристик, таких как особенное строение рук, длина пальцев, не являются препятствием для профессионального развития. Несмотря на то, что существуют определенные универсальные правила постановки рук и положения тела за инструментом, все равно в каждом отдельном случае постановка будет несколько корректироваться в зависимости от индивидуальных данных учащегося. Так называемая приспособляемость к инструменту – это длительный процесс, который может занять не один год. Более того, во время всего периода обучения скрипачи практически никогда не перестают работать над постановкой, это связано и со сменой педагога при переходе в учебное заведение следующей ступени, а также с освоением новых

технических приемов, исполнение которых требуют пересмотра принципов постановки рук.

Исходя из индивидуальных особенностей игрового аппарата скрипача, формируется его репертуар. Так, например, произведения Н. Паганини на определенном этапе изучают все учащиеся, но не все включают их в свой основной репертуар в будущем. Для исполнения подобного рода виртуозных сочинений, насыщенных «крупной» техникой, требуются определенные качества рук. А репертуарная политика скрипача напрямую влияет на формирование его исполнительского стиля.

Одним из важнейших факторов, влияющих на творческое становление скрипача-исполнителя, является *психологический*. Каждый человек обладает не только физиологической, но и психологической индивидуальностью. Для музыканта, чья жизнь в большинстве случаев так или иначе связана с постоянными выступлениями на публике, этот фактор является крайне важным. От него в первую очередь зависит психологическая устойчивость и стабильность во время экзаменов и концертов. Это оказывает сильное влияние на формирование личности скрипача, так как от устойчивости психики в момент сценического стресса зависит, сможет ли он вообще стать концертирующим музыкантом. Преодоление сценического волнения является отдельной темой многочисленных исследований.

Также к одному из свойств психологического фактора можно отнести характеристики памяти музыканта. Уже на первых этапах обучения становится понятно, насколько учащийся способен осваивать и исполнять на сцене произведения крупной формы. Это также оказывает влияние на формирование последующего репертуара скрипача. В силу сочетания психологического и физиологического фактора формируется сценическая выносливость музыканта, он может выучить и воспроизвести публично объемные произведения. Некоторым музыкантам психологически легче дается исполнение именно крупной формы, где нет такой частой смены образов и настроений, как в миниатюрах. Другие исполнители, напротив, считаются мастерами миниатюры, в то время как различные сонаты и концерты даются им гораздо сложнее. Конечно, профессиональный музыкант должен сочетать в себе умения исполнять как миниатюры, так и крупную форму.

Говоря о музыкантах-исполнителях, которые обрели мировую известность, можно заметить, что их исполнительский стиль является легко узнаваемым. Часто определить, кто исполняет то или иное произведение можно просто на слух. Это происходит благодаря особым признакам стиля того или иного музыканта. *Технический* фактор указывает на определенные технологические приемы, которые легли в основу исполнительского стиля. Это

может быть характерная манера звукоизвлечения, использование специфических аппликатурных приемов, которые делают исполнителя узнаваемым.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что исполнительский стиль – это совокупность взаимопроникающих факторов (культурного, педагогического, физиологического и т.д.), которые формируют узнаваемый исполнительский облик музыканта. Исполнительский стиль может эволюционировать с течением времени, приобретать новые особенности, но всегда остается основой индивидуальности музыканта-исполнителя.

Список источников и литературы

1. Гинзбург Л.С. О музыкальном исполнительстве. М.: Знание, 1972. – 38 с.
2. Лесман И. Пути развития скрипача. Л.: Тритон, 1934. – 62 с.
3. Майковская Л.С. Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта. М.: «Музыка», 2006. – 109 с.
4. Шульяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. – Л.: Музыка, 1986. – 124 с.
5. Янкелевич Ю.И. Педагогическое наследие. – М.: Музыка, 2009. – 432 с.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ДЕТСКОЕ ХОРОВОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО

П.П. Останин,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье раскрываются методические основы становления традиций русской вокально-хоровой школы, особенности развития музыкально-певческого фольклора и церковного хорового пения. В статье проанализировано влияние этих традиций на развитие детского хорового исполнительства в России.

Ключевые слова: певческие традиции, русская вокально-хоровая школа, народные песни, церковное хоровое пение, детские хоры.

DOMESTIC MUSICAL AND SINGING TRADITIONS AND CHILDREN'S CHORAL PERFORMANCE

P.P. Ostanin,

Perm state humanitarian and pedagogical University

Annotation. The article reveals the methodical foundations of the formation of the traditions of the Russian vocal and choral school, the peculiarities of the development of musical and singing folklore and church choral singing. The article analyzes the influence of these traditions on the development of children's choral performance in Russia.

Key words: singing traditions, Russian vocal and choral school, folk songs, church choral singing, children's choirs.

Певческие традиции складывались в России на основе народного песенного фольклора и церковного хорового пения. Можно утверждать, что сочетание традиций фольклора и церковного пения явилось методической основой русской вокально-хоровой школы.

Народные песни – календарные песни, песни жизненного цикла, отражавшие становление и развитие человека, рассказывавшие о происходивших событиях или явлениях природы – не имели авторов и передавались в устной форме, что обуславливало вариационный характер изложения русского песенного фольклора, интонационное богатство мелодических построений, развитое многоголосие. Для исполнения русских народных песен требовались особые вокально-хоровые навыки. Среди них, так называемое, «бесконечное» («цепное») певческое дыхание на опоре звука, хороший ансамбль при исполнении разнообразных ритмических рисунков, динамических оттенков, что подчеркивало самую главную отличительную особенность русских песенных традиций – ее уникальную выразительность, отражавшую внутренний мир человека, мир чувств и переживаний. Это особенно характерно для русской протяжной лирической песни – жанра, не имеющего аналогов в песенном творчестве других народов.

От исполнителей русских песен требовалась большая духовная работа, вследствие которой рождалась эмоциональная выразительность. Большое значение при этом придавалось осмыслению текста песни. Мастерство замечательного деятеля хорового искусства А.В. Свешникова как исполнителя, создателя нового стиля, основанного на соединении воедино смыслового содержания слова и певческой интонации, служило в этом отношении ярким примером. В работе с хоровым коллективом он и его последователи стремились к тому, чтобы музыкальная речь была логически обоснована, максимально точно передавала смысл каждой фразы. Исполнителям важно было показать умение применять в пении речевые интонации и акценты, которые делали музыкальную речь более выразительной, понятной и обогащенной тембрами, для чего требовалась активная работа артикуляционного аппарата, резонаторов, певческого дыхания.

Хранителем лучших традиций *церковного пения* в нашем отечестве стал Синодальный хор, образованный в 1710 году на базе хора Патриарших певчих дьяков. В 1767 г. в состав Синодального хора были включены детские голоса, а в 1830 г. было открыто Синодальное училище церковного пения. В 1886 г. училище было отделено от Синодального хора и преобразовано в среднее

восьмиклассное учебное заведение, которое воспитало целое поколение композиторов Московской школы или Нового направления – авторов духовной музыки (А.Т. Гречанинов, Н.М. Данилин, А.Д. Кастальский, А.В. Никольский, С.В. Рахманинов, П.Г. и А.Г. Чесноковы и др). Основой Нового направления в духовной музыке стало возвращение к мелодической структуре древних песнопений, их современное оформление.

Долгое время оставаясь одним из лучших церковных хоров России, Синодальный хор на протяжении веков сохранял ладовые и метrorитмические особенности древнерусских напевов. В 90-е гг. XIX-го – в течение первого десятилетия XX века получили популярность хоровые великопостные концерты, в которых принимали участие лучшие церковные коллективы. Многие премьеры духовных сочинений русских композиторов – П.И. Чайковского, Н.А. Римского-Корсакова, С.И. Танеева, С.В. Рахманинова, Вик. С. Калинникова, Ю.С. Сахновского, П.Г. Чеснокова – состоялись именно в рамках этих концертов.

В 1895 году хор Синодального училища под управлением В.С. Орлова представил Московской публике знаменитый цикл «Исторических хоровых концертов» из духовных сочинений русских композиторов (от В.П. Титова до П.И. Чайковского. С этого времени духовная хоровая музыка постепенно выходит за пределы церковного обихода и начинает звучать с концертной эстрады. В 1899 году Синодальный хор дал ряд концертов из произведений духовной музыки за границей. В последующем десятилетии (вплоть до 1913 г.) коллектив несколько раз выезжал за границу с концертами русской духовной музыки. Зарубежная пресса с восторгом отмечала уникальность хорового ансамбля, красоту нежных детских голосов и мощную богатырскую звучность басов.

Революционные события 1917 года прервали развитие русской духовной музыки. Огромный пласт хоровой музыки, составлявший значительную часть музыкальной культуры России и прошедший многовековой путь развития, на многие годы оказался под запретом. Синодальный хор прекратил существование в 1918 году, когда были закрыты Соборы Московского Кремля, Синодальное училище преобразовано в Московскую Народную хоровую академию, которая в 1923 году объединилась с Московской консерваторией. Церковно-певческие традиции оказались под угрозой исчезновения. В Москве практически не осталось профессиональных церковных хоров. Лишь немногие из выпускников Синодального училища продолжали свою работу в храмах Москвы, сохраняя национальные музыкально-певческие традиции.

Одним из центров возрождения отечественных традиций хорового пения стало Московское хоровое училище (1944 г.). А.В. Свешников – основатель и художественный руководитель нового учебного заведения – всю свою жизнь

посвятил сохранению и развитию русской вокально-хоровой школы, великого наследия мастеров Синодального хора – своих учителей. Выдающийся хормейстер А.В. Свешников вырос на традициях русского хорового искусства. Он окончил регентские курсы при Синодальном училище. Именно ему было суждено возродить ту великую русскую певческую традицию, которая была свойственна Синодальному хору. Он привлек к работе выпускников Синодального училища церковного пения – Н.И. Демьянова, А.А. Сергеева, А.Ф. Гребнева, которые привнесли в Хоровое училище не только традиции своего учебного заведения, но и большой собственный профессиональный опыт.

За годы своего существования училище подготовило сотни высококвалифицированных музыкантов – хормейстеров, солистов-вокалистов, композиторов, которые оказали значительное влияние на развитие музыкальной культуры России, в том числе в сфере музыкального образования. Среди них руководители учебных заведений и методических центров, лучших детско-юношеских творческих коллективов,

Многие детские хоровые коллективы нашей страны второй половины XX века достигли значительных творческих результатов, участвуя в различных мероприятиях, фестивалях и конкурсах (в том числе – международных). Они выступали на лучших концертных площадках, исполняли произведения крупной музыкальной формы – сочинения вокально-симфонического жанра: кантаты, мессы и т.д. Благодаря своей успешной исполнительской деятельности, эти хоровые коллективы получили признание, широкую известность не только в России, но и за рубежом. Среди них: хор мальчиков Московского хорового училища (рук. А.В. Свешников), хор Института художественного воспитания Академии педагогических наук СССР (рук. В.Г. Соколов), хоровая студия «Пионерия» (рук. Г.А. Струве), Большой детский хор Всесоюзного радио и Центрального телевидения (рук. В.С. Попов), хоровая школа «Весна» (рук. А.С. Пономарев) и другие. Они демонстрировали высокий художественный уровень музыкального исполнительства, чем способствовали активизации детского хорового творчества в нашей стране, где всегда существовала естественная потребность в сохранении и развитии традиций отечественной вокально-хоровой культуры.

Выдающиеся хормейстеры замечательных детских хоровых коллективов продолжили дело своих учителей, стремившихся развивать у своих воспитанников подлинную культуру музыкально-исполнительского мышления, основанную на отечественных певческих традициях. Результаты деятельности этих коллективов свидетельствовали о том, что они успешно реализовывали важную задачу, гарантировавшую успех в творческой деятельности, сохранять и приумножать уникальное исполнительское направление и традиции русской

вокально-хоровой школы, яркими представителями которой были Московский Синодальный хор, талантливейшие солисты-вокалисты: Ф.И. Шаляпин, А.В. Нежданова, С.Я. Лемешев, И.С. Козловский, Г.П. Вишневская, Е.В. Образцова, Д.А. Хворостовский и многие другие. Вокальная техника рассматривалась ими как инструмент для создания художественного образа музыкального произведения, что всегда являлось характерной особенностью русской вокальной школы. Для руководителей лучших детских хоровых коллективов умение решать вокально-технические задачи, подчиняя их художественному замыслу автора сочинения, также оставалось приоритетным направлением в музыкальном исполнительстве. Об этом свидетельствовали их многочисленные выступления, аудио- и видеозаписи, а также различные публикации, научные исследования образовательной, учебно-воспитательной деятельности этих коллективов.

О МАЙИНСКОМ НАРОДНОМ ХОРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) И ЕГО РУКОВОДИТЕЛЕ НИНЕ ВАСИЛЬЕВОЙ

Т.В. Павлова-Борисова,

*Институт языков и культуры народов северо-востока России
Северо-восточного федерального университета*

Аннотация. Статья посвящена истории Майинского народного хора и её руководителю, хормейстеру Нине Васильевой. Описывается временной период создания хора, его деятельность и репертуар. Изложены сведения о биографии его руководителя. Представлен опыт работы хора под руководством Нины Васильевой, начиная с 1978 г., со времени его создания до наших дней.

Ключевые слова: Майинский народный хор, руководитель, хормейстер Нина Васильева, деятельность.

ABOUT THE MAINSKY FOLK CHOIR OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) AND ITS LEADER NINA VASILIEVA

Т.В. Павлова-Борисова

*Institute of Languages and Culture of the Peoples of the North-East of Russia,
North-Eastern Federal University*

Abstracts. The article is devoted to the history of the Mayinsky folk choir and its leader, choirmaster Nina Vasilyeva. The time of creation of the choir, its activities and repertoire are shown. At the same time, the biography of its leader is discussed. The experience of the work of the choir under the direction of Nina Vasilyeva is shown, starting from 1978, from the time of its creation to the present day.

Key words: Maiinsky folk choir, leader, choirmaster Nina Vasilyeva, activity.

В хоровой культуре Якутии особое место занимает Майинский народный хор, основанный 1978 году хормейстером Ниной Николаевной Васильевой. За почти полвека своего существования данный коллектив получил признание в родном улусе, республике и стал известен за ее пределами. Основополагающая роль в этом принадлежит Нине Николаевне Васильевой.

Нина Николаевна Васильева – заслуженный работник культуры РС(Я), отличник Всероссийского хорового искусства, отличник культуры РС(Я), Почетный гражданин Мегино-Кангаласского улуса, лучший руководитель хорового коллектива республики (2002), лучший руководитель вокального ансамбля (2005) и обладатель многих грамот Министерств культуры СССР, РСФСР, РФ, ЯАССР и РС(Я).

Она родилась 30 декабря 1951 года третьим ребенком в семье Варвары Ивановны Скрыбкиной и Николая Егоровича Васильева, уроженцев Чюйского наслега Мегино-Кангаласского района. С детства проявила любовь к музыке и песенной культуре. Поступила в Якутское культурно-просветительное училище, а затем – в Хабаровский институт культуры. Получив специальность хормейстера в Хабаровске, вернулась на родину и стала работать в районном Центре культуры в с. Майя.

С самых первых дней работы в 1978 году Нина Николаевна стала работать над созданием хорового коллектива, ныне хорошо известного, как Майинский народный хор. Это сейчас кажется, что организация хорового коллектива – дело достаточно простое и заурядное. В условиях города с развитой инфраструктурой в сфере культуры и искусства – возможно. Но она работала с участниками художественной самодеятельности, подчас не знавшие нотной грамоты и схватывающими мелодию с голоса.

В 1981 г. Майинский хор защитил звание “народный”. Знаменованием его достижения стало участие коллектива в 1982 году в Днях литературы и искусства Якутии в Москве и Ульяновске, посвященных 350-летию присоединения Якутии в состав Российского государства.

Майинский хор исполняет якутские народные песни, песни якутских мелодистов и композиторов, русские и советские песни, духовные песни, а также произведения зарубежных композиторов. В репертуаре Майинского хора одним из первых в истории якутского хорового искусства появились произведения асаpella русских и зарубежных композиторов. Это стало возможно только благодаря высокой квалификации и профессионализму Нины Николаевны, которая добавила согласованности ансамбля вокальных партий, грамотной подачи музыкального материала, искренности музыкального выражения, воспитывала художественно-исполнительскую культуру у каждого участника хора.

При наличии опытных певцов Нина Николаевна постоянно занималась пополнением коллектива начинающими вокалистами, сохраняя, однако, при этом основной костяк хора. Как опытный руководитель, она понимала, что для продуктивной и слаженной работы, в коллективе необходима дружественная и доверительная атмосфера.

Участники хора с большим теплом и уважением относятся к Нине Николаевне. Активными членами хора были и являются: Виктор Шарин, Розалия Макарова, Мария Потапова, Степан Григорьев, Надежда Ильина, Светлана Турчина, Олег Захаров, Афанасий Попов, Светлана Дьячковская, Николай Охлопков, Жанна Неустроева, Саргылана Колосова, супруги Захар, Светлана Адамовы, Надежда, Федот Сергеевы, Светлана, Семен Марковы, Алексей Захаров, Светлана Михайлова, Айталиня Макарова, Инна Захарова, Вера Нестерова, Едокия Иванова, Лена, Владимир Сотниковы и весь нынешний состав хора. Работники различных учреждений и систем: Алексей Захаров, Тимофей Тарабукин, Егор Пермяков, Владимир Лыткин, Константин Скрыбин, Захар Моякунов, Семен Гологоев, Семен Избеков и другие. Для многих из них участие в хоре является возможностью прикоснуться к искусству, отдохнуть, пообщаться с друзьями и единомышленниками.

Правой рукой Ниной Николаевны была аккомпаниатор хора, выпускница отделения фортепиано Куйбышевского музыкального пединститута, победительница многих конкурсов, фестивалей Светлана Николаевна Маркова.

Карта гастролей Майинского народного хора широка. Хор гастрوليрует в Оймяконском, Намском улусах, Алдане, заречных улусах Якутии: Чурапча, Амма, Усть-Алдан, Якутске. Выступал на сценах таких городов, как Казань, Смоленск, Санкт-Петербург и другие, а также выезжали за рубеж в Финляндию, Швецию.

Знаменательным событием в жизни хора и его профессиональным признанием на российском уровне стало участие в 2014 году во Всемирном фестивале хоровых коллективов “Северное бельканто” в Санкт-Петербурге. Конкус прошел в зале Петербургского педагогического музыкального колледжа, коллектив выступил в соборе Святого Петра и Павла. Хор участвовал в двух категориях и стал лауреатом фестиваля.

В 2017 году хор участвовал во Всероссийском хоровом чемпионате в Казани. Выступление было по достоинству оценено членами жюри, и хор стал чемпионом. В этом же году Майинский народный хор удостоился “Гран При” на республиканском фестивале “Поет село” в I Хомустахе Намского улуса, в апреле стал лауреатом хоровой академии в Колледже культуры. В октябре участвовал на Всероссийском фестивале “Поет село родное” в г. Смоленске, где хор стал дипломантом I степени.

Также хор выиграл “Гран При” на республиканском фестивале, проведенном в музыкальном колледже им. М. Н. Жиркова за исполнение “Отче наш” из литургии Святого Иоанна Златоуста и песни “Моя Якутия” Г. Григоряна. В октябре хор стал дипломантом I степени Дальневосточного хорового фестиваля в Хабаровске.

Одной из последних побед Майинского хора явилось участие в фестивале “Слава тебе, родные просторы”, посвященном 75-летию Великой Победы, где хор удостоился диплома II степени.

В результате многолетней творческой работы Нины Николаевны Майинский народный хор стал постоянным участником, лауреатом и дипломантом многих смотров и фестивалей республиканского, региональной, всероссийского уровней.

За 42 года трудовой деятельности Нина Николаевна воспитала несколько поколений вокалистов хорового пения и внесла большой вклад в развитие хорового искусства Якутии. Ее имя живет в памяти ее учеников и земляков, а Майинский народный хор работает в новом здании театра имени народного артиста СССР Д. Ходулова и продолжает дело Нины Николаевны Васильевой.

ЭСТЕТИКА ПЕРФОРМАТИВНОГО ИСКУССТВА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПИАНИСТА СО ЗРИТЕЛЯМИ

И.О. Парий,

Краснодарский государственный институт культуры

Аннотация. В статье рассматривается влияние перформативной эстетики на концертные выступления пианиста-исполнителя. Исследование перформативного искусства рассматривается в рамках артистизма фортепианного исполнительства, взаимодействия со зрителем путём мимики, жестов, привлечения его к таинству создания музыкального произведения.

Ключевые слова: перформанс, перформативное искусство, эстетика, артистизм, фортепианное исполнительство, искусство, выступления, зрители.

AESTHETICS OF PERFORMATIVE ART IN THE INTERACTION OF A PIANO PLAYER WITH VIEWERS

I.O. Pariy,

Krasnodar State Institute of Culture

Abstract: the article examines the influence of performative aesthetics on concert performances of a pianist-performer. The study of performative art is considered within the framework of the

artistry of piano performance, interaction with the viewer through facial expressions, gestures, attracting him to the sacrament of creating a musical work.

Key words: performance, performative art, aesthetics, artistry, piano performance, art, performances, audience.

В начале статьи считаем уместным дать определение, что мы подразумеваем под таким феноменом, как перформанс, который включает в себя понятие о театральном и музыкальном искусстве и других творческих направлениях. Общепринято считать, что это современный вид искусства, при котором происходит показ со сцены каких-либо сценических действий. Однако, это не в полной мере характеризует выделенный нами предмет, так как он имеет более многогранное толкование.

Перформативное искусство – это умение создавать творение с помощью движения, вовлечения публики в таинство создания произведения искусства. Так, например, перформативное искусство будет заключаться в эстетике движения рук пианиста, который не просто играет на рояле, но и создаёт образ, движения рук, пластику, передавая эмоцию, это будет движением актёра по сцене, пластика рук, выражение лица, которые также передают эмоциональный настрой, всю суть происходящего, помимо слова [6, с. 89]. Автор, Кривцова Ю.В. приблизила нас к пониманию феномена перформанса, однако, на наш взгляд, необходимо обратиться к истокам.

Начало формирования перформанса относится к началу XX века, переходу из авангарда к футуризму. Проводимые вечера футуристов в 1910 годах в «Кабаре Вольтер» представляют сценическое искусство, декламированное выступление, где артисты показывали голосовые возможности, а также движения тела, пластику. Они представляли через своё творчество историю жизни, где происходило слияние рассказа жестами и искусства, обмена с публикой эмоциями и переживаниями [8, с. 54].

Исследователь Р. Голдберг говорит, что перформанс рассматривается в виде сценического воплощения всех созданных концепций, образов, преобразования их в искусство. Выступления на публике с применением жестов зачастую было использовано в качестве главного козыря для привлечения внимания, помимо традиционных видов искусства [4].

Так, происходит развитие перформанса, который проявляется в виде синтеза различных видов творчества, смешения жанров и различных приёмов, которые полностью передают задумку автора, композитора, творца, создаёт новое произведение, не похожее ни на что другое.

Эстетическое своеобразие перформативного искусства можно отнести к его жестам, умению двигаться на сцене, передаче эмоций с помощью

искусства, творческого порыва артиста. Его эстетика заставляет публику наблюдать всю происходящую картину на сцене, восхищаться талантом актёра, музыканта, творца, приобщаться к культуре и искусству в целом.

Исследователь Петров В.О. отмечает, что эстетика творчества перформанса развивает эстетический вкус зрителей. Наполняясь эстетическим содержанием, творчество предстает уже в новом качестве: в одной из многочисленных форм бытия эстетического сознания человека в его конкретно-историческом проявлении. Как продукт и условие эстетической деятельности, эстетический вкус одновременно является мотивом, знанием, критерием, оценкой и ценностью для субъекта. Он может стать уникальным фильтром, благодаря которому усваивается полученный в течение жизни эстетический опыт, а может предстать неким эстетическим образом и выступить для человека эталоном, принципом или критерием эстетического восприятия действительности [9].

Гармонизация мира осуществляется благодаря способности эстетики нейтрализовать материальные потребности человека и вознести их до идеала. Эстетический вкус дает возможность улавливать эстетическую меру в реальных предметах и практических целях. Именно эта рационально необъяснимая способность эстетического вкуса делает его уникальным.

Мера человеческого отношения к вещам, а именно, стремление вознести их к идеалу, объективно подвижна. И именно эстетический вкус, проявляющийся во время перформативной деятельности пианиста-исполнителя способен регулировать ценностные ориентиры человека, уравнивая материальное и духовное. Нужно отметить, что параллельно происходит усвоение вновь приобретенного опыта и перенастройка сформированных ранее критериев вкуса. В результате происходит новая оценка идеалов, ценностей, установок поведения индивида, созданных при восприятии предыдущего опыта.

Проведенный анализ показал, что перформативное искусство сегодня встречается в эстетической форме в виде разных направлений актёрской и сценической деятельности. Но с точки зрения теории, научной сферы данный аспект освещается в меньшей степени, особенно со стороны практической части. Основные составляющие феномена перформанса проявляются в театральной деятельности в виде форм и методов выражения творческой активности. Но, в связи с развитием технических новинок, ярких мероприятий, перформанс сегодня воспринимается как шоу, происходящее в момент представления. Такой перформативное искусство представлено сегодня как на отечественной сцене, так и на зарубежной.

Отметим, что все события, создаваемые на сцене в рамках перформативного искусства в виде художественных выставок, можно определить к определению хэппинга – синтеза театра и художественного творчества [2].

Так, по исследованиям Д. Булычевой, перформативное искусство будет отличаться от театрального действия своим взаимодействием с публикой, где она будет сама участвовать в представлении, т.е. будет происходить не просто наблюдение представления на сцене, а некоторый «интерактив» со зрителями. Например, в фортепианном исполнении это будет проявляться в движениях тела и рук, кистей пианиста, вовлечения им зрителей с процесс эстетического наслаждения звуком, произведением в целом [3].

Таким образом, закономерно отметить, что в фортепианном исполнении перформанс определяется коммуникацией, которая в обычном традиционном искусстве происходит редко, зритель в нём обычно просто наблюдатель. Такие идеи подчёркивает в своих работах М. Каткова, где пишет, что практика перформанса вмещает такую комбинацию элементов дадаизма, сюрреализма, восточных традиций и философий, а также синтез различных видов искусства и техногенных эффектов, что в результате нетрадиционного творческого подхода обезоруживает традиционное искусство и системе ценностей в целом [5].

Как отмечает Р. Шехнер, перформанс по своей сути является не просто ярким и эпатажным явлением в искусстве, который своими заявлениями пытается противопоставить себя классическим видам искусства и сделать нечто революционное, но и философия особого рода. Средствами особых приемов и концептуальных действий автор пытается передать осмысление той или иной стороны жизни. Это осмысление, чувства и эмоции, возникающие у художника, передаются через взаимодействие со зрителем в режиме реального времени. Однако зачастую такие выступления бывают очень неожиданны и необычны. Неготовый зритель может вообще не понять, что происходит, но именно в этом диссонансе и заключается еще одна особенность феномена перформанса – в данном виде искусства ценится как мнение и отклик опытного зрителя, так и случайного прохожего, который встретился с проявлением такого искусства случайно.

Перформансы всегда несут в себе отпечаток событийности. Рассмотрение перформансов в качестве событийного действия выявляет ряд следующих особенностей:

1) перформансы изменяют течение времени, какой-то из его отрезков превращая в событие;

2) перформансы придают новую или изменяют существующую ценность вовлеченных в событие объектов;

3) перформансы не продуктивны для производства материальных благ;

4) перформансы протекают согласно ими самими установленными законами [11].

Перформанс, в отличие от многих других видов искусства, не копирует и не следует за нормами повседневности. Когда пианист погружает себя в определенное состояние, он старается максимально придать своему персонажу запредельный смысл, абсолютно противоположный реальности, поднимая зрителя над обыденностью и показывая ему новый мир, наполненный определенным, нужным автору, смыслом.

Выделим ещё одну составляющую перформативного искусства, которая будет отличительной от, например, хеппенинга и подобных видов деятельности – это взаимодействие с публикой в непринуждённой манере, без излишнего давления, что создаёт для неё заинтересованность, включение в творческий процесс. Ведь в перформансе привлекает на себя внимание сам творец, с помощью которого происходят все действия, он при этом задействует не только слово, но и мимику, жесты. В нем реализуется все многообразие значений "тактильность" (прилагательное *tactile* производно от латинского глагола *tango* — трогать, прикасаться, пробовать, испытывать). Наличие тактильности предполагает «обнаружение» в перформансе, что усиливает погруженность данного вида искусства в реальную действительность, позволяет преодолевать многие табу, дает иные ощущения, нежели просто визуальное наблюдение.

Событие организуется с помощью ряда провокативных средств, результат воздействия которых не всегда предсказуем и носит в целом импровизационный характер. Перформер – не актер, он не играет роль персонажа, а демонстрирует свое «присутствие» и даже «умерщвление» своего тела. Искусственное создание иной чувственной реальности (телесно-материальное воздействие на публику) достигается перформером зачастую методом самоистязания.

Участие зрителя в процессе совершения акта перформанса на сцене в момент выступления пианиста-исполнителя может также быть разделено и по механике взаимодействия. Зритель может быть вовлечён перформером в произведение следующими путями [10]:

– вербально, как в случае общения с залом. Здесь пианист может задать условия для игры, развития ситуации, жестом или мимикой привлечь внимание

зрителей к произведению, его кульминации, сделать взмах рукой, жест, взгляд в зал;

– тактильно, то есть через непосредственный контакт с перформером.

Так, например, пианист во время музыкальной паузы может спуститься в зал и за руки взять зрителей, либо попросит зрителей на примере одного из них, хлопать ему, оркестру, с которым будет играть пианист и т.д.;

– мысленно и эмоционально, поскольку даже молчаливое наблюдение в условном разделении зрителя-наблюдателя и зрителя, непосредственно вовлечённого в действие, является участием; шок или восторженность, выраженные им в процессе, состоят в таком же исключительном контакте с пианистом, как слова и тактильное взаимодействие.

Некоторые ученые считают, что эстетическое своеобразие и суждения, как результат выражения, сформировавшегося популяцией мировоззрения и эмоциональной культуры вкуса, не могут нести исторический характер. Но большинство ученых с этим постулатом не согласны, ведь у каждого народа, класса, отдельной культуры и даже конкретного человека свои культурные и эстетические ценности. В античности, например, человеческое достоинство считалось высшей эстетической ценностью, а при монархических формах правления, наоборот, ценными качествами индивида стали считать угодничество и слепое подчинение [1].

Так, например, эстетическое своеобразие играет важную роль в театральной деятельности, где создаётся жестами образ. Если рассматривать театральные жесты как вариант сценического воплощения актёра, то можно рассмотреть концепцию А. Арто, который писал об эмоциональности жестов в работе актёров. Арто говорил о мощном послы актёрской сценической работы зрителю, как о невербальном общении, обращении к истокам, мистерии, когда зарождался театр жестов, где задействовалось бессознательное человека, его фантазия, образность. Идеи А. Арто исследовала Н.Б. Маньковская, которая описывала в своих работах цель учений Арто. Он старался определить в узкие рамки вербальное общение со зрителем до жестовой коммуникации, знака телесного показа и общения мс публикой, передачей жестами самого главного и эмоционального послы [7].

Таким образом, создавая какой-либо образ, донося задумку композитора до зрителей, пианист использует эстетику перформативного искусства. Так, пианист-исполнитель взаимодействует со зрителями с помощью движений, взмаха руки, поворота голову, взгляда. Также, он может взаимодействовать словесно, когда идёт, например, сольный концерт. Пианист даёт

эмоциональный посыл во время игры публике, чтобы она могла проникнуться настроением музыки, исполнитель пытается с помощью перформанса вовлечь в создание музыкального образа зрителей. Вовлекая эстетично зрителей, пианист прививает ей культурные навыки, ценности, умения ценить красоту музыки, классической и джазовой музыки, понимать смысл произведений.

Дальнейшие исследования данной темы могут быть произведены в рамках эмпирического изучения выступлений пианистов с целью выявления влияния перформативного искусства на взаимодействие с публикой, артистизм пианиста.

Список источников и литературы

1. *Апанасенко О.* Эстетическое воспитание. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 212 с.
2. *Бажанов Д.* От игры к игре. От хеппенинга к перформанс. За гранью искусства / Д. Бажанов, В. Турчин // Декоративное искусство. 1980. № 9. С. 35-37.
3. *Булычева Д.* Перформанс и хэппенинг как постмодернистские феномены постсоветской российской культуры: философский анализ: автореф. дис. ... канд. философ. наук. Астрахань, 2012. 184 с.
4. *Голдберг Р.* Искусство перформанса от футуризма до наших дней. М.: Ад Маргинем Пресс, 2014. С. 7.
5. *Каткова М.* Искусство действия: Перформанс - художественное явление второй половины XX века: дис. ... канд. искусствовед. Москва, 2000. 27 с.
6. *Кривцова Ю.В.* Концепт перформанса: действие, действенность и действительность современного искусства // Ярославский педагогический вестник. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-performansa-deystvie-deystvennost-i-deystvitelnost-sovremennogo-iskusstva> (дата обращения: 14.12.2020).
7. *Маньковская Н.Б.* Жест и жестуальность как художественно-эстетические феномены // Феномен артистизма в современном искусстве. М.: Индрик, 2008. С. 477.
8. *Петров В.О.* Исторические истоки современного перформанса // Культура и искусство. 2015. № 2. С. 198-208.
9. *Петров В.О.* Перформанс и хэппенинг — основные жанры акционизма в искусстве XX века // Искусствоведение в контексте других наук в России и за рубежом: параллели и взаимодействия: Сб. материалов Международной научной конференции 13—18 апреля 2015 года / Ред.- сост. Г.Р. Консон. М.: Liteo, 2014. С. 348—357.
10. *Рыжакова С.И., Сироткина И.Е.* Performance studies: концепция и исследовательские подходы. Обсерватория культуры. 2016, 13(6). С. 726-735.
11. *Schechner R.* Performance Theory. London, NewYork: Routledge, 1988. 432 p.

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ КОНЦЕРТНЫХ ПРОЕКТОВ ЛЮБИТЕЛЬСКОГО ВОКАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА ЛЮДЕЙ «ЗОЛОТОГО» ВОЗРАСТА

А.А. Пахтусова, О. Е. Плеханова,

Уральский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье рассмотрены термины «любительское творчество», «любительский вокальный коллектив», «концертно-исполнительская деятельность», «концертный проект», представлены этапы организации концертного проекта любительского коллектива на примере вокального коллектива «Гармония».

Ключевые слова: концерт, проект, концертный проект, любительский вокальный коллектив, концертно-исполнительская деятельность, любительское творчество.

FEATURES OF CREATING CONCERT PROJECTS OF AN AMATEUR VOCAL GROUP

A.A. Pakhtusova,, O.E. Plekhanova,

Ural State Pedagogical University

Annotation. The article discusses the terms «amateur creativity», «amateur vocal group», «concert performance activity», «concert project», presents the stages of organizing a concert project of an amateur vocal group on the example of the vocal group «Harmony».

Key words: concert, project, concert project, amateur vocal group, concert performance activity, amateur creativity.

Любительское творчество XXI века – уникальное социокультурное явление, которое является многофункциональной структурой. Приобщаясь к искусству, человек развивает свою способность воспринимать и ценить прекрасное, повышает свой культурный уровень, развивается духовно [2, с. 21-25].

Художественную самодеятельность можно рассматривать как социально-педагогическую ценность, осуществляющую систему функций: информационно-познавательную; коммуникативную; социальную, содержащую в художественном продукте этические ценности, нормы, идеалы, характерные для разных исторических периодов развития культуры, обеспечивающую тем самым преемственность, способность транслировать её от поколения к поколению; эстетическую, поскольку она несёт в себе представления о прекрасном в жизнедеятельности социума; воспитательную, способствующую развитию и изменению духовных ценностей и потребностей личности [5, с. 123].

Через формы художественной самодеятельности происходит во многом взаимодействие фольклоризма и профессионального искусства, их исполнителей, эстетических норм, технических приемов и т.д. Остановимся подробнее на художественном творчестве любительского вокального коллектива.

Любительский вокальный коллектив – это добровольное объединение любителей и исполнителей вокального искусства, основанное на общности интересов и совместной музыкальной деятельности. Деятельность такого коллектива складывается из следующих видов:

- Разучивание музыкальных произведений;
- Репетиционная работа;
- Концертно-исполнительская-деятельность.

На примере, вокального коллектива «Гармония» рассмотрим концертно-исполнительскую деятельность и особенности проведения концертных проектов любительского вокального коллектива.

Концертно-исполнительская деятельность – важнейшая часть творческой работы любительского коллектива художественного творчества. Она является логическим завершением всех репетиционных процессов и складывается из количества концертных выступлений за определенный период или весь период творческой деятельности такого коллектива.

Вокальный коллектив «Гармония» — это коллектив любителей академического пения, большую часть которого составляют люди «золотого возраста», в котором осуществляется индивидуальный подход, в соответствии с типом голоса, вокальными возможностями, репертуарными предпочтениями.

Музыкальное искусство как виды художественного творчества в период третьего возраста вызывает особый интерес. Выполняя ряд важнейших функций, взаимодействуя с общими функциями культуры, музыкальная деятельность носит восстановительный характер, объединяя между собой представителей третьего возраста по интересам, создавая условия для самосохранения, саморазвития и самореализации.

Главный принцип формирования художественно-творческой среды для людей третьего возраста – это взаимосвязь с социокультурной средой, а также активное включение и причастность к культурной жизни. Создание творческой среды людей третьего возраста, основанной на толерантности и гуманизме, является ключевой задачей на сегодняшний день.

Концертные программы любительских коллективов востребованы обществом, так как решают ряд важнейших социальных функций, среди которых:

- вовлечение населения в процесс непрерывного художественного просвещения средствами искусства;
- включение личности в создание ценностей художественной культуры;
- утверждение духовно насыщенных форм досугового общения и отдыха;
- последовательное формирование эстетических чувств и идеалов;
- стимулирование социально-культурной активности личности;
- возрастание роли индивидуального фактора при выборе видов любительской деятельности, форм организации досуга;
- установка на самопроявление и самоопределение, то есть больше на личностный контакт с искусством на любительском уровне, чем на совместное коллективное творчество [3, с. 21].

Организацию творческого процесса музыкально деятельности людей третьего возраста следует осуществлять с учётом их возрастной специфики: физических возможностей, способностей, опыта и ценностей.

Рассмотрим термин «проект» у разных авторов. Проект (от лат. *projectus* – брошенный вперед), сформулированных в различных толковых словарях:

- 1) разработанный план какого-либо механизма, устройства, здания, сооружения, изготовления чего-либо, а также соответствующие технические документы, чертежи, макеты;
- 2) предварительный, предположительный текст какого-либо документа;
- 3) замысел, план, намерение.

В. М. Полонский определяет проект как «совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета или разного рода теоретического продукта» [6, с. 512].

По мнению Н. М. Коньшевой, каждое из значений слова «проект» «касается определенной стороны проектной деятельности». Она считает, что в дидактическом плане самым важным и существенным является значение «план, замысел» и определяет проект как «мысленное предвосхищение, прогнозирование того, что затем будет воплощено в виде предмета, услуги, творческого акта или действия» [4, с. 17-27].

Каждый концерт должен нести заряд человечности, доброты, нравственной чистоты. При выборе концертного репертуара нужно делать акцент на человеческие ценности, добродетели, на связь искусства с реальной жизнью, чувствами человека. При этом необходимо подбирать материал так,

чтобы он отвечал и художественным требованиям и был понятен аудитории, для которой он предназначен.

Для артистов любительского вокального коллектива большое значение имеет творческий контакт со зрительской аудиторией. Выступления на публике вызывают у исполнителей особое психологическое состояние, которое определяется радостью, эмоциональной приподнятостью, взволнованностью, переживанием, гордостью, пробуждает интерес.

Виды концертных выступлений вокальных любительских коллективов могут быть различны как по объему выступления, так и по содержанию концерта. Сегодня все реже мы можем встретить концерты-лекции или концерты-встречи в работе учреждений культуры, где главным действующим лицом является лектор или тот, с кем организована встреча.

Для любительского коллектива самым сложным видом концертного выступления, является самостоятельный концерт в одном или двух отделениях. Обычно такой концерт состоит из 25-30 произведений. При подготовке концертной программы важно учесть, что она должна быть разнообразной. При составлении программы руководителю важно учесть, что интерес зрителей к выступлению коллектива должен возрастать к финалу концерта. Также коллектив должен заранее подготовить один-два номера сверх объявленной программы, которые могут быть исполнены по настоятельным просьбам зрителей в конце концерта.

Концертная деятельность любительского вокального коллектива – это достаточно сложный и многогранный процесс, требующий особых творческих умений и навыков, а также психологической подготовки участников. Помимо этого процесс организации концертной программы предполагает наличие у руководителя не только творческой составляющей, но и знаний технологических процессов, а также сформированных организационных умений и навыков.

Например, в 2021-2022 году у вокального коллектива «Гармония» реализуется концертный проект в честь юбилейного сезона коллектива. В течение года проходят концерты, связанные со знаковыми музыкальными произведениями коллектива («Любимые мелодии», «Это было недавно, это было давно» и т.д.).

Для выявления потребностей аудитории проводятся различные опросы, беседы, исследуется общественное мнение, анализируются официальные материалы, текущая документация учреждения, материалы семинаров, круглых столов, конференций и т.д. На этой фазе очень важно определить социальный запрос, проблему, которую мы будем решать концертной программой [1, с. 82-87].

Исходя из проблемы, которую мы решаем концертной программой, на следующем этапе выбирается тема и форма. Далее мы определяем целевую аудиторию концертной программы и продумываем ее особенности. Возрастные, психологические, физиологические особенности каждой целевой аудитории необходимо учитывать при подготовке концертной программы. Чем более точно мы определим свою целевую аудиторию, тем лучше сможем понять ее особенности и учесть их при подготовке. Например, концертная программа для молодой аудитории или «золотого возраста» будут отличаться.

Выбор места и времени проведения концертной программы. Это делается с учетом особенностей целевой аудитории и темы. Если концертная программа для молодой аудитории, то мы учитываем время и концертную площадку. Если мы готовим концертную программу для людей пожилого возраста, то мы учтем возможность добраться до места концерта, а не остановим свой выбор на промышленной площадке с пропускным режимом, к которой нужно будет идти пешком более 500 метров и т.д.

На следующем этапе мы определяем цели и задач концертной программы по отношению к конкретному адресату. Чем точнее мы ставим цель и задачи, тем больше вероятности, что мы их достигнем. Это очень важный этап, так как именно он ложится в основу рефлексии после проведения концертной программы. И именно по тому достигли мы цели или нет, будет понятно хорошо прошел концерт или ничего не получилось.

Формирование структур менеджмента по подготовке и проведению концертной программы. Этот этап заключается в формировании оргкомитетов, рабочих и постановочных групп и распределении их функций. Отметим, что процесс подготовки концертной программы очень сложный и здесь одному человеку не справиться. Очень важно, чтобы в процессе подготовки концертной программы принимали участие специалисты и выполняли все поручения ответственно и вовремя.

Например, в вокальном коллективе «Гармония» функции концертмейстера и ведущего совмещены. Над концертным проектом работают руководитель коллектива (осуществляет полный процесс от замысла до реализации концерта) и продюсер (взаимодействует с концертными площадками, разрабатывает стратегию продвижения, создает афиши, ведет социальные сети коллектива и коммуникацию между артистами и зрителями).

Сценарно-драматургическая разработка концертной программы присутствует при подготовке концертной программы как в любительских, так и в профессиональных коллективах. В профессиональных коллективах на этом этапе подключаются узкие специалисты: музыканты, режиссеры, художники-

декораторы, художники по костюмам, режиссеры. В любительских коллективах все функции приходится брать на себя руководителю коллектива и быть во всех ипостасях. От качества подготовки на подготовительном этапе зависит яркость, понятность сценического художественного образа.

Когда продуман весь ход концертной программы, понятны все необходимые детали (костюмы, декорации, печатная продукция и т.д.) составляется экономическое обоснование концертной программы. На этом этапе важно понять – рентабельна ли концертная программ. Если мы говорим о профессиональных коллективах, то чаще всего на концертные программы выделяется финансирование. В случаях, когда предусмотренного финансирования не хватает, профессиональные коллективы вынуждены искать спонсоров, меценатов для подготовки своих концертных программ.

Любительские же коллективы в большинстве случаев вынуждены искать спонсоров для организации своей концертной деятельности, либо искать денежные средства на подготовку концертной программы, а затем зарабатывать на самих концертах.

Информационно-рекламное обеспечение концертной программы – это важный этап подготовительной работы, так как если зритель не получает вовремя информацию, где и когда состоится концертная программы, то он на нее просто не придет. Очень важно соблюсти сроки рекламной кампании. Они зависят от масштаба концертной программы. После проведения концертного проекта важным моментом работы является освещение результатов в средствах массовой информации: газеты, социальные сети, сайты и др.

Таким образом, организация концертных проектов любительского коллектива схожа с деятельностью профессионального коллектива, но все же есть ряд отличий. Любительскому коллективу требуется больше времени на подготовку к концерту, зачастую участники коллектива эмоционально отдают больше энергии и сил зрителям, а также имеют, как правило, одного профессионального специалиста, который выполняет несколько функций одновременно: руководителя, концертмейстера и ведущего. Зная особенности организации концертных проектов в любительских коллективах можно оптимизировать деятельность, избежать крупных ошибок, разочарований и постараться добиться максимально положительных эмоций как у зрителей, так и у участников.

Список источников и литературы

1. Васильева, Т.Г. Учет особенностей аудитории в процессе создания и реализации культурно-досуговых программ в условиях рынка / Т.Г. Васильева // Инновационные

технологии обучения культурно-досуговой деятельности: Сб. науч. ст. / Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М. – 2003. – Вып. 4. – С.82-87.

2. Емельянов, Л.П. Фольклор и художественная самодеятельность / Л.П. Емельянов. — Л.: Наука, 1992. — 256 с.

3. Коновалов, В.М. Концертная деятельность любительского эстрадного коллектива. [учебно – методическая программа] – М., МГУКИ, 2000. – 21 с.

4. Коньшева Н.М. Проектная деятельность школьников: современное состояние и проблемы // Начальная школа. 2008. №1. С. 17-27.

5. Мурашко, В.Г. Коллективы любительского художественного творчества в современной социокультурной ситуации // Социально-педагогическая работа — 2010. — № 9 — с.21-25.

6. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.

СЛОЖНЫЙ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС ФИКСАЦИИ ГОРТАНИ ЗА СЧЕТ КОМПЕНСАЦИИ ГЛАСНЫХ ПО МЕТОДУ АЛЬБЕРТА ЛАБРИЕ

А.М. Пронин, Ю.В. Воеводина,

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина

Аннотация. В статье кратко излагаются теоретические концепции физиологического процесса фиксации гортани, применение метода компенсации гласных, на основе метода Альберта Лабрие, описана принцип метода компенсации гласных.

Ключевые слова: вокальное искусство, вокальная настройка, компенсация гласных, гармоника.

A COMPLEX PHYSIOLOGICAL PROCESS OF FIXATION OF THE LARYNX DUE TO VOWEL COMPENSATION, ACCORDING TO THE METHOD OF ALBERT LABRIE.

A.M. Pronin, Yu.V. Voevodina,

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Annotation. The article summarizes the theoretical concepts of the physiological process of laryngeal fixation, the application of the vowel compensation method based on the Albert Labrie method, describes the principle of the vowel compensation method.

Key words: vocal art, vocal tuning, vowel compensation, harmonic.

В области профессионального обучения певческим искусством, все чаще и чаще происходит многообразие красок гармонического окраса певческого звука, за счет глубокого погружения в методологию физиологического

процесса. Теоретико-методическая основа обучению вокала имеет сложный и долгий путь формирования, систематизируя и апробируя, стремительно развиваясь, формируя огромную платформу предпосылок появления различных разработок, конкретных методик по обучению вокальному искусству, методические основы постоянно дополнялись и редактировались. Любая теория и методика тесно взаимосвязана с практической деятельностью, более того представляет для современного образования научную значимость. Техника пения великих мастеров классического, эстрадно-джазового искусства являются фундаментальной основой теории пения. За достаточно большой период истории вокального исполнительства, мастерами вокального искусства было сделано много открытий, которые сейчас составляют практическую и научную значимость. Появление ряда вокальных терминологий, которые впоследствии научно обосновываются, становятся основой методико-теоретических знаний о голосовом аппарате таких как, близкий звук, опора дыхания, резонансное пение, маска и т.п. Совместная деятельность талантливых исполнителей и педагогов и ученых, со временем выработала единую теорию происхождения различных вокальных процессов, тесно взаимодействуя с психологией, физиологией в рамках закона акустики. В процессе непосредственной работы над изучением методов применения физиологических знаний при обучении певческого голоса, исходит из основных принципов анализа множество научных работ, носящий не догматический, а творческий характер и принимая различную форму в зависимости от условий. В частности, если говорить о конкретных работах, а именно применения полученных знаний, то в одних случаях она сохраняется в точности, в других случаях используется только основные черты, то что соответствует специфике современной вокальной педагогике, все остальное переосмысливается. Изучая гортань, многие ученые считали, что каждая голосовая связка состоит из продольных волокон, другими словами, из волокон, соединяющим непосредственно переднее внешнее ребро основания каждого черпаловидного хряща со щитовидным хрящом. Однако это представление не соответствует действительности. В 1950 году К. Гёртлер сделал одно из наиболее значительных открытий в области анатомии гортани. Он доказал, что продольных волокон не существует, а голосовая связка представляет собой две системы перекрещивающихся волокон, которые как зубцы гребенки, прикрепляются к ее внешнему эластичному покрову. Следует отметить, что щитовидный хрящ сочленяется в двух симметричных точках справа и слева с перстневидным хрящом и может качаться вниз и вперед под воздействием перстне щитовидных мышц, образующих по два пучка с каждой

стороны. Вопрос о направлениях мышечных пучков в голосовых связках до сих пор не может считаться окончательно решенным. Ряд исследователей подвергли сомнению, как слишком упрощенную, схему расположения волокон, предложенную Гёртлером [1]. Несомненно, ясно одно, что пучки идут не параллельно, а в различных направлениях, что дает голосовым связкам огромные возможности для приспособления во время речевой и певческой фонации. Существует ряд интересных прогрессивных методов развития певческого голоса, одним из которых хочется выделить метод Альберта Лабрие, который использовал метод вокальной настройки путем компенсации гласных. Лабрие в процессе своей практики заметил, что при восходящей гамме затруднения голосообразования возникают по двум причинам:

а) на одних гласных (обычно светлых) гортань слишком быстро поднимается, и, следовательно, нужно задерживать ее подъем;

б) на других гласных (обычно глухих) гортань стоит слишком низко, и необходимо активизировать ее подъем. Чтобы не поднимать гортань, затормозить ее, Лабрие предложил постепенно изменить тембр взятой гласной, приближая его в восходящей гамме к тембру соседней гласной, в котором одна из характеризующих ее глоточных формант более низкая. Чтобы активировать подъем гортани при восходящей гамме необходим постепенно изменять тембр взятой гласной, приближая его к тембру соседней гласной, у которой одна из характеризующих ее ротовых формант более высокая. Этот метод он назвал компенсацией гласных. Поставив, практическую задачу слухового контроля компенсации гласных и убедившись, что ученик более или менее хорошо с ней справляется, Лабрие отмечал, когда гласная начинает звучать с некоторым «оптимумом легкости». Очевидно, в этот момент ротовая, или глоточная полости, или обе вместе настраивались на определенные гармоники первоначального звука гортани. Во всяком случае, резонанс проявлялся достаточно ярко и мог улавливаться опытным слухом. При малейшем изменении формы полостей резонирование исчезало, и тогда Лабрие отыскивал соседнюю гласную, например более темную, для того чтобы полость настроилась на ближайшую нижнюю гармонику, и останавливал компенсацию на этом тембре. Лабрие безошибочно находил «компенсацию» для всякого голоса, всякой гласной и на любой тональной высоте. Полученное таким способом улучшенное резонансное состояние он называл вокальной настройкой [2]. Применение метода компенсации гласных требует от педагога хорошей тренировки слуха.

Список источников и литературы

1. *Husson R. Physiologie de la Phonation. Paris, 1962*
2. *Magshall M. The Singer's Manual of English Diction. New York, 1946.*

ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ. РАЗМЫШЛЕНИЯ О КЛИРОСНОМ ПЕНИИ

А.А. Пушкарёва,

Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова

Аннотация. Данная статья содержит краткий исторический очерк развития богослужебного пения. Также говорится о соответствии пения в храме Богослужебному Уставу. Высвечивается проблема положения современного церковного хора.

Ключевые слова: церковное пение, богослужебное пение, знаменный распев, партесный концерт, композитор, хор.

TRADITIONS AND MODERNITY. REFLECTIONS ON CHOIR SINGING

A.A. Pushkaryova,

Saratov State Conservatory named after L.V. Sobinov

Annotation. This article contains a brief historical sketch of the development of liturgical singing. It is also said about the conformity of singing in the temple to the Liturgical Charter. The problem of the position of the modern church choir is highlighted.

Key words: church singing, liturgical singing, znamenny chant, part concert, composer, choir.

Говоря о богослужебном пении, а точнее его истории, стоит заметить и помнить о том, что существует два его вида. Ангельское пение или, как ещё называют, небесное богослужебное пение, воспето до сотворения видимого мира и воспеваемо в вечности. Его образом является земное богослужебное пение, имеющее свою историю и этапы становления. В новозаветный период богослужебное пение отделилось от музыки, образовало самостоятельную певческую систему и стало истинно подобным ангельскому пению. На протяжении долгого исторического процесса оно претерпевает различные изменения.

Знаменный распев – старейшая исконная форма русского богослужебного пения. В его основе – выражение порядка, в котором проявляет Себя Бог. В этом мелодическом чинопоследовании каждая конкретная мелодия закреплена за определённым богослужебным текстом или группой текстов, а также обязательно привязана к определённому времени суток, недели, года. Принцип распева уходит в глубокую древность, где он вобрал в себя всё лучшее и спасительное, что было в музыке до Рождества Христова. Стоит сказать, что название «знаменное пение» произошло не только от того, что записывалось особыми знаками (знамёнами), но и от того, что знаменует собой высокий порядок, относящий нас к ангельскому пению, являясь его образом.

Отсюда и на Руси его стали называть ангелогласным и ангелоподобным пением.

На Руси богослужебное пение проходит сложный путь развития и с течением времени приводит к размытию чёткого разграничения с музыкой. В середине XVII века в трактате И. Коренева осуществляется сознательное идейное смешение этих понятий, с тех пор пение и игра определяются одним понятием «мусикия».

В 50-х годах XVII века в Россию проникает партесное пение, зародившееся в странах Запада. Оно превалировало в русской певческой практике около 100 лет и стало выходить из употребления к середине XVIII века. Однако, начала (теоретическое и конструктивное), на которых был построен партес, явились основополагающими для дальнейшего развития русского богослужебного пения, которое превратилось в музыку, написанную на богослужебные тексты.

Никон, не будучи патриархом, употреблял за богослужением киевское многоголосное пение. Но патриарх Иосиф был против таких новшеств и запретил ему. Однако, вступив на патриарший престол в 1652 году, Никон стал активно насаждать свои вкусы и взгляды. Царь Алексей Михайлович оказал полную поддержку в такой свободе действий, так как оказался ревностным поборником партесного пения. Именно царь в 1652 году пригласил из Киева лучших певцов и «творцов» во главе с Фёдором Тернапольским. Так, ещё в самом начале патриаршества Никона в Москве находился хор из более двадцати киевских певчих. Также на протяжении нескольких лет они снаряжали целые экспедиции на Украину для вербовки мастеров партесного пения. С 1656 года был привлечён ещё один представитель школы Печерского монастыря – Иосиф Загвойский. С этого момента и начинается польско-украинское партесное влияние. Также, не менее значимый представитель этого периода, Василий Титов – государевый певчий дьяк, написавший многие произведения, дающие представление о хоровом пении (пришедшем на смену старинным распевам), о новой эпохе гармонического многоголосия.

Таким образом, по инициативе царя Алексея Михайловича и патриарха Никона происходит внедрение и распространение партесного пения на Руси. Исходя уже из этого, мы можем говорить о том, что Пётр I воспитывался в условиях реформ, что не могло не повлиять на его будущее отношение к этому вопросу.

Самое основное для музыкальной культуры петровского времени «письменной традиции» – это высвобождение из-под власти церкви и новая широта государственного воздействия. Вес духовной музыки в обществе резко уменьшается, что тесно связано со всей политикой Петра I в отношении церкви.

Формы церковной музыки – новые и пышные. Это расцвет партесного концерта, который далёк от строгости, простоты и предельной сдержанности знаменного пения. Не возникает сомнений в том, что в церковную музыку вкладывается новое содержание: более чем когда-либо раньше она становится торжественной дворцовой музыкой, славой государству и государю.

Существовала ещё одна проблема – оторванность от Богослужения. Она проявилась в рекомендациях Н. Дилецкого писать сначала музыку, а потом подбирать к ней текст. Этого придерживались иностранные капельмейстеры-композиторы, которые создавали свои концерты не вникая в смысл церковно-славянского богослужебного текста (он выписывался для них латинскими буквами). Здесь стоит задуматься, если богослужебное пение есть проявление Божественного Порядка, то музыка – проявление самопорядка. Отсюда и распевщик, который является носителем порядка, выраженного в распеве противопоставляется композитору, носителю самопроизвольного порядка выраженного в конкретном его музыкально-композиционном проявлении – концерте. Таким образом, мы видим существенную разницу между распевщиком и композитором, творчество первого – соборное, руководствуется соображением мелодического чина, а творчество второго – индивидуальное и личное, со своим вкусом. В связи с этим И. Гарднер говорит о том, что в результате неверных представлений о «церковном стиле» и ошибочных представлениях о «молитвенности» в музыке композиторов выражались ложно патетические или сентиментальные, плаксивые чувства, которые не имели ничего общего с действительной молитвой.

Массовое приглашение итальянских капельмейстеров в XVIII веке привело к очень сильному влиянию не только на музыкальную придворную жизнь, но и на богослужебное пение. Русские композиторы писали свои произведения, подражая итальянским композиторам. Единственное различие было в более бережном отношении к богослужебному тексту.

Таким образом, знаменное пение совершенно забылось и его стали возрождать, появилась новая наука «медиевистика». А другие композиторы стали вносить в богослужебную музыку национальный элемент, основываясь на народной песни или гармонизовать знаменный распев.

Принцип концерта становится господствующим, что приводит к попытке введения органа в православное богослужение А. Гречаниновым. Этот вопрос рассматривался на Поместном соборе Русской Православной Церкви 1917-1918 годов, предложение было отклонено большинством голосов.

В настоящее время принцип концерта сохраняется, в редких случаях проявляется интерес к возрождению знаменного или византийского пения. Но, это увеличивает время богослужения с одной стороны, с другой – люди

привыкли к многоголосию. Композиторское творчество нанесло тяжелейший удар по Уставу богослужения, в результате чего многие песнопения исполняются в сокращённом виде и не выполняют своё предназначение. Также исполнение церковными хорами композиторских произведений оставляет желать лучшего. Недостаточный состав хора и профессиональная неподготовленность коллектива, приводит к тому, о чём говорит 28 глава Типикона «О безчинных воплях»: «Безчинный вопль поющих в церкви, не прияти того к церковному пению. Также и прилагая к церковному пению, не приятен есть: да извергнутся сана своего, и паки в церкви да не поют. Подобае бо пети благочинно, и согласно возсылати Владыце всех и Господу славу, яко едиными усты от сердец своих: преслушающии же сия вечней муце повинни суть, яко не повинуются святых отец преданию и правилом» [5]. Об этом же сказано в 75 правиле VI Вселенского Константинопольского собора: «Желаем, чтобы приходящие в церковь для пения не употребляли бесчинных воплей, не вынуждали из себя неестественного крика и не вводили ничего несообразного и несвойственного Церкви: но с великим вниманием приносили псалмопения Богу, назирающему сокровенное, ибо священное слово поучало сынов Израилевых быти благоговейными».

В последние годы наметилась тенденция сокращения числа певчих на богослужении до минимума, а такой состав не рассчитан для исполнения концертных песнопений.

Также богослужебная музыка в большинстве случаев рассматривается с точки зрения эстетического восприятия, поэтому репертуар церковного хора часто зависит от вкусов священноначалия или регента. Иногда забывают о том, что пение в храме должно не возбуждать и услаждать чувства, а доносить до молящихся содержание молитвы, о чём говорит Блаженный Августин в своей "Исповеди": "Когда со мною случается, что меня трогает больше пение, нежели то, что поётся, то я признаюсь, что я тяжело согрешаю, и тогда желал бы я не слышать поющего".

Традиционно певцы поставлялись через рукоположение, о чём говорит 15 правило Лаодикийского Собора: «Кроме певцев, состоящих в клире, на амвон входящих и по книге поющих, не должно иным некоторым пети в церкви». С переходом на партесное пение эта традиция была утеряна и на клиросе часто оказываются случайные люди, которые приходят не служить Богу, а зарабатывать деньги, что отражается на качестве пения. Они не понимают и не вникают в то, о чём поют и привносят театральность в исполнение. Святитель Иоанн Златоуст в одной из своих бесед указывает на то, что предметы, которые слушаем и видим на сцене, помрачают мысли человека. Выражает сожаление, что многое из того, что слышно на сцене, переносится и в церковь, что неестественные крики в церкви

в состоянии лишь рассеять дух человека, и при этом ставит вопрос к чему такое усиленное выкрикивание? К чему насильственное напряжение духа, испускающего звуки, которые ничего естественного не выражают? Это следует предоставить женщинам и певцам на сцене.

Благодаря тому, что сохранилась система осмогласия пение остаётся в рамках церковности.

Список источников и литературы

1. Владышевская Т. Ф. Музыкальная культура Древней Руси. — М.: Знак, 2006. — 472 с.
2. Гарднер И.А. Богослужбное пение Русской Православной Церкви. Т. I-II. Нью-Йорк, 1978.
3. Ливанова Т. Н. Русская музыкальная культура XVIII века в её связях с литературой, театром и бытом. Исследования и материалы. Том I. М., 1953.
4. Мартынов В.И. История богослужбного пения: Учебное пособие. — М.: РИО Федеральных архивов; Русские огни, 1994. — 240 с.
5. Типикон сиесть устав. — М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви 2002. 1200 с.

О ТРАНСКРИПЦИЯХ РОМАНСОВ С. РАХМАНИНОВА

И.Г. Разинкова,

*Воронежский государственный институт искусств,
Воронежская специальная музыкальная школа (колледж)*

Аннотация. В статье кратко излагаются основные этапы формирования жанра транскрипции. В качестве примера, в очередной раз доказывающего популярность этого жанра и романсов С. Рахманинова, приводятся различные транскрипторские опыты, созданные на их основе. Уникальным опытом такого рода является цикл В. И. Ермакова «24 прелюдии-романса: концертные транскрипции вокальных сочинений Сергея Рахманинова».

Ключевые слова: транскрипция, транскрипторская деятельность, традиция, романс, С. Рахманинов.

ABOUT TRANSCRIPTIONS OF S. RACHMANINOV'S ROMANCES

И.Г. Разинкова,

*Voronezh State Institute of Arts,
Voronezh Special Music School (College)*

Annotation. The article briefly describes the main stages of the formation of the genre of transcription. As an example, once again proving the popularity of this genre and S. Rachmaninov's romances, various transcription experiments based on them are given. A unique

experience of this kind is V. I. Ermakov's cycle «24 Preludes-romances: concert arrangements of vocal works by Sergei Rachmaninov».

Key words: transcription, transcriptional activity, tradition, romance, S. Rachmaninov.

Транскрипторская деятельность имеет давние традиции. Об этом, в частности, свидетельствуют написанные в середине XVI века транскрипции хоров для лютни Адриана Вилларта и созданная несколько позже Винченцо Галилеи для того же инструмента транскрипция мадригала Джованни Палестрины. В начале XVIII столетия были изданы клавирные транскрипции У. Бэббела на материале отрывков оперных и ораториальных произведений Г. Ф. Генделя.

Однако одно из важнейших мест по количеству и художественной значимости занимают транскрипции И. С. Баха. Ему принадлежит около пятисот таких работ. Причем И. С. Бах брал за основу как собственные, так и чужие произведения – например, концерты А. Вивальди, Б. Марчелло, Г. Телемана и других.

В XIX и XX столетиях концертные переложения для разных инструментов, вокальных и инструментальных ансамблей, хоров и оркестров осуществляли Р. Шуман и Ф. Мендельсон, И. Брамс и Ф. Бузони, Д. Шостакович и Э. Денисов, А. Шнитке и многие, многие другие, кто использовал в качестве основы Чакону И. С. Баха, песни Ф. Шуберта, капризы Н. Паганини, пьесы Э. Грига, фрагменты оперно-балетных, вокальных и инструментальных шедевров.

Выдающиеся образцы строгих и фантазийных обработок делал Ф. Лист, которого по праву считают создателем фортепианной транскрипции как особого и самостоятельного жанра. Именно его традиции продолжил и С. Рахманинов в своих впечатляющих переложениях и композиторских опытах на музыку И. С. Баха и Ж. Бизе, Н. Паганини и Ф. Крейсера, Ф. Мендельсона и М. Мусоргского, Ф. Шуберта и П. Чайковского, А. Глазунова и Н. Римского-Корсакова. Созданы им и транскрипции двух своих романсов – «Сирень» (1914) и «Маргаритки» (1924), ставших, быть может, своеобразным благодарственным ответом А. Зилоти, который несколько раньше осуществил переложение романса «Дитя! Как цветок, ты прекрасна...».

В последние несколько десятилетий транскрипторская деятельность музыкантов (и композиторов, и исполнителей) очень сильно активизировалась. Повысился и исследовательский интерес к этой области творчества, о чем можно судить, в первую очередь, по трудам Б. Бородина, а также Г. Когана, Л. Ройзмана, В. Юзефовича, С. Ярошевского, О. Девуцкого и тех ученых, что посвящают свои труды музыке, написанной для народных инструментов –

Ф. Липс, Т. Смирнова, Н. Иванчей, Н. Прокина и многие другие. Показательна и целая серия шедевров фортепианных транскрипций, опубликованных, в частности, издательством «Дека-ВС» (транскрипции произведений С. Рахманинова встречаются в выпусках № 4, 14, 16, 21, 22, 26, 27, 31, 32, 33, 38, 39, 40).

Есть, вероятно, глубокие причины существенного расширения сферы транскрипторского искусства, которые заложены в свойственном нашему времени взаимоврастанию разных видов творчества, жанров и стилей. Такого рода диффузией объясняется, видимо, и появление теперь уже значительного корпуса фортепианных вариантов романсов С. Рахманинова. Среди них 18 концертных транскрипций американского пианиста Э. Уайльда, 9 принадлежит С. Курсанову, по 6 – С. Сенкову и И. Оловникову. Звучанием рахманиновского «Вокализа» в переложении А. Ричардсона в своё время делился с публикой Э. Гилельс, это же сочинение в собственной аранжировке играл Д. Трифонов, ряд других романсов транскрибировали и исполняли А. Аксёнов, А. Володось и К. Корниенко.

Особое место в этом ряду занимает цикл преподавателя Центральной музыкальной школы при Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского, заслуженного работника культуры Российской Федерации В. И. Ермакова «24 прелюдии-романса: концертные транскрипции вокальных сочинений Сергея Рахманинова», выпущенный в 2017 году [1]. Уникальность этого цикла определяется, прежде всего, исключительно высоким уровнем всех его частей на избранные транскриптором 23 романса и пятого номера «Ныне отпускаеши» из «Всенощного бдения», а также тем, что в нём по-своему (как бы ракоходно – от конца к началу) воссоздана тональная структура рахманиновских фортепианных прелюдий двух опусов: оп. 23 и оп. 32.

В. Ермаков со своим циклом находится в теперь уже достаточно широком русле прочно закрепившейся традиции, в истоках которой оказался и сам С. Рахманинов (у него, кстати, помимо фортепианных транскрипций «Сирени» и «Маргариток» есть ещё и оркестровая версия «Вокализа»). Этим, впрочем, не снижается, а, напротив, усиливается значение данного транскрипторского эксперимента В. Ермакова, который имеет солидную практику транскрипторской работы. Им были созданы концертные транскрипции сочинений К. Дебюсси, Ф. Листа и В. А. Моцарта.

Существование такого большого количества переложений у разных авторов объясняется в том числе и тем, что С. Рахманинов своим примером подсказал не только другой способ воспроизведения собственных романсов, но и музыкальные и технологические идеи транскрипций. Так, фортепианная

транскрипция романса «Маргаритки» почти буквально повторяет текст оригинала, фортепианное изложение же «Сирени» демонстрирует богатые возможности фактурных преобразований.

Также в исполнительском репертуаре встречаются различные романсы С. Рахманинова в переложении для двух фортепиано (А. Овсянников), скрипки и фортепиано (Г. Барина, Ф. Клементи, Ф. Крейслер, К. Мострас, М. Пресс, М. Эрденко), альты и фортепиано (П. Кондруевич), виолончели и фортепиано (В. Стадлер, А. Штример), трубы и фортепиано (В. Марголин), валторны и фортепиано (Г. Заборов, А. Усов), домры и фортепиано (Н. Дмитриев, Я. Хейфец), голоса и ансамбля русских народных инструментов (Ю. Потеев), басы и симфонического оркестра (Е. Гусева) и других составов.

Как писал Л. Ройзман, в основе идеи переложения произведений «лежит стремление сделать эту музыку сравнительно легко исполнимой и широко распространенной» [2, с. 3]. Транскрипции – это действительно особый род жанровой сферы и музыкальной деятельности, который решает несколько важных задач: расширяет концертный репертуар исполнителей, помогает оттачивать их техническое мастерство, просвещает публику и пополняет её слушательский багаж, а также является полезной школой в плане работы с готовым материалом и процессом его конструирования. Огромный пласт транскрипций романсов С. Рахманинова – яркое тому подтверждение.

Список источников и литературы

1. Ермаков В.И. 24 прелюдии-романса. Концертные транскрипции для фортепиано вокальных сочинений С. Рахманинова // Шедевры фортепианной транскрипции. Вып. 22. М.: Дека-ВС, 2017. 276 с.
2. Ройзман Л.И. Клавирные транскрипции И. С. Баха // И. С. Бах. Концерты для клавира соло. М.: Музыка, 1971. С. 3-8.

РАБОТА НАД ОРКЕСТРОВЫМИ ПАРТИЯМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ СИМФОНИЧЕСКОГО И КАМЕРНОГО ОРКЕСТРОВ

В. А. Резников,

Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина

Аннотация. Представленная статья, может служить методическим пособием по изучению оркестрового репертуара для студентов музыкальных вузов. В ней определен объём материала по степени сложности произведений И. Брамса, П. Чайковского, Р. Вагнера, И. Стравинского. Для валторнистов с разным уровнем подготовки предложены различные формы и методы подачи изучаемого материала.

Ключевые слова: валторновая педагогика, требования к исполнительству, работа над партиями симфонических произведений.

WORK ON ORCHESTRAL PARTS OF WORK FOR SYMPHONY AND CHAMBER ORCHESTRAS

V. A. Reznikov,

Derzhavin Tambov State University

Annotation. The presented article can serve as a methodological guide for studying the orchestral repertoire for students of music universities. It defines the amount of material according to the degree of complexity of the works of I. Brahms, P. Tchaikovsky, R. Wagner, I. Stravinsky. Practical methods and various forms of presented material are suitable for horn players with different levels of training.

Key words: French horn pedagogy, performance requirements, symphonic work parts.

В современной российской валторновой педагогике по-прежнему сохраняется недостаточное внимание к процессу профессиональной подготовки музыкантов в вузе. Это общая черта для отечественной духовой педагогики в целом – ведущие методисты предпочитают концентрироваться в своих исследованиях на ключевом с точки зрения формирования базовых исполнительских навыков периоде – начальном. Однако современные требования к исполнительскому уровню валторнистов, возрастающая техническая и художественная сложность концертной деятельности (прежде всего, оркестровой), требуют постоянного повышения качества обучения именно на высшей образовательной ступени. Ранее музыкант еще не является достаточно зрелым в личностном и интеллектуальном плане, чтобы в полной мере войти в мир профессионального исполнительского искусства. Именно поэтому сейчас необходимы новейшие методические разработки, направленные на повышение качества образования на уровне вуза.

Обучение оркестровому исполнительству также только начинает освещаться в методической литературе для духовых инструментов, и многие аспекты его остаются не изученными в полной мере. Так, например, очень мало отражена сущность работы музыкантов над оркестровыми партиями в классе под руководством преподавателя по специальности.

Практика показывает, что отношение современных преподавателей на всех уровнях образовательной системы к оркестровой подготовке учащихся радикально различается. Многие педагоги попросту не занимаются работой над оркестровыми партиями со своими студентами. В классе валторны же подобная деятельность особенно важна, поскольку с точки зрения функций, реализуемых валторной как оркестровым голосом, учащемуся необходима отдельная от изучения сольных произведений кропотливая индивидуальная работа по развитию технических навыков. Кроме того, в современном мире постоянно увеличивается конкуренция за места не только в престижных, но и в достаточно средних по своему профессиональному уровню оркестрах – исполнителей становится больше, критерии мастерства постоянно повышаются. В вузе же студент впервые сталкивается с по-настоящему трудным, с точки зрения индивидуального мастерства и умений играть в ансамбле, владеть репертуаром.

Работу над партиями из симфонических произведений можно назвать наиболее трудоёмкой, в сравнении с работой с другими категориями оркестрового репертуара, лишь с определенной долей условности. Так, например, во время исполнения третьей части четвертой симфонии И. Брамса – одно из чудес музыкального мира, валторнисты должны в полной мере воспользоваться многочисленными динамическими возможностями как форте, фортиссимо, акцентов и сфорцандо. А в последней части Четвертой симфонии наши громкие моменты должны быть воспроизведены с мощной энергией в соответствии с надежным качеством движения. Каждый музыкант, независимо от инструмента или вокального диапазона, должен знать это движение и то, как оно построено. Эта информация обычно доступна в курсах с надписью "История симфонии" или "Симфоническая литература", но оркестранты обязаны Брамсу и самим себе самостоятельно исследовать чудеса этого движения. Преподаватели валторны могут помочь, попросив ученика выступить в течение пяти минут на следующем уроке о форме движения. Для молодых студентов это вызовет большой кратковременный ужас, но это один маленький шаг к пониманию Брамса и его величайшего оркестрового достижения.

После того, как ученик высказался, преподаватель, положив партитуру на пюпитр, может продолжить обсуждение до конца урока, если это возможно.

Обе стороны должны участвовать, в этом проекте с четкой целью узнать о музыке, глядя на ноты. Лекции в классе прекрасны, прослушивание записей превосходно, чтение о музыке поучительно, но ничто не заменит открытие величия великой музыки, увидев ее на странице. Отношение преподавателя должно быть ободряющим и поддерживающим, с надеждой, что это предприятие приведет к тому, что вы всю жизнь будете изучать обширную литературу музыки, выходящую за рамки оркестра и его валторновой партии. После изучения симфоний, концертов, серенад и других оркестровых произведений Брамса мы можем перейти к Дворжаку. В последних трех симфониях А. Дворжака становится ясно, что его партии для валторны более хроматичны и более сложны технически, чем партии И.Брамса. Во второй части своего концерта для виолончели Дворжак написал лирическое и драматическое трио валторн, которое необходимо отрепетировать для баланса и интонации перед первой оркестровой репетицией. Группа валторн прекрасного профессионального оркестра может положиться на свой опыт, чтобы обеспечить прекрасное исполнение каждый раз, когда это произведение репетируется или исполняется. В студенческих оркестрах члены валторновой группы, возможно, не играли вместе очень долго и, возможно, не играли концерт Дворжака для виолончели. Преподаватель может использовать это как возможность потренировать валторновую группу до начала оркестровых репетиций. Композитор, дирижер, группы валторн, остальная часть оркестра, солист и зрители получают выгоду от нашей ранней подготовки этой части концерта. В хорошо управляемом студенческом оркестре программы объявляются на год, а списки персонала вывешиваются задолго до первой репетиции. Преподаватель может поощрить первого валторниста организовать групповую репетицию, прежде чем исполнители приведут трио в студию преподавателя для тренировки. Управление групповыми репетициями – хорошая практика в области лидерства, музыкального и прочего, для студентов-валторнистов. Это приобретение навыков общения и убеждения других студентов-исполнителей в принятии участия, которое вызовет положительную реакцию на предложения. Молодые валторнисты часто считают, что другие формы, не очень важны. Хотя групповые репетиции могут помочь исполнителям понять, что каждая роль должна быть сыграна как можно лучше. Трио в концерте для виолончели Дворжака может смутить всех, если интонацию, точность, баланс, динамику, стиль и ансамбль придется репетировать перед всем оркестром. Такая репетиция в рамках репетиции – неэффективный способ провести время оркестра. Дирижеры различаются по своей способности давать дельные советы валторнистам по вопросам,

отличным от ансамбля и стиля. На первой оркестровой репетиции гораздо лучше представить дирижеру трио, которое нуждается в небольшом количестве предложений по улучшению.

Однако понимание партитуры духовых инструментов, вероятно, не поможет нашей точности или качеству звука в какой-либо заметной степени, но оно дает представление о том, как оркестровка влияет на качество звука и его динамическое развитие.

Каждый преподаватель вправе решать, сколько времени урока можно посвятить просмотру результатов. По мере того, как студенты переходят в бакалавриат, предполагается, что их занятия по теории, истории и практике добавляют навыки и знания, необходимые для продуктивного изучения материала. Первокурсники мало интересуются партитурами, но по-прежнему боятся, потому что страницы выглядят такими сложными для тех, кто привык видеть только один или два нотных листа. Как преподаватели, мы можем подкрепить наши просьбы о том, чтобы говорить громче или тише, конкретными иллюстрациями из партитуры. Дирижеры студенческих оркестров также могут помочь, время от времени говоря о вопросах оркестровки. Действительно, повезло талантливому валторнисту, чьи дирижеры могут вызвать любопытство к тому, как композитор достиг определенного оркестрового звучания. По мере продвижения менее талантливый студент в течение студенческих лет также сможет усвоить изучаемый предмет в объеме необходимой для профессиональной деятельности.

Первые несколько тактов Симфонии № 3 И. Брамса дают нам прекрасную возможность понаблюдать за игрой духовых инструментов композитора и его использованием мотива фа-ля бемоль-фа (f-as-f). Мы можем видеть, у какого из четырех партий валторн самый важный голос в первых двух тактах, почему Брамс не использовал тромбоны до третьего такта и какой из трёх тромбонов должен быть замечен в третьем, четвертом и пятом тактах. Вся эта информация имеет отношение к тому, как мы играем свои роли. Преподаватель также может показать, как G начинается как соло на валторне, становится дуэтом с гобоем в пятом такте и переходит в дуэт на валторне в девятом такте. Также интересно посмотреть, как меняется партитура с каждым повторным появлением начальных аккордов.

В первых двадцати трех тактах второй части И. Брамс использует довольно простые средства для достижения волшебных результатов. Начиная с базового квартета деревянных духовых инструментов из двух кларнетов и двух фаготов, он добавляет две валторны и две низкие флейты после начала квартета. Концам фраз вторят разделенные нижние строки. Все это

накладывается друг на друга так, что фразы кажутся находящимися в постоянном потоке. Брамс делает это не один, а пять раз. Увидев оркестровку, любители валторны поймут, что наши входы не должны нарушать тихую звучность квартета деревянных духовых инструментов, но должны затемнять и сгущать текстуру. Открытие этого движения может быть испорчено роговыми пианистами, которые считают, что каждая их нота важна для ее выдающегося положения. В этих мерах наша важность заключается в нашей способности добавить мягкое, темное обогащение квартету деревянных духовых инструментов. Наша цель – скрыть тот факт, что мы входим и выходим пять раз. Мы не делали этого, если наши входы были слишком громкими или имели хотя бы намек на акцент, или если наши выходы были грубыми. Нельзя не восхищаться ограниченным использованием Брамсом группы тромбонов в этой части. Мы надеемся, что тромбонисты ознакомились с партитурой на Е в своем желании вписать свои партии в диалог между флейтой и кларнетом.

Мудрый дирижёр не разрушает музыку в погоне за последовательностью. То же самое можно сказать и о валторнистах. В четвертой части ритм на F и на тринадцати перед N может быть неприятным. Там преподаватель может попросить ученика проводить удары (два удара за такт) и отбивать ритм, отбивая время. Типичный ответ первокурсника: "Я не умею дирижировать". Теперь преподавателю предоставлена возможность объяснить разницу между дирижированием и "отбиванием" времени. За одиннадцать тактов до конца части третья валторна мягко напоминает мотив фа-ля-бемоль из первой части. Дирижёрам нравится удерживать последний аккорд на концертах гораздо дольше, чем на репетициях. Будьте готовы.

В Четвертой симфонии И. Брамс делит важные партии валторны почти поровну между двумя парами валторн. Как обычно, каждая пара имеет свою собственную транспозицию. Музыка для всех валторн содержит много случайностей, которые затрудняют перестановки при первом чтении. Партии могли бы быть легче читаемы, если бы они были написаны для знакомого строя в F, но оркестранты не "читают" свои партии, они их выучивают. Мы можем уважать Брамса за его непоколебимые убеждения в отношении нотации на валторне, в то время как мы осваиваем его оркестровые партии. В движении похоти есть несколько интересных ритмических рисунков в партии валторны в девяти тактах после цифры В и десяти тактах до D. В обоих случаях исполнители должны сохранять ощущение тройки и двойки четко определенными. Это особенно важно за десять тактов до D, где ноты sforzando должны быть отчетливо слышны в обеих парах валторн.

Преподаватель может использовать партитуру, чтобы показать, как ноты sforzando звучат в несколько разное время между парами валторн. Исполнители на валторне часто проявляют осторожность, когда сталкиваются со sforzando. Есть надежда, что, увидев, как Брамс распределил sforzando по всему оркестру, осторожность сменится мужеством. Слишком быстрый темп не позволит четко услышать взаимодействие между двойным и тройным. Первая часть полна этого сопоставления.

Внимательный слушатель, услышав запись или исполнение этой симфонии, вполне может поразиться богатству написания струн в этот момент. Что касается гармонии, Брамс мог бы написать обычные четыре части с удвоенным басом. Вместо этого он создал восемь партий, разделив вторые скрипки, альты, виолончели и иногда басы. Мы должны заметить, насколько плотна партитура и как И. Брамс, не колеблясь, пишет трети намного ниже, чем мог бы осмелиться менее известный композитор. Молодые валторнисты обычно мало интересуются чем-либо, связанным с игрой на струнах, но, возможно, услышав эти меры и увидев, как создавался звук, наши самые яркие исполнители будут тронуты, чтобы слушать струны более любознательными ушами. Им также может быть интересно, понаблюдать, как мало дирижёров настаивают на *rosso forte* через девять тактов после E.

После изучения симфоний, концертов, серенад и других оркестровых произведений И. Брамса мы можем перейти к сочинениям А. Дворжака. В последних трех симфониях Дворжака становится ясно, что его партии для валторн более хроматичны и более сложны технически, чем партии Брамса. Во второй части своего концерта для виолончели Дворжак написал лирическое и драматическое трио для валторн, которое необходимо отрепетировать для баланса и интонации перед первой оркестровой репетицией. Оркестровая группа валторн прекрасного профессионального оркестра может положиться на свой опыт, чтобы обеспечить прекрасное исполнение каждый раз, когда это произведение репетируется или исполняется. В студенческих оркестрах члены группы валторн, возможно, не играли вместе очень долго и, возможно, не играли концерт Дворжака для виолончели. Преподаватель может использовать это как возможность потренировать группу валторны до начала оркестровых репетиций. Композитор, дирижёр, группа валторн, остальная часть оркестра, солист и зрители получают выгоду от нашей ранней подготовки этой части концерта. В хорошо управляемом студенческом оркестре программы объявляются на год, а списки персонала вывешиваются задолго до первой репетиции. Преподаватель может поощрить первого валторниста

организовать групповую репетицию, прежде чем исполнители приведут трио в студию преподавателя для тренировки.

Управление групповыми репетициями – хорошая практика в области лидерства, музыкального и прочего, для студентов-валторнистов. Это требует навыков общения, чтобы убедить других студентов-исполнителей принять участие, и поведения, которое вызовет положительную реакцию на предложения. Молодые валторнисты часто считают, что другие части, кроме основной, не очень важны. Групповые репетиции могут помочь исполнителям понять, что каждая роль должна быть сыграна как можно лучше.

Трио в концерте для виолончели Дворжака может смутить всех, если интонацию, точность, баланс, динамику, стиль и ансамбль придется репетировать перед всем оркестром. Такая репетиция в рамках репетиции – неэффективный способ провести время оркестра. Дирижеры различаются по своей способности давать дельные советы валторнистам по вопросам, отличным от ансамбля и стиля. На первой оркестровой репетиции гораздо лучше представить дирижеру трио, которое нуждается в небольшом количестве предложений по улучшению.

Каждый преподаватель должен будет принимать решения относительно того, сколько времени урока и практики можно посвятить изучению оркестровых партий. Преподаватели колледжей также должны учитывать карьерные цели каждого студента и то, насколько важно всестороннее знание оркестровой литературы для достижения этих целей. Не каждый первокурсник, у которого есть страстное желание играть в прекрасном профессиональном оркестре, будет чувствовать то же самое, что и выпускник. Преподаватели, которые выполнили свои музыкальные и образовательные обязанности перед студентом, откроют двери для занятий за пределами оркестра. Балансирование акцента между этюдами, оркестровой литературой, камерной музыкой и сольной игрой должно быть сделано после рассмотрения амбиций студента и его текущих способностей. Если не была проделана предварительная работа над соответствующими этюдами и упражнениями при обучении в колледже. Баланс её работы может измениться в течение обучения в бакалавриате, но общая политика ознакомления с валторновыми партиями стандартной оркестровой литературы может направлять решения преподавателя. Очевидно, что знакомство с двадцатью наиболее часто исполняемыми оркестровыми отрывками не готовит человека к музыкальным достижениям на всю жизнь.

Следует немного подумать о том, как продолжить изучение оркестрового искусства в течение четыре года обучения в бакалавриате. При идеальных условиях специалист исполнений партий валторны просто обязан пройти всех

композиторов в алфавитном порядке за четыре года, оставив старшего слушателя для проверки и подготовки к прослушиванию. Некоторые студенты готовы к симфониям Г. Малера раньше, чем другие студенты. Никакого вреда не будет, если вы вернетесь к Малеру после того, как алфавит будет завершен. Другие студенты не будут изучать Седьмую симфонию Бетховена в ожидаемом порядке из-за ее необычных физических требований. Седьмая симфония – самая тяжёлая физически из девяти симфоний Л. Бетховена. Это требует как краткосрочной, так и долгосрочной выносливости, а также большой громкости в высоком регистре. До тех пор пока студент не освоит высокий регистр не станет сильным, а выносливость – устойчивой. Большой вред нанесётся студенту, если преподаватель не отложит работу над этим произведением. Эта симфония всегда кажется длинной (длинная может быть хорошей), когда мы её играем. Его ощущение длины могло исходить от формы скерцо, в котором есть два трио, а не одно. 1 его необычная структура означает, что мы слышим материал скерцо три раза, а не два. Это симфония без медленной части, несмотря на то, как она часто дирижируется и исполняется.

8-я симфония Л. Бетховена часто считается одной из самых нежных симфоний, в стиле четвертой и шестой, а не в более драматичном и энергичном стиле третьей, пятой, седьмой и девятой симфоний. Взгляд на первые восемь тактов очень ясно иллюстрирует, как требуются классические оркестровые валторны для придания громкости внутренним голосам, когда динамический уровень – *forte*, и для того, чтобы стать смешанным голосом, когда динамический уровень – *фортепиано*. Наше вступление в шестом такте не должно быть вторжением в мягкий квартет деревянных духовых из двух кларнетов и двух басов. Бетховен не использовал эту маркировку легкомысленно или щедро, и не случайно, что он решил ввести этот повышенный уровень громкости при повторении первой темы. Это может стать великолепным моментом, если оркестрант поймет, как Бетховен использовал этот необычный уровень громкости, и захочет приложить усилия, необходимые для достижения впечатляющего результата.

В учебной студии акцент делается на ритмической точности и четком определении динамики, уровень звука и сопутствующее ему качество тона могут быть обсуждены и продемонстрированы преподавателем. Умелая демонстрация преподавателем может быть очень поучительной и убедительной. В классе для занятий студент не должен испытывать нежелания тренироваться на таком интенсивном уровне громкости. Поначалу это может показаться слишком резким, но хорошо развитый амбушюр может,

благодаря практике, стимулировать поступление большого количества воздуха. Студенты также неохотно практикуют элементы, которые кажутся неприемлемыми, пока они не будут освоены. (Возможно, кто-то подслушивает за дверью!) Преподаватели могут смягчить часть беспокойства, напомнив ученику о будущих преимуществах практики, чтобы контролировать все уровни громкости.

Эти и другие работы могут быть сняты с последовательности, если преподаватель считает, что ученику требуется больше времени для укрепления амбушюра. Выпускной год можно использовать для тщательного изучения всех важных отрывков и для работы над необходимыми списками работ для профессиональных и других прослушиваний.

Есть надежда, что преподаватели и студенты смогут использовать это обсуждение оркестровых партий Бетховена и Брамса в качестве руководства для понимания всей оркестровой литературы. Такие произведения, как "Дон Жуан" Р. Штрауса или "Люстиг Штрайхе" Т. Уленшпигеля, требуют изучения и совершенствования почти каждого такта; для других, таких как единственная симфония С. Франка, нам нужно сосредоточиться на соло. Запоминание важно как с точки зрения дисциплины, так и с точки зрения его влияния на концентрацию в оркестровом классе. Оркестровые партии, в отличие от этюдов, предназначены для исполнения на публике; занятия в студии могут быть использованы для исполнения оркестровых партий. Ответственность преподавателя заключается в том, чтобы поместить каждого композитора в надлежащий исторический контекст, определить местонахождение каждого произведения в произведениях композитора и соотнести каждый отрывок соло или тутти с его оркестровой структурой. Прослушивание записей и оценка результатов считаются частью практики, но выполняются в дополнение к обычным часам практики. Даже если студенты-валторнисты тратят два часа в день занятия и прослушивание, они все равно будут очень далеки от общего количества часов, которые тратят на практику пианисты и струнники. По счастливому совпадению, большая часть наиболее сложной оркестровой литературы находится в конце алфавита. Студент часто достигает таких композиторов, как Р.Штраус, П.Чайковский, Р.Вагнер и И.Стравинский, в младшем классе, когда этюды и упражнения создают сильный амбушюр, а технические навыки улучшаются.

Сольная литература предоставляет возможность для самовыражения и музыкального роста. Каждый преподаватель составляет список сольных работ в сопровождении фортепиано, которые наиболее подходят для обучения и выступления студентов колледжа. Сольная игра определяется музыкальным

интеллектом и стилистической целостностью, в то время как оркестровая игра не допускает большой свободы от условностей.

Во-первых, с точки зрения тембровых сочетаний игра в симфоническом оркестре, в известном смысле, более многообразна и ставит перед исполнителем большой спектр задач. Так, например, формирование ансамблей исполнителей на валторне со струнными инструментами представляет собой несколько иной, более сложный предмет работы, чем, например, артикуляционное и тембровое сочетание данного инструмента с саксофонами в духовом оркестре. Во-вторых, партии не только валторны, но и всех духовых инструментов в симфоническом оркестре в большинстве случаев менее продолжительны. Основная нагрузка в симфоническом оркестре ложится на основную группу – так называемый «большой квинтет». Духовые инструменты входят в характерную группу, они участвуют в проведении ярких соло, сложной контрапунктической ткани, оркестровом tutti. Так, например, валторна в духовом оркестре участвует в исполнении почти всего произведения, чередуя аккомпанирующую, сольную, контрапунктическую и др. функции. В симфоническом оркестре валторна возникает в большей степени эпизодически. Она не участвует во всем повествовании, «подключаясь» к нему, только в строго определенных эпизодах, где требуется в силу художественного замысла, увеличение разнообразия тембральной «окраски», или проведения семантически значимой мелодической линии или исполнения контрапункта. От валторны не требуется постоянная «поддержка» аккомпанемента в симфонических произведениях. То есть при том, что оркестровые партии духовых инструментов в симфоническом оркестре менее насыщены, чем в духовых оркестрах, семантически более значимы. Не зря говорят, что все исполнители на духовых инструментах в симфоническом оркестре являются солистами. Эта фраза достаточно точно характеризует специфику исполнительства в симфоническом оркестре на духовых инструментах. Даже когда валторнист в оркестре играет выраженный аккомпанемент, как, например, это происходит в эпизоде разработки первой части Пятой симфонии Д. Шостаковича (маршевый эпизод), он выступает в качестве своего рода «солиста», поскольку его аккомпанемент создает подчеркнутый, выделяющийся из общего повествования жанровый характер. Таким образом, уровень ответственности исполнителей на духовых инструментах в симфоническом оркестре всегда выше, чем в духовом.

В-третьих, в отечественном реальном учебном процессе в начальных, средних и высших звеньях системы образования симфонический оркестр (в том числе и в силу означенных выше причин) воспринимается как более

престижный коллектив. Учитывая, что в вузе, большинство студентов уже имеет работы, связанную с оркестровым исполнительством, престижность оркестров не столь сильно дифференцирована, но все же подобное восприятие сохраняется.

В итоге можно заключить, что партии произведений, исполняемых учебными симфоническими оркестрами высших учебных заведений, являются наиболее трудным материалом для молодых исполнителей.

НОВЫЕ, РАНЕЕ НЕ ИСПОЛНЯВШИЕСЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РЕПЕРТУАРЕ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО УЧИЛИЩА (ИЗ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ ПРАКТИКИ)

Е. М. Сраго,

Санкт-Петербургское музыкальное училище им. М. П. Мусоргского

Аннотация. В статье анализируются особенности работы над не исполнявшимися ранее новыми произведениями со студентами музыкального училища, рассматривается польза таких занятий для формирования творчески мотивированной индивидуальности молодых музыкантов, описываются задачи концертмейстера в данном процессе и методы их решения.

Ключевые слова: новые, не исполнявшиеся ранее произведения, репертуар музыкального училища, штрихи, динамика, агогика, педаль.

NEW WORKS IN THE REPERTOIRE OF MUSIC COLLEGE STUDENTS

Е. М. Srago,

Musorgsky Music College of Saint Petersburg

Annotation. The article analyzes the features of working on previously unreleased new works with music school students, examines the benefits of such classes for the formation of motivated creative individuals, describes the tasks of the concertmaster in this process and methods of their solution.

Key words: new works that have not been performed before, the repertoire of the music school, strokes, dynamics, agogics, pedal.

Большинство композиторов хочет как можно скорее услышать вновь созданное произведение в живом исполнении, несмотря на существование соответствующих компьютерных программ. Однако даже при наличии у автора определенной степени известности продвижение произведения на концертную эстраду требует времени и денег.

В XIX веке решить проблему позволяло широкое распространение домашнего музицирования. Любители музыки и профессионалы собирались в частных домах и музицировали. На таких «вторниках», «четвергах» и т. д. новые произведения исполнялись и обсуждались в дружеском кругу. Важную роль сыграли и различные музыкальные общества. Например, в 1872 г. появилось СПб общество квартетной музыки – профессиональная организация, одной из забот которой было исполнение произведений ее членов. Каждое такое исполнение давало авторам-музыкантам не только моральное, но и материальное удовлетворение, ведь с 1875 г. за каждое исполнение члену общества выплачивалось по червонцу. Уже в первый год существования этой организации было исполнено восемь произведений артистов [1, с. 2-8]. Музыканты нередко вступали в общество, чтобы иметь возможность услышать в хорошем исполнении написанные ими произведения. Подобная практика существовала вплоть до закрытия Общества.

После краткого расцвета кружков и обществ в 1920-ые годы мода на домашнее музицирование резко пошла на убыль. Место обществ заняли творческие союзы. Однако стать членом такого союза было значительно сложнее, чем вступить в общество, да и организация исполнения в союзе требовала значительных усилий. Зато с развитием массового музыкального образования появилась возможность разучивать новые произведения со студентами и слушать их на академических концертах.

Автор впервые столкнулась с данным явлением в классе балалайки и домры Н. А. Шубина (1932–2018). Наш коллега по училищу В. Г. Еремин (1934–2005) принес в класс два своих новых произведения: обработку романса М. И. Глинки «Я помню чудное мгновенье» для домры и фортепиано и клавир концерта для балалайки с оркестром. Дальнейшая судьба произведений различна. Обработка и сейчас остается репертуарной пьесой. В Интернете легко найти соответствующие видео- и аудиозаписи. Изучение пьесы не потребовало участия композитора, т. к. имелись «маяки» в виде нот романса и текста пушкинского стихотворения.

Гораздо сложнее была работа над концертом. Незнакомая фактура с трудом «ложилась в руки» как студента, так и концертмейстера. Если студенту в постановке штрихов, аппликатуры и мелкой нюансировки помогал Н. А., то концертмейстеру пришлось справляться самой. В основу работы легли четыре основных положения: аналогия, знание особенностей инструмента солиста, пожелания педагога и знание исполнительских и психологических характеристик конкретного студента.

Аналогия с исполнявшимися нами ранее типами фактуры в произведениях XX в. использовалась при постановке штрихов. Знание особенностей балалайки уменьшало нюансировочную шкалу на один нюанс, например, вместо *f* игралось *mf*. Пожелания педагога касались облегчения звука в среднем регистре, акустически накладывающемся на звучание балалайки. Ориентация на особенности конкретного студента заключалась в постановке дополнительной акцентировки и агогических обозначений в неудобных для солиста местах.

После детального знакомства с музыкой Н. А. однозначно сказал, что некоторые фрагменты нуждаются в пересочинении. При кажущейся необычности подобного высказывания такого рода правка является распространенной практикой. Еще манускрипты А. Вивальди «содержат многочисленные, по-видимому, возникшие в результате длительного использования дописки (указания для копиистов, обработки для других инструментов, корректуры, технические облегчения и т. д.)» [2, с. 10]. В. Г. пригласили на занятие. Выслушав наше исполнение, композитор в целом одобрил предложенную трактовку. Про ряд моментов он сказал, что задумывал иначе, но переделывать не надо, т. к. по-нашему звучит хорошо. Но, самое главное, В. Г. согласился с предложением Н. А. пересочинить ряд мест. Автор консультировал нас и на заключительном этапе работы, в основном, по вопросам темпов и агогики. Концерт исполнялся на студенческом конкурсе в Петрозаводске и в Союзе композиторов, где был принят к печати. Однако публикация не осуществилась. Исполнений концерта в Интернете найти не удалось.

Представляется, что работа в классе над совсем новым репертуаром очень полезна для студентов. Во-первых, развивается внутренний слух, т. к. у обучаемого нет возможности услышать чье-либо исполнение до разбора нотного текста. Во-вторых, активизируется творческая фантазия, благодаря отсутствию традиции исполнения. В-третьих, усиливается мотивация к занятиям в результате личного общения с композитором. В-четвертых, улучшается психологическое состояние, поскольку утверждение автором облегченных вариантов трудных мест позволяет не самым сильным студентам играть серьезные произведения.

В последние годы развитие информационных технологий привело к тому, что получить для работы новое произведение стало значительно проще: заинтересованные исполнители авторы нередко выкладывают ноты в социальных сетях. Однако с изменением способа получения нот поменялся и характер связи «композитор – исполнитель». Место живого общения заняло отправление записи автору. Запись часто делается на заключительном этапе

работы после выступления на академическом концерте. Авторские замечания тогда учитываются в рамках исполнительской практики.

Отметим, что быть «первопроходцами» нынешним студентам сложнее, чем их предшественникам. Значительно бóльшая доступность записей выработала у студентов привычку сразу по получении программы слушать ее в чем-либо исполнении. Тем нужнее для развития самостоятельного творческого мышления работа над неведомым. Чем раньше произойдет приобщение студента к сотворчеству, тем лучше для формирования предельно мотивированной творческой индивидуальности. В частности, поэтому в текущем учебном году в классе гуслей И. Н. Ершовой мы работали со студентками I курса над двумя не исполнявшимися ранее произведениями.

Одно из них – «Воспоминание» Т. А. Лаптевой. При первом же знакомстве с произведением выяснилось, что, несмотря на обилие авторских ремарок, целый ряд важнейших моментов не определен, в том числе темп, характер движения и связанные с этим штрихи в обеих партиях. В процессе работы пришлось действовать методом проб и ошибок. Штрихи и темпы менялись неоднократно в связи с неоднозначностью обозначения *con moto* без метрономного указания. При поиске темпа мы ориентировались на следующие моменты: название произведения, ассоциации, имеющиеся в тексте штрихи и агогические обозначения. Название заставило нас поискать в музыке приметы прошлого. Сразу возникли ассоциативные связи между ритмическими фигурами начала и старинными танцами (от менуэта до болеро):



Рис. 1.

Средняя часть ассоциируется с характерной для русской музыки колокольной стихией:



Рис. 2.

Стаккато в фортепианных репетициях (см. рис. 1) не прослушивается в очень быстром темпе и, т. о., дает нам верхнюю границу темпового интервала. А четыре *meno mosso* диктуют его нижнюю границу.

При определении характера пьесы важным было мнение студентки. Ведь относится к старинным танцам и к колокольному звону можно по-разному: в диапазоне от насмешки до восхищения. Навязывать в таком произведении свое толкование нецелесообразно.

Отдельной проблемой стало создание целостной формы. Динамика (*ff*) указывает, где должна быть кульминация, но фактура (отсутствие басов у рояля) не способствует исполнению нюанса:

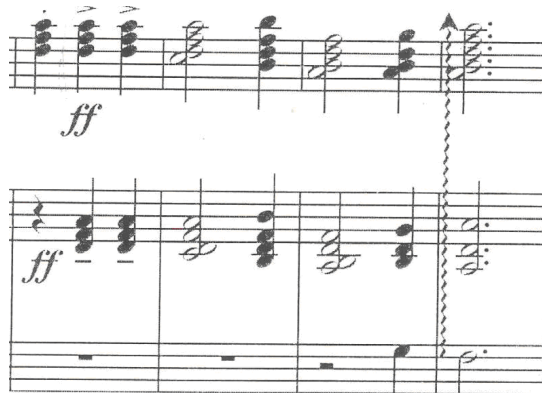


Рис. 3.

Мы сдвинули кульминацию на 8 тактов вперед. Если колокольный раздел легко выстроить по принципу включения разных колоколов и нарастанию общей звучности, то в варьированных крайних разделах есть опасность утратить движение. Внесенные нами небольшие штриховые и агогические изменения должны этому воспрепятствовать. Использование фортепианной педали вовсе не регламентировано автором, но добиться «колокольности» без педали невозможно. На заключительной стадии работы все участники творческого процесса получали большое удовольствие.

Вторая пьеса – «Фэнтези № 1» Даши Полевой. Указанное метрономное обозначение, заглавие, термины «с воодушевлением» и «mistry» значительно облегчают задачу проникновения в образную систему пьесы. Современные молодые люди неплохо знакомы с литературными и кинематографическим фэнтези. Нашей задачей было навести студентку на соответствующие мысли. Несмотря на обилие обозначений, включающее даже редко встречающиеся указания педали для рояля, такая важная часть, как гусельные штрихи оставлена на усмотрение исполнителя. В нашем же случае И. Н. пришлось не только проставить штрихи, но и изменить нотный текст, т. к. исполнитель играла на 15-, а не 17-струнном инструменте:



Рис. 4.

Сотворчеством троих стало создание формы произведения. Важную роль в этом сыграли необычные педальные обозначения, т. е. чередование густой педали на целый такт и абсолютно беспедальных фрагментов:

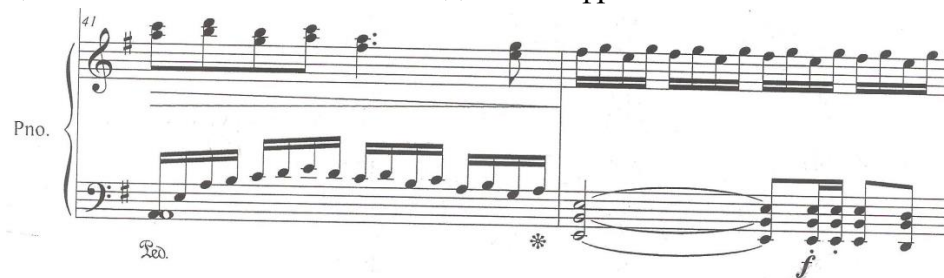


Рис. 5.

Нужно заметить, что концертмейстеру пришлось добавить педаль в местах с явно оркестровой фактурой, не исполнимых на рояле буквально (см. рис. 4.).

Особой задачей было вписать необходимые для конкретной студентки цезуры в общую концепцию. Большая степень свободы исполнителя при игре новой музыки дала нам такую возможность. Пришлось немного изменить и динамику, учитывая индивидуальность солистки. С «Фэнтези № 1»

начиналось выступление, а начинать удобнее и спокойнее более ярким звуком, чтобы сразу привлечь внимание публики. Образный ряд пьесы многогранен. В небольшом по объему произведении есть и внутренний мир героя (беспедальные места напоминают стук сердца), и картины разворачивающегося действия (отчетливый звук трубы и колокольный перезвон). Пьеса стимулирует работу фантазии даже самого скромного по характеру студента и развивает его образное мышление.

В заключение еще несколько слов об особенностях работы концертмейстера при изучении не исполнявшихся ранее произведений. Пианисту нужно не только проставить аппликатуру, добавить недостающие штрихи, оттенки и педальные обозначения, перераспределить фактуру между руками, но и принять самое активное участие в создании концепции исполнения. Это полностью опровергает мнение о том, что концертмейстерство не является творческой профессией. Напротив, от пианиста требуется активное использование всего имеющегося творческого потенциала.

Список источников и литературы

1. Ежегодный отчет СПб общества квартетной музыки за 1872 г. СПб: собств. изд-во, 1872. 8 с.
2. Kolneder W. Aufführungspraxis bei Vivaldi. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1955. 122 s.

ВАГИФ МУСТАФА-ЗАДЕ: РОЛЬ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ПРИЕМОВ И ШТРИХОВ В МЕТАФОРИКЕ ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Л.А. Тюрина, П.А. Миляева

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина

Аннотация. Данная статья является частью культурной ретроспективы исследования нью-джаза через анализ исполнительского творчества и композиторского наследия Вагифа Мустафа-заде. Рассмотрены как характерные стилистические особенности синтеза джаза и правил построения ладов азербайджанской народной музыки, так и их символическое значение – метафоры, объединяющие музыкальные смыслы разных эпох.

Ключевые слова: инструментальный джаз, ладовые структуры, импровизация.

VAGIF MUSTAFA-ZADE: THE ROLE OF PERFORMING TECHNIQUES AND STROKE IN THE METAPHORICS OF PIANO WORKS

L.A. Tyurina, P.A. Milyaeva,
Derzhavin Tambov State University

Annotation. This article is part of a cultural retrospective of the study of nu-jazz through the analysis of the performing arts and the composer's legacy of Vagif Mustafa-zadeh. The

characteristic stylistic features of the synthesis of jazz and the rules of the construction of the modes of Azerbaijani folk music, as well as their symbolic meaning – metaphors combining musical meanings of different eras are considered.

Key words: instrumental jazz, fret structures, improvisation.

Новый джаз как направление инструментальной музыки и попытка реализации тематической концепции искусства будущего постепенно сближается с вокальным творчеством, возвращаясь к традициям древности и фольклористике (преимущественно восточной [4, с. 92]). Это особенно заметно среди исполнителей кавер-версий известных джазовых стандартов или авторов-исполнителей соул-композиций. Среди отличительных особенностей современного джаза можно выделить значительную протяжённость, пассивное раскрытие основной темы, акцентировку фраз более через технические средства, чем через непосредственное следование форме, принятым в классической джазовой гармонии закономерностям функциональных последовательностей.

Обособление музыкальной идеи от чёткой структуры (шести или двенадцати тактов, характерного басового хода, квинтовых скачков, особых ступеней) также объединяет инструментальный и вокальный джаз нашего времени с образцами смежных жанров прошлого столетия. Во время исполнения импровизационное мышление, его хаотичность, размытые границы начала и окончания готовящегося материала (музыкального материала как символического продукта, направленного на достижение эмоциональной связи со слушателями) создают уникальное впечатление. Можно утверждать, что нью-джаз – своеобразное искусство специфического перформанса, музыки «здесь и сейчас», протяжённой баллады, вводящей в транс. Это также возвращение к истокам вокального творчества, к специфике мышления восточных певцов, чья орнаментическая техника находит отражение в современных авторских песнях западных композиторов.

Именно о Востоке и южных странах [1, с. 114] следует говорить в контексте поиска или методического определения новых смысловых средств выражения вокальной импровизации. В этой связи необходимо учитывать исторические социально-культурные аспекты развития музыки в целом – от «вокальности» первых созданных человеком композиций, религиозности песенного творчества до факта первоначального существования музыки как «устного» и импровизационного, индивидуального творчества, вобравшего в себя элементы фонационного и подражательного характера.

В качестве примера взаимопроникновения символов, стиля конкретного периода времени и элементов «исторической» музыки следует привести творчество композитора, исполнителя, руководителя и основателя нескольких

популярных в советской России вокально-инструментальных ансамблей – Вагифа Мустафа-заде. Материалы данного исследования посвящены вопросам наблюдения за средствами технического и импровизационного выражения метафоричности тематического (предполагаемого исходя из названия произведения) содержания композиций. Рассматривается гипотеза прямого указания автором в названии произведения лада и символов, связанных с конкретным преобладающим ладом азербайджанской музыки, а также гипотеза опосредованного указания автора на какое-либо «ладовое» настроение композиции через связь исторической характеристики лада с эмоциональным или природным явлением [2, с. 152].

В приведённых ниже таблицах показаны результаты рассмотрения базовых ладов азербайджанской народной музыки и их сравнения с фрагментами композиций Вагифа Мустафа-заде.

Первая таблица показывает спектр символов, доступных к пониманию в контексте использования каких-либо ладов: в большинстве случаев применения тематической ладовой структуры конкретизация композитором музыкального образа в названии произведения подтверждается, следовательно, таким методом объединяются области метафорического отражения действительности древности и нового времени. Материал первой таблицы (табл. 1) также помогает ориентироваться в формах выражения восточного колорита – последовательности полутонов и тонов в динамических моментах можно привести к одному из главных ладов народной азербайджанской музыки (способы соединения указаны в источнике [3, с. 42]).

Таблица 1

Лад	Строение (качество двух тетрахордов и способ их соединения)	Метафоры и символы
Раст	1 – 1 – ½, первый	мужество, бодрость, нечто правильное, прямое
Шур	1 – 1/2 – 1, первый	лирика в жизнерадостных оттенках, романтизм, ассоциации с животным миром
Сейгях	1/2 – 1 – 1, первый	любовь, преданность, числовое значение «3»
Шуштэр	1/2 – 1 – ½, второй	печаль как временное явление, ассоциации прямого перевода («щётка»)
Чаргях	1/2 – 1½ – ½, второй	страсть, подвижность чувств, числовое значение «4»
Баяты-Шираз	1 – 1 – ½, третий	грусть, ассоциации прямого перевода (от названия огузо-туркменского племени и иранского города), связанные с родом, происхождением
Хумаюн	1/2—1—1/2, четвёртый	глубокая печаль, ассоциации с животным миром через природные явления

Основная часть исследования содержится в более масштабной таблице (табл. 2), отражающей следование композитора блоку метафорических идей, ограниченных ладовыми структурами, через их исполнительское обрамление и технические приёмы (штрихи, репетиции, акценты, расширение и сжатие темпа).

Таблица 2

Наименование	Лады	Особенности стиля и исполнения (технические аспекты)	Тайминг в оригиналь- ной записи
Совсем один	Хумаюн	Исполнение триолей с осознанной акцентуацией первой ноты, тенуто аккордов баса 2/2 (в двух базовых тактах акцент на первую долю, в двух «отвечающих» - ускорение и выделение пустоты разрешения)	0:07, 2:20-2:25
В полночь	Шур	Мышление несколькими базовыми тактами, в пределах которых сильная доля смещается: в начале всей композиции совпадение долей баса и мелодии приходится после 3-4 тактов, тогда как во время кульминации базовые структуры укрупняются	0:10-0:16, 1:00-1:05, 0:16- 0:24
Боржомский парк	Баяты-Шираз	Использование форшлаггов в качестве секунды, окрашивающей звучание вертикали в тона народной музыки через сближение со спецификой звучания струн тара, использование пар синкоп с нисходящим движением основных звуков среднего голоса	0:28-0:33, 2:08-2:13
Кавказские картинки	Шуштэр	Кластеры, развитие темы 2/1 (два такта повторяют синкопированный ритмический рисунок с орнаментикой, последующий начинается с сильной доли)	0:02-0:11, 2:40-3:00, 8:30-8:35
Фантазия на тему азербайджанской народной песни	Баяты-Шираз с добавленной к основному тону секундой	Опевание каждого нисходящего звука в пассаже, окончания фраз аккомпанемента представлены с дублированием вокальной партии и её усложнением – характерным для композитора добавлением «ускоряющейся» репетиции	2:40-2:55

Продолжение табл. 2

Наименование	Лады	Особенности стиля и исполнения (технические аспекты)	Тайминг в оригиналь- ной записи
Баллада	Шуштер и Шур (с большой секундой по отношению к Шуштеру)	Чередование «сбивающихся» долей 2/2, расположение отдельных звуков в разных регистрах	0:05-0:25
Человек, которого я люблю	Баяты-Шираз, Хумаюн	Сочетание двух равных длительностей и их реплики в виде квинтолей и секстолей с акцентированной слабой долей (последняя нота в триоли)	0:20-0:40
Клавиши, щётки, струны	Баяты-Шираз, Сейгях	Ускорение повторяющихся фрагментов пассажей	0:40-0:45
Весной	Шур	Развитие темы через связь между предложениями, выраженную только через единовременное насыщение гармонии призвуками (добавленными ступенями)	0:16-0:30
Бакинец	Сейгях, Шур	Использование арпеджио в сопровождении для создания «переплетения» голосов, когда композиция открывается орнаментированной мелодией, выдержанной без скачков в пределах первой октавы	0:10, 0:20
Мугам	Баяты-Шираз	Долгое отсутствие баса, его постепенное перемещение в средний регистр на фоне развивающейся темы	0:10-0:40
Бемша свинг	Сейгях	«Разрешение» фразы в следующий пассаж	0:20-0:24
Сила воли	Раст	Перемещение мелодии в средний регистр за счёт нисходящих интервальных ходов (постепенно от верхнего звука)	2:25:2:30
В саду	Шур	«Расхождение» фактур и ритмических делений в мелодии и сопровождении	1:30
Подарок	Шуштер, Сейгях	Секвенция по большим терциям с удвоением нижнего звука (синкопа, состоящая из восьмой и шестнадцатых)	0:45-0:50

Оокончание табл. 2

Наименование	Лады	Особенности стиля и исполнения (технические аспекты)	Тайминг в оригиналь- ной записи
В ожидании Азизы	Шур, Баяты- Шираз	Сочетания фразовых элементов из пяти нот (большая терция и опевание её основания с акцентом на первый звук блока)	2:45-2:49

То есть, среди метафорических приёмов фортепианной техники композитора можно отметить усиление динамики благодаря чередованию особых видов деления длительностей на смежных мелодических последовательностях (например, следование секстоли после квинтоли), намеренный регистровый разрыв баса и основных голосов (характерный для специфической окраски современного нью-джаза разных жанровых направленностей), следование секстоли, квинтоли или триоли с эллипсом после синкопы перед ответной тематической фразой. Подобные приёмы характерны для поиска «оттеночных» и имитационных звучаний в комбинациях стилей музыки нью-джаза. Таким образом, пронизательность, насыщенность музыкальных смыслов, выраженных технически и концептуально (через ладовую структуру) являются отличительными чертами стиля джаза-мугам Вагифа Мустафа-заде. Исполнительское творчество композитора наравне с музыкальным мышлением предопределили тенденции современной джазовой музыки, связанные с моментами импровизации через изменение качества игры с акцентами, чередование сильных и слабых долей вне классического понимания метра, голосоведение, разбиваемое по нескольким регистрам.

Список источников и литературы

1. Леурда О.П. Технические и исторические аспекты мелизмов в массовой музыке XX века//Культурная жизнь Юга России. №1 (64). 2017. С.112-115
2. Мамедов Р.Т. Гибридный жанровый стиль джаз-мугам//Мир науки, культуры, образования. № 2 (57). –2016. С. 151-154.
3. Шихалиев И.Н. Развитие ладовой теории азербайджанской музыки в XX-XXI вв.// International Journal of Innovative Technologies in Social Science. №3(15) 2019. С. 40-45.
4. Шулин В.В. Механизмы межкультурной коммуникации в массовых музыкальных жанрах//Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. № 2(35) 2018. С. 91-95.

ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ ИСКУССТВА НА ПРОТЯЖЕНИИ ЖИЗНИ: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ВЫСТРАИВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «КОМПОЗИТОР-ПЕДАГОГ-УЧЕНИК»: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДЕТСКОЙ СТУДИИ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛА

Е. М. Андреева, М. В. Коромыслов,

Детско-юношеский центр имени В. Соломина» г. Перми

Аннотация. В статье нашёл отражение опыт совместной работы композитора с детской вокальной студией в рамках реализации воспитательного компонента дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы. Дана характеристика и описано взаимодействие участников образовательного процесса при выстраивании модели «Композитор – педагог – ученик».

Ключевые слова: дополнительное образование детей, дополнительное музыкальное образование, дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа, вокальное творчество, вокально-хоровое искусство, юбилей Перми, Песня о Перми, воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, Композитор-педагог-ученик.

BUILDING EFFECTIVE INTERACTION «COMPOSER-TEACHER- STUDENT»: FROM THE EXPERIENCE OF THE CHILDREN'S POP VOCAL STUDIO

E. M. Andreeva, M. V. Koromyslov,

V. Solomin Children and Youth Center Perm

Annotation. The article reflects the composer's experience of working together with a children's vocal studio as part of the implementation of the educational component of an additional general educational general development program. The author characterizes and describes the interaction of participants in the educational process when building the "Composer – teacher – student" model.

Key words: additional education of children, additional musical education, additional general educational general development program, vocal creativity, vocal and choral art, Perm anniversary, Song about Perm, education, civic and patriotic education, Composer-teacher-student.

Современное музыкальное образование многогранно и разносторонне. Оно представлено, как государственными и муниципальными организациями, так и частными. Сферами «Образование» и «Культура». По уровням охват идёт от начальной музыкальной подготовки и общего развития, до профессиональной высококомпетентной деятельности.

Согласно статьи 83 Федерального закона №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в области искусств для детей реализуются дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы (далее – ДООП) и дополнительные общеобразовательные предпрофессиональные программы. Каждая имеет своё своеобразие, свои неповторимые черты. Так сроки реализации предпрофессиональных программы определяются федеральными государственными требованиями, процедуры зачисления на них установлены едиными правилами, содержание и учебно-тематическое планирование соответствуют примерным учебным планам, результаты освоения ориентированы на формирование определённого образа выпускника, обладающего обозначенным набором профессиональных компетенций [6, статья 83]. Напротив, ДООП присуща большая свобода. Сроки реализации определяются педагогом и утверждаются образовательной организацией; требования и условия к процедуре зачисления прописаны в образовательной программе и соответствуют специфике детско-юношеского объединения; содержание и учебно-тематическое планирование опирается на личный опыт педагога, а также во многом зависит от интересов детей и их родителей; результаты образовательного процесса, как правило, заключаются в приобщении обучающегося к определённому виду деятельности [5, пункт 5].

Обобщённо и очень широко эти различия можно охарактеризовать словами «результат» и «процесс».

В Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года целью развития дополнительного образования детей заявлено «создание условий для самореализации и развития талантов детей, а также воспитание высоконравственной, гармонично развитой и социально ответственной личности» [3, с. 7]. Для её достижения предлагается перечень задач, в том числе «организация воспитательной деятельности на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей российского общества и государства, а также формирование у детей и молодежи общероссийской гражданской идентичности, патриотизма и гражданской ответственности» [3, с. 8]. Как можно заметить, особое внимание в документе отводится воспитательному компоненту. Соответственно, на него должны ориентироваться учреждения при разработке своих образовательных программ.

Описываемый в данной статье опыт опирается на реализацию ДООП студии эстрадного вокала «Мелодия» МАУ ДО «Детско-юношеский центр им. В Соломина». Особенности коллектива являются: 1) отсутствие требовательного отбора на этапе прослушивания, приём практически всех желающих; 2) преобладание групповых форм организации образовательного

процесса учебной и внеучебной деятельности; 3) ранняя ориентация на концертные выступления и фестивально-конкурсную деятельность (с 4-5 лет); 4) постоянная сценическая практика; 5) ценностное *равнозначие* обучающего, воспитывающего и развивающего компонентов образовательной программы.

Во многих учреждениях дополнительного образования сферы «Образование» данные постулаты встречаются достаточно часто, а из-за известного обилия указанных организаций нередко возникают ситуации «репертуарного, содержательного, методологического голода». Когда в примерно одинаковых условиях протекает примерно одинаковый учебный процесс, с примерно одинаковыми методическими и методологическими основами. Особо явно это можно наблюдать на фестивалях-конкурсах детского вокального творчества при случающемся повторе учебного исполнительского материала. Очевидно, что в таких условиях основополагающей становится роль педагога. Дети выбирают профессионала-мастера, способного доказать свою уникальность, преподнести себя, выгодно позиционировать, демонстрировать сильные качества свои и своего коллектива, критически относиться к недоработкам.

В процессе реализации воспитательного компонента ДООП СЭВ «Мелодия» сложилась достаточно интересная практика, речь о которой пойдёт далее.

Неизменно в деятельности присутствуют такие направления, как гражданско-патриотическое и художественно-эстетическое воспитание, народные традиции, семейные и общечеловеческие ценности, памятные и знаковые события календаря, общецентровские мероприятия и т. д. Данная работа выражается в следующих формах: беседы, рассказы, инструктажи, использование личного примера; просветительские мероприятия; досуговые и игровые программы; тематические мастер-классы; творческие встречи с интересными людьми; совместное детско-родительское взаимодействие (праздники, творчество, поездки) и т.д.

В целях достижения репертуарного *разнообразия* и обретения своего *неповторимого облика* студия начала сотрудничать с пермским автором Максимом Коромысловым по своеобразной схеме: педагог, ориентируясь на Программу, приоритетные направления воспитания от учредителя, а также уровень развития своих учеников, проговаривает с композитором (т. е. как бы «делает заказ») требования, идеи, возможные формы реализации, на основе данных пожеланий создаётся музыкальное произведение, ориентированное

на возрастные и вокальные способности конкретной группы, затем следуют традиционные этапы разучивания, впеваания, исполнения и восприятия.

Забегая немного вперёд, хотелось бы отметить: осознание факта, что произведение создано специально для конкретных детей, что они будут его первыми исполнителями, в значительной мере меняет отношение учеников (а иногда и их родителей) к материалу; начинают проявляться заинтересованность, ответственность, определённый пиетет.

Описанная выше логика сродни известной формуле Б. Асафьева «композитор – исполнитель – слушатель», но имеет ряд особенностей. В традиционной системе долгий путь от композиторских исканий до слушательского восприятия проходит несколько этапов:

- 1) рождение замысла и проработка образа;
- 2) нотная фиксация, кристаллизация формы, определение средств художественной выразительности;
- 3) исполнение, трансляция нотного материала, создание звучащего варианта музыкального произведения, интерпретация;
- 4) восприятие слушателем, исходя из культурного уровня, формирование представлений, проявление эмоционального отклика и отзывчивости (см. Таблица 1).

Этапы музыкальной деятельности

Таблица 1

Композитор	Исполнитель	Слушатель
Рождение замысла, проработка образа, нотная фиксация, кристаллизация формы, определение средств художественной выразительности	Трансляция нотного материала, создание звучащего варианта музыкального произведения, интерпретация	Восприятие исходя из культурного уровня, формирование представлений, проявление эмоционального отклика и отзывчивости.

У всех субъектов музыкальной деятельности возникают специфические отношения с музыкальным произведением и между собой. Причём они не ограничиваются линейным движением, а имеют гораздо более сложные взаимодействия. К примеру, слушатель, так или иначе, включён и в композиторское творчество, и в исполнительскую деятельность, т.к. слушание универсально и охватывает другие виды, пронизывая их изнутри. Также именно на него ориентированы указанные виды деятельности.

Предлагаемый и используемый нами вариант также можно охарактеризовать условной формулой, а именно: «композитор – педагог – ученик», но иметь в виду, что и здесь процессы протекают значительно более сложные. В данном случае сохраняются отмеченные этапы, но изменяется

функционал участников. Так часть «свобод» в плане замысла и общей идеи от композитора переходит к педагогу, который начинает влиять на содержание и смысловую нагрузку будущего произведения (а в некоторых случаях и на уровень технических трудностей, инструментарий художественных средств и интонационную природу). Правда, справедливости ради, нужно отметить, что это не просто заказ на какое-либо произведение, примеры чего можно в большом количестве можно встретить в истории музыки, это практически соавторство в плане наполнения нужными ценностями, взятыми из образовательного процесса и от личности конкретного ученика. Второй этап остаётся целиком за композитором, но и здесь он вынужден брать во внимание музыкальные возможности педагога и обучающегося, уровень развития их профессиональных навыков. Посредником между автором и ребёнком, на которого направлено сочинение, является педагог. Он транслирует эти смысловые и ценностные ориентиры, заложенные в нотном тексте. И, наконец, ребёнок-ученик, ради которого и было организовано всё данное действие. В нашем случае он выступает не просто слушателем, созерцающим красоты гармонических переливов, утопающим в богатстве интонационных находок и рисующим с помощью воображения и звуковых пятен картины, полотна, бытовые сцены. Бессознательно, непроизвольно он становится предметом воспитательного процесса, конкретно на него направленного и под него выстроенного (см. Таблица 2).

Этапы музыкальной деятельности

Таблица 2

Композитор	Педагог	Ученик
Соавторство с педагогом, учёт специфики образовательного процесса и группы детей, проработка деталей образа, определение средств художественной выразительности, нотная фиксация	Замысел, общая идея, трансляция нотного материала, исходя из своих профессиональных компетенций, интерпретация в опоре на авторский замысел и особенности образовательного процесса	Активное восприятие через разные виды взаимодействия с материалом, проявление эмоционального отклика, участие в воспитательном процессе

Одним из примеров такого взаимодействия служит работа над «Песней о Перми» [4] в рамках гражданско-патриотического воспитания.

Коротко о произведении:

- автор стихов и музыки М. Коромыслов;
- дата создания - ноябрь 2021 года;

- исполнительский состав: вокально-хоровой двухголосный коллектив в сопровождении фортепиано;

- форма – куплетная;

- тематика – историко-культурологическая, краеведческая.

Вот уже достаточно продолжительное время город Пермь готовится к своему 300-летию. Активно данная тематика используется и при организации образовательного процесса. Исходя из содержания, вокальных возможностей детей, обучающих, воспитывающих и развивающих задач, автору был «сделан заказ» на произведение для вокального ансамбля старшей группы, с оговоркой специфических возможностей коллектива. К концу осени 2021 года песня была написана и со второго полугодия введена в репертуар коллектива. В репетиционный процесс активно включались беседы о Перми, её достопримечательностях, памятных местах (помогающих при анализе стихотворного текста), использовались иллюстрации и репродукции, совершено несколько экскурсий. Особое значение имело живое общение ребят с автором. Это не только способствовало более глубокому их проникновению в замысел произведения, улучшало работу над образом, но и влияло на мотивационную составляющую, заставляло, как уже отмечалось ранее, более требовательно и трепетно относиться к исполняемому материалу и вокальной деятельности. Как иллюстрация, использовалась запись, заранее сделанная педагогами и автором, что также оказывало определённую поддержку и облегчало понимание ребятами художественного образа и замысла, становилась для них ориентиром.

«Песню о Перми» в исполнении вокального ансамбля старшей группы СЭВ «Мелодия» планируется использовать в Отчётных мероприятиях коллектива, при участии в концертно-фестивальном движении, юбилейных торжествах. А практика сотрудничества с пермскими авторами будет продолжена, так как она продемонстрировала свою эффективность.

Список источников и литературы

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Книга первая и вторая. Издание 2-е. Л., 1971. 376 с.

2. Глебов Игорь. Теория музыкально-исторического процесса как основа музыкально-исторического знания // Задачи и методы изучения искусств. Пг., 1924. С. 63-80.

3. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации №678-р от 31 марта 2022) [электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204040022?index=1&rangeSize=1>

4. Коромыслов М. В. «Песня о Перми» [электронный ресурс] // ВКонтакте. – Режим доступа: https://vk.com/video157034145_456239234

5. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» №196 от 09 ноября 2018 года [электронный ресурс] // КонтурНорматив. – Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=374617>

6. Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года [электронный ресурс] // Гарант. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/77308190/>

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. Е. Бондаренко, Л. Г. Лобова,

Воронежский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье рассматриваются особенности музыкального воспитания детей дошкольного возраста, его этапы и основные принципы, а также методические рекомендации по созданию музыкальной среды, способствующей развитию личности ребёнка, и организации различных видов его музыкальной деятельности.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, дошкольный возраст, принцип синкретизма, музыкальная среда.

SOME ASPECTS OF MUSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

E. E. Bondarenko, L. G. Lobova,

Voronezh State Pedagogical University

Annotation. The article discusses the features of musical education of preschool children, its stages and basic principles, as well as methodological recommendations for creating a musical environment that promotes the development of a child's personality and the organization of various types of his musical activities.

Key words: musical education, preschool age, the principle of syncretism, musical environment.

Музыкальное воспитание как процесс приобщения личности к музыкальной культуре общества принадлежит к области эстетического воспитания. Если в узком смысле музыкальное воспитание можно считать воспитанием «определённых качеств личности учащихся», то в широком смысле подразумевается «нравственное, эстетическое, художественное воспитание» [1, с. 7]. Г. А. Праслова определяет музыкальное воспитание «как организованный педагогический процесс, направленный на формирование эмоционально-ценностного отношения ребенка к миру, к окружающим людям

и самому себе на основе присвоения нравственно-эстетического содержания музыки» [5, с. 11]. В данных определениях отражена направленность процесса музыкального воспитания на обогащение духовного мира ребенка, общее развитие его личности с помощью музыкальной среды (в частности, семейной) и различных видов музыкальной деятельности.

Условием успешности музыкального воспитания является музыкальное обучение, которое «можно рассматривать как своеобразное информационное обеспечение музыкального воспитания, как процесс передачи и освоения знаний, умений и способов действий, необходимых для успешного осуществления музыкальной деятельности» [3, с. 11]. В практической деятельности оба процесса тесно взаимосвязаны и часто неразделимы. Но при теоретическом подходе дифференциация понятий позволяет в формуле «воспитание – обучение» сделать акцент на ее первой части.

В воспитании ребенка важнейшая роль принадлежит музыке. Лучший возраст для начала музыкального воспитания – самый ранний. Даже внутриутробный период очень важен для человека: хорошая музыка, которую слушает будущая мать, влияет на самочувствие будущего малыша. Слуховой анализатор начинает функционировать уже к концу третьего месяца внутриутробного развития эмбриона, позволяя воспринимать звуковую информацию. Сразу после рождения ребенок узнает знакомые с внутриутробного периода звуки: голоса матери и отца, стук сердца матери, музыку, которую она слушала. Первые песни в жизни ребенка – колыбельные. Они снимают эмоциональное возбуждение, выравнивают пульс.

Поэтому начинать музыкальное воспитание ребенка следует с создания определенного акустического режима во время беременности матери. Наилучшим вариантом будет «живое» звучание музыки, превосходящее даже очень хорошую электроаппаратуру по диапазону частот. Очень полезны игра на хорошо настроенных инструментах, пение, участие в ансамбле, хоре или оркестре. В истории существует немало примеров того, что незаурядно одаренные дети рождались именно в семьях музыкантов. С большой вероятностью можно предположить, что, помимо наследственности, большое значение имела акустическая среда в период внутриутробного развития плода.

Одаренного ребенка для успеха в профессии музыканта необходимо обучать уже с дошкольного возраста. Это может происходить в семье, студии, музыкальной школе в зависимости от обстоятельств. Но хороший музыкальный вкус ребенка можно воспитать лишь на хороших музыкальных произведениях,

небольших и доступных для восприятия. Это могут быть пьесы Бетховена, И. С. Баха, Моцарта, Вивальди, Шуберта, Чайковского и др.

Музыкальное воспитание детей включает в себя восприятие, творчество, исполнительство, музыкальное образование. Восприятие может предшествовать или сопутствовать другим видам обучения или быть самостоятельным. Первично здесь – слушание музыки, затем пение, игра на музыкальных инструментах, ритмические движения. Обучение ребенка должно осуществляться индивидуально-дифференцированно. Даже взрослый, не играющий на музыкальном инструменте, может использовать при занятиях игру со словом, мелодизированный текст, ритмичное проговаривание текста.

Согласно Г. И. Ганзбургу [2], каждый ребенок до пяти лет осваивает сложившиеся с самых ранних времен нашей цивилизации интонации и ладовые модели, повторяя в индивидуальном развитии тысячелетние пути человечества. Первый этап этого пути – домусикальный – стадия сначала случайного, а потом и сознательного оперирования звуками при помощи голоса и любых гремящих или звенящих предметов. Эта непростая задача облегчается наличием детских погремушек и не требует специальной помощи взрослых. Единственное требование к погремушкам – это соответствие санитарно-гигиеническим нормам и их безопасность в случае поломки. Г. И. Ганзбург предостерегает от покупки на этом этапе электронного синтезатора, чтобы не нарушить в детском мышлении процесс формирования связей между звуками и порождающими их физическими движениями.

На втором этапе звуки получают временную упорядоченность и ритмическую регулярность. Стихийные эксперименты со звуком заменяются сознательным звуковым воздействием на себя и других людей, попытками регулировать свой эмоциональный опыт. Таким образом начинается этап музицирования. Многократное ритмичное скандирование отдельных слов и словосочетаний на одной ноте или элементарных попевок на двух-трех нотах практикуется на третьем этапе. Таким образом осваивается важнейший прием *ostinato*, характерный для древних заклинаний, заговоров, затем молитв, формул гипнотического внушения. Желание малыша многократно повторять найденную ритмоинтонацию, вновь ее с удовольствием переживать свидетельствует о результативности музыкального развития на ранних этапах, о знаменательном рубеже духовного роста. Постепенно словесно-музыкальные композиции становятся более протяженными по типу детских считалок.

На всех этих ранних этапах музыкального развития используется принцип синкретизма, характерный для древних форм музицирования. Мелодия, слово и жест задействуются вместе, поэтому не следует требовать

от ребенка отдельного пения с чистым интонированием или игры на инструменте до того, как он освоит синкретическую «стихопеснепляску» [2]. Доступным и педагогически целесообразным принципом построения музыкальных занятий является художественная игра. Она близка и детям, и взрослым, развивает интерес к музыкальным произведениям, создает условия для восприятия звуковой информации. Благодаря игре формируются познавательные механизмы, логика музыкального мышления, расширяется круг представлений ребенка, предопределяется воспитательная тактика и стиль взаимодействия родителей с детьми.

Даже индивидуальная деятельность ребенка всегда предопределена условиями, в которых он воспитывается, семейной музыкальной средой, интересами старших членов семьи. Н. В. Карташевым были разработаны следующие показатели направленности музыкальных потребностей родителей [3]:

- наличие музыкального интереса и его направленность;
- эмоциональная отзывчивость в процессе восприятия музыки;
- участие в совместной музыкальной деятельности с ребенком;
- стремление к более полному изучению музыкального материала, способствующего успешной музыкальной деятельности;
- качество знаний, умений, навыков, способность их применять в музыкальной практике;
- уровень развития музыкального слуха (звуковысотного и ритмического);
- отношение к различным по характеру и жанровым направлениям музыкальным произведениям и видам музыкальной деятельности;
- мотивы отношения к музыкальному воспитанию ребенка в семье.

Художественные интересы детей и родителей находятся в диалектическом взаимодействии, т. к. интересы детей сообразно возрастным особенностям отражают содержание художественных интересов семьи. Художественные интересы родителей оказывают влияние на эстетическое воспитание детей, осознанно или случайно используются в общении. Об уровне развития музыкальных интересов членов семьи можно судить по их отношению к музыкальному воспитанию, по качеству музыкальных предпочтений, по потребности в общении с музыкальным искусством, по стремлению к пополнению музыкального образования.

Одной из наиболее активных форм музыкально-творческой деятельности является музицирование в домашних условиях, развивающее творческие возможности участников в естественной, психологически комфортной обстановке. Это может быть пение, игра на различных музыкальных

инструментах, театральные постановки, танцы. Дети как субъекты творческого процесса органично входят в сферу музыкального досуга родителей, получают новые впечатления или возвращаются к ранее освоенным произведениям на новом уровне жизненного опыта. Музыкальная информация может поступать как случайно и в «фоновом» режиме, так и в рамках целенаправленного музыкального самообразования. От неосознанного ощущения эмоциональной привлекательности музыки ребенок движется к осознанию своего желания заниматься музыкой и пониманию своих музыкальных потребностей.

Список источников и литературы

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Ганзбург Г.И. Ваш ребёнок и музыка. Харьков: Тарбут Лаам, 2006. 40 с.
3. Карташев Н.В. Социально-педагогические основы музыкального воспитания детей в семье: дисс. ... д-ра пед. наук. М.: Калуж. гос. пед. ун-т., 1997. 412 с.
4. Матвеева Л.В. Теория и практика музыкального образования ребенка в семье. Екатеринбург: Урал гос. пед. ун-т, 2007. 316 с.
5. Праслова Г.А. Теория и методика музыкального образования детей дошкольного возраста: учебник для студентов пед. вузов. СПб.: Детство-Пресс, 2005. 384 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ В КЛАССЕ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

С.Г. Боровикова,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье раскрываются особенности работы в классе вокальной подготовки будущих учителей музыки, принципы, методы и риски этого процесса.

Ключевые слова: вокальная подготовка, развитие голоса, певческие навыки.

FEATURES OF WORK IN THE CLASS OF VOCAL TRAINING OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

S.G. Borovikova,
Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. The article reveals the features of working in the vocal training class of future music teachers, the principles, methods and risks of this process.

Keywords: vocal training, voice development, singing skills.

Задачей учебно-воспитательного процесса в высшем музыкальном учебном заведении является формирование личности молодого специалиста, вооруженного системой музыкальных знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, владеющего основами исполнительского и педагогического мастерства.

Как показывает жизнь, педагогами пения чаще всего становятся либо певцы, находящиеся на склоне своей исполнительской деятельности или уже закончившие ее, либо выпускники музыкальных ВУЗов, для которых исполнительская деятельность не явилась в жизни ведущей.

Исполнители после продолжительной работы на сцене или концертной эстраде, как правило, почти забывают те приемы и методы, какими их обучали пению в музыкальном ВУЗе. Они начинают осваивать профессию педагога на основе своего личного исполнительского опыта.

Как отмечает народная артистка Масленникова, «педагогика – это профессия, совершенно отличающаяся от профессии певца-артиста»¹. Певцы-профессионалы должны изучить эту новую профессию, познать ее особенности, законы и тонкости. Очень важно знать, что это не продолжение их деятельности с новыми нюансами, а изменение профессии.

Профессор Дмитриев подчеркивает, что «быть большим певцом, артистом не означает уметь преподавать» и далее «...обучение пению требует специальных способностей, специальных знаний, особой подготовки и, как во всякой деятельности, – особой любви к этой профессии»².

В различного рода литературе можно встретить рассказы о вокальных педагогах, которые сами не только не являлись выдающимися певцами, но и совсем не пели сами и певческого голоса не имели. Они работали с поющими учениками как концертмейстеры или как дирижеры, но умели слышать верный певческий тон и добивались прекрасных результатов.

Для меня, как певицы с большим багажом оперных спектаклей и значительным объемом знаний в области вокального искусства, главными судьями в области вокального мастерства была и есть не только российская публика, но и слушатели городов Италии, Испании, Франции, Германии, Швейцарии, Польши, Эстонии.

Пройдя свой творческий путь, я приобрела огромный опыт, который стараюсь передать своим ученикам – часто на основе своих ощущений, чтобы студент не только понял, но и почувствовал, как воспроизвести какую-либо фразу или слово.

Для начинающих педагогов-вокалистов, в том числе – для бывших успешных певцов и певиц, важно помнить, что основной задачей дисциплины «Класс вокальной подготовки» в педагогическом вузе должно являться развитие голоса студента и обучение будущего учителя музыки певческим навыкам, в том числе – умению петь под собственный аккомпанемент песен школьного репертуара для вокально-хоровой работы со школьниками. Наша работой в педагогическом колледже или вузе является обучение пению студентов, чья певческая деятельность не является исполнительской, при этом государственный образовательный стандартнаставляет, что основой вокальной подготовки будущих учителей являются вокализы, народные песни в обработке, арии и романсы, исполняемые в академической манере.

Звуковедение в пении должно быть, прежде всего, плавным, без каких-либо ненужных скачков. Пока педагог-вокалист имеет искренний интерес к своему голосу, к себе как певцу и развивает свои певческие возможности – развиваются ученики. Так что первый наш ученик – это мы сами и, прежде всего, надо учить себя.

В нашей работе со студентами есть противоречие: педагог всегда должен точно знать, что он будет делать, но всё и всегда знать невозможно: каждый день, каждый урок, каждый ученик отличается от предыдущих. Но показывать ученику неуверенность в своих действиях недопустимо, поэтому педагог должен выбрать ту позицию, в которой он на сегодняшний день более уверен и работать так, словно он точно знает, что будет делать.

Если у ученика что-либо не получилось, мы относимся к этому, как к одной из проб, убеждая, что «ошибки нет, есть проба». Исправляя и делая замечания студенту, педагогу никак нельзя ошибаться, потому как можно навредить и запутать воспитанника, вывести из строя все его ощущения. Конечно, все зависит от уровня развития ученика и этапа обучения.

Певческий голос – инструмент, формирование и развитие которого находится в зависимости от индивидуальных способностей каждого студента. Голос является характерным выражением души и разума, отсюда одаренный красивым голосом, но лишенный музыкального мышления студент будет стоять ниже поющего со средним голосом, но с правильным музыкальным мышлением.

Хотелось бы обозначить некоторые принципы работы с начинающими воспитанниками класса вокала.

1) Чтобы добиться чистоты голоса и сохранить его, желательно все упражнения исполнять в хроматической последовательности. В этом заключается настоящая основа развития и выравнивание голоса.

2) Стремление педагога сделать своего ученика успешным достигается, прежде всего, знанием своего дела.

3) Учитель должен делать свой урок оживленным и одобрять ученика, если почувствует в нем упадок сил и духа. Это оживление учителя переходит к ученику, и все существо обучаемого проникается огнем и желанием заслужить доверие учителя.

Предмет «Сольное пение» является основой многих дисциплин учебного процесса и важной составляющей общего воспитания студента. Перед молодым музыкантом ставятся важные задачи по овладению кантиленным пением, правильной артикуляцией, четкой дикцией, гибкостью голоса, свободным звуковедением. Кроме того, курс обучения вокалу включает в себя обязательные выступления в концертах вокальной секции.

Среди задач первого года обучения в классе вокальной подготовки педагогического ВУЗа – правильно осанки, свобода мышц лица, челюсти, шеи при работе певческого аппарата, ибо здоровый певческий аппарат – успешное обучение пению. В первый год учебы должен определиться тип голоса, диапазон, недостатки, вокальная природа студента.

Приобретение вокальных навыков носит постепенный, систематический и индивидуальный характер. Проучившись полгода, студент должен правильно формировать гласные и согласные, осуществлять устойчивое звуковедение, выработать ровность и однородность звучания.

На втором году обучения по-прежнему большое значение уделяется пению вокализов, народных песен, желательно – на языке оригинала. По возможности шире используется динамический диапазон голоса, умение округлять звук, использование головного резонатора.

В программе третьего курса наблюдается сокращение вокализов и увеличение произведений со сложными исполнительскими задачами. Желательно пение ансамблей в классе. В это время студент уже должен уметь разбираться в качестве вокального звука, слышать достоинства и недостатки собственного голоса.

В процессе обучения студент приходит к пониманию того, что голос – это музыкальный инструмент, и каждый должен наработать свой опыт овладения им через собственные ощущения за счет внутреннего вокального слуха.

Фундаментом подготовки специалистов в классе сольного пения является учебный репертуар, ориентированный на различные уровни вокальной подготовки и возможности обучающихся. Рекомендуемый к освоению репертуар классифицирован по типам голосов (для высоких, средних и низких). Учебный репертуар подбирается индивидуально и состоит из вокализов, народных песен, вокальных произведений русских и зарубежных композиторов.

Большое значение в пении имеют интеллект, общее развитие студента, уровень его культуры.

Что касается особенностей работы в классе вокальной подготовки в педагогическом ВУЗе, с уверенностью можно сказать, что настоящим фундаментом вокальной деятельности следует считать классическую постановку голоса, начало которой было положено еще Д. Бортнянским в XVIII веке, продолжено М. Глинкой, А. Варламовым в веке XIX и получило свое развитие в трудах выдающихся русских и российских певцов и педагогов XX века – Ф. Шаляпина, И. Архиповой, Е. Нестеренко, Г. Вишневской и других.

Иногда приходилось слышать, что, работая над голосом, не стоит завышать планку, давать студенту служную программу и требовать петь на высоком уровне, это ведь не театр оперы и балета.

Да, завышать требования к студенту со слабой подготовкой нельзя – это может только навредить его вокальному росту. Но если мы, педагоги, видим, что студент стремится познать больше и может справиться со сложной задачей, мы должны идти ему навстречу. Необходимо помнить, что мы готовим студентов не на оперную сцену, а к многогранной деятельности учителя музыки в школе, но среди выпускников бывают «звездочки», которые «выстреливают» и продолжают певческую карьеру.

Хочется верить, что знания и умения, полученные в классе вокальной подготовки и применяемые молодыми специалистами в своей педагогической деятельности, помогут решить проблему повышения уровня массовой певческой культуры общества.

Примечания

¹ Ирина Масленникова в программе радио «Орфей» «Рандеву с дилетантом», части 1 (15.09.2012) и 2 (21.01.2012).

² Дмитриев Л.Б. А.В. Нежданова–педагог // А.В. Нежданова. Материалы и исследования / Под ред. В.А. Васиной-Гроссман. М.: «Искусство», 1967.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.А. Булойчик,
МАОУ СОШ №30 г. Перми

Аннотация. Система образования, основанная на традиционных, стандартных формах обучения, в XXI веке начинает морально устаревать. В связи с происходящей в настоящее время модернизацией образования дистанционное обучение приобретает всё большее распространение. Существует множество интернет-платформ для дистанционного обучения. В статье будут рассмотрены платформы Moodle и платформа от компании Google.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, онлайн-занятия, Moodle, Google.

DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN MUSIC EDUCATION

M. A. Buloychik,
Music teacher at secondary school n.30, Perm

Annotation. The education system, based on traditional, standard forms of education, in the 21st century begins to become morally obsolete. In connection with the ongoing modernization of education, distance learning is becoming more widespread. There are many online platforms for distance learning. The article will consider the Moodle platform and the platform from Google.

Key words: distance learning, distance learning technologies, information and communication technologies, online classes, Moodle, Google.

Система образования, основанная на традиционных, стандартных формах обучения, в XXI веке начинает морально устаревать. В связи с происходящей в настоящее время модернизацией образования дистанционное обучение приобретает всё большее распространение. Современные системы управления обучением настолько универсальны и просты в освоении, что позволяют любому человеку, хотя бы на среднем уровне владеющим ИКТ, наладить дистанционное обучение. Дистанционное обучение таит в себе богатые возможности для преподавания музыки, обладает рядом преимуществ, способных компенсировать имеющиеся у него недостатки.

Дистанционное обучение – это «технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра» [6].

Дистанционное обучение трактуется также как «совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставляющих обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения». Проведение занятий онлайн дает возможность получать образование для жителей отдаленных регионов без смены места жительства в удобное для них время; к тому же гибкий учебный график позволяет учащимся совмещать обучение с работой и другими занятиями, экономя время на дорогу в учебное заведение.

Сегодня все больше внимания уделяется повышению качества образования и вопросам самообразования, возможностям применения новых технологий и развитию информатизации образования. Интернет-ресурсы настолько укоренились в образовательном процессе, что теперь без их присутствия трудно представить его полноценным. Интернет – это источник не только информации, но и различных ресурсов для обучения – начиная от обычных поисковых систем заканчивая полноценными электронными библиотеками и образовательными порталами [2].

Обращение к Интернету – основа для дистанционного обучения, эффективность которого зависит от многих факторов, но особенно – от качества методических материалов и способов их применения, регулярного взаимодействия преподавателя и обучающегося и наличия регулярной обратной связи между преподавателем и обучающимся.

Существует множество интернет-платформ для дистанционного обучения, в данной статье я рассмотрю две самые популярные бесплатные платформы – Moodle и платформа от компании Google.

На сайте разработчиков указывается, что «Moodle – это система управления курсами (электронное обучение), также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. Является аббревиатурой от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Представляет собой свободное (распространяющееся по лицензии GNU GPL) веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения». Первая версия написана 20 августа 2002 года. Система дистанционного обучения Moodle предназначена для создания и проведения качественных дистанционных курсов. Распространение в открытых исходных кодах дает возможность адаптировать Moodle к особенностям каждого образовательного проекта: интегрировать с другими информационными

системами; дополнить новыми сервисами, вспомогательными функциями или отчетами; устанавливать готовые или разрабатывать совершенно новые дополнительные модули.

Именно Moodle часто выбирают учреждения высшего образования как основную платформу для реализации дистанционного обучения. Данная платформа подходит для проведения веб-занятий без использования дополнительных программных ресурсов, позволяющих осуществлять видеосвязь, проводить видеоконференции [1]. Данная платформа отлично подходит для реализации дистанционного обучения по предметам теоретической направленности, отличным примером использования Moodle является «Система электронной поддержки образовательных курсов» Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Эта система позволяет помимо организации дистанционного обучения дополнять необходимым материалом и тестами обучение очного формата, что является большим достоинством этой системы. Но подходит ли Moodle для реализации дистанционного обучения в школе? Для школьников система Moodle будет достаточно сложной в освоении, а также эта система требует предварительной регистрации, что сильно усложняет задачу организации комфортного и простого дистанционного обучения. В качестве альтернативы Moodle и другим платформам для дистанционного обучения используются сервисы Google. Среди них можно выделить следующие:

- Google Classroom (Google Класс)
- Сайты Google
- Google-формы
- YouTube
- Google Drive (Google Диск)
- Gmail (Google Mail, Google почта)

Google Classroom (Google Класс) – бесплатный веб-сервис, разработанный компанией Google для школ, который призван упростить создание, распространение и оценку заданий безбумажным способом. Основная цель Google Класс – упростить процесс обмена файлами между учителями и учениками.

Google Класс сочетает в себе Google Диск для создания и распространения заданий, набор сервисов Google для создания документов, презентаций и электронных таблиц, Gmail для общения и Календарь Google для планирования. Учащиеся могут быть приглашены в курс по уникальному коду или автоматически импортированы из школьного домена. При создании курса

создается отдельная папка на соответствующем диске пользователя, где ученик может представить работу для оценки учителю [4].

Учитель при создании онлайн-урока может использовать и другие ее сервисы. Например, для создания онлайн-урока можно использовать Сайты Google (англ. Google Sites). Они представляют собой упрощённый бесплатный хостинг на базе структурированной wiki. Регистрация Google аккаунта необходима только создателю урока на платформе Google-сайты, учащимся регистрироваться в системе не нужно, что намного упрощает реализацию системы в школе.

При помощи технологии wiki можно сделать информацию доступной для людей, которые нуждаются в её быстрой подаче. Создатель сайта может добавлять информацию из других приложений Google – например, таких, как Документы Google, Календарь Google, YouTube, Google Фото и из иных источников. Очень удобным решением представляется создание урока на платформе Google-сайты. Урок будет представлять и себя веб-страницу, на которой будет размещен весь необходимый учебный материал (текст, ссылки на другие источники, а также аудио-видеофрагменты). Онлайн видеохостинг YouTube – незаменимая вещь для учителя-музыканта. Именно там можно найти множество аудио-видео записей концертов, театральных постановок, музыкальных фильмов и многое другое для того, чтобы урок был максимально интересным и увлекательным. Google-сайты представляют возможность добавления на веб-страницу контента из YouTube, что делает веб-страницу более интерактивной и функциональной – ученику не нужно самостоятельно искать необходимый видеофрагмент, он сможет увидеть его сразу на веб-странице.

Google-формы позволяют очень просто создавать опросы и тесты. Полученные ответы будут собраны в виде отдельной excel-таблицы, где можно увидеть кто, когда и как отвечал на вопросы. Также предусмотрена возможность построения диаграмм, что полезно при создании опросов для подсчета ответов респондентов в процентном соотношении. Также форму опроса, как и другой контент можно разместить на веб-странице Google-сайта [5].

Все созданные Google-сайты и формы будут храниться на Google-диске, доступ к которому возможен через аккаунт Google с любого современного устройства, будь то смартфон или персональный компьютер. Существуют даже специальные приложения для Android и iOS, через которые намного удобнее работать, чем через интерфейс в веб-браузере. При необходимости можно одновременно использовать во время онлайн-урока сервисы Google и программу для онлайн-конференций Zoom, через которую можно

транслировать аудио-видео фрагменты с веб-сайта. Zoom является условно-бесплатной программой (бесплатно доступны 40 минут онлайн-конференции), в которой участникам конференции не нужно иметь собственный zoom-аккаунт для того, чтобы присоединиться по ссылке к видеоконференции (что также является очень удобным вариантом для проведения онлайн-занятий в школе).

Важно понимать, что несмотря на развитие в XXI веке компьютерных технологий, появление новых форматов обучения, таких, как дистанционное – никакие ИКТ не смогут полностью заменить учителя на уроках. Только личное, живое участие учителя в образовательном процессе может гарантировать его качество, увлекательность и пользу для воспитания современных школьников. К сожалению, часто встречаются случаи, когда учителя, чтобы упростить свою работу, вместо полноценного ведения урока надолго включают демонстрацию каких-либо видеоматериалов, фактически превращая учебный процесс в кинопросмотр без необходимых пояснений, контроля за тем, что учащиеся поняли из увиденного на экране. Подобная ситуация типична именно для дистанционного обучения, где отсутствует личный контакт между учеником и педагогом. Они находятся в некоем виртуальном пространстве и, зачастую, не включив веб-камеру, даже не видят друг друга. Как можно говорить о каком-либо качестве образования в данной ситуации? Учитель должен оставаться учителем, а компьютерные технологии должны лишь дополнять его работу, не становясь ее заменой на уроках [3].

Список источников и литературы

1. Белозубов А.В., Николаев Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle: учеб.-метод. пособие. – СПб.: СПбГУ ИТМО, 2007. – 108 с.
2. Биккулова Г.Р. Дистанционное обучение в России // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2009. – №4. – С. 4-13.
3. Волощенко Г.В., Филонова К.В. Современные компьютерные технологии как средство дистанционного обучения музыке // Молодежь третьего тысячелетия: сборник научных статей. – Омск: ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, 2017. – С. 1224-1229.
4. Google Класс // Справка – Класс – [Электронный ресурс]. – URL: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=ru> (дата обращения 02.04.2022).
5. Google технологии в образовании (создание сайта на платформе Google) On Air // youtube.com – [Электронный ресурс]. – URL: <https://youtu.be/lrClACsu8-M> (дата обращения: 02.04.2022).
6. Педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://didacts.ru/termin/distancionnoe-obuchenie.html>

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО КЛАССУ ФЛЕЙТЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

А.В. Виншель, А.А. Косоротов,

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Аннотация. В статье рассматривается проблема музыкально-ритмического воспитания, как одного из важнейших компонентов музыкального образования. Излагаются некоторые теоретические аспекты проблемы и возможность их практической реализации.

Ключевые слова: музыкальный ритм, чувство ритма, музыкально-ритмическое воспитание, флейта.

MUSICAL AND RHYTHMIC EDUCATION OF FLUTE STUDENTS: THEORY AND PRACTICAL IMPLEMENTATION

A.V. Vinshel, A.A. Kosorotov,

Derzhavin Tambov State University

Annotation. The article deals with the problem of musical and rhythmic education as one of the most important components of musical education. Some theoretical aspects of the problem and the possibility of their practical implementation are outlined.

Key words: musical rhythm, sense of rhythm, musical and rhythmic education, flute

Одним из важнейших компонентов развития обучающегося является ритмическое воспитание. Ритмическая организация – это то, чему подчинено всё в окружающем нас мире. Природа живёт по законам ритма: ритмично движение планет, дыхание живых существ, биение сердца. Кроме того, Г.А. Ильина в своей работе «О формировании музыкальных представлений у дошкольников» называет ритм первым музыкальным представлением у ребёнка, которое он в состоянии воспроизвести [3]. Именно поэтому важно заниматься развитием чувства ритма в доступной для детей игровой форме с раннего возраста.

Что же такое ритм в музыке? Все всяких сомнений, это один из основополагающих элементов музыки. В. Холопова в своем труде «Музыкальный ритм» даёт, на наш взгляд, самое обобщённое определение: «Музыкальный ритм – это временная акцентная сторона мелодии, гармонии, фактуры, тематизма и всех других элементов музыкального языка» [6]. Важным событием в системе музыкального воспитания стало создание ритмической гимнастики Э. Жаком-Далькрозом. Швейцарский композитор и педагог Эмиль

Жак-Далькроз (1865 – 1950) формулирует некоторые положения своей системы следующим образом: ««Мы раскрыли физическую природу Ритма: ритм есть движение материи, логически и пропорционально распределенной во времени и в пространстве... Музыкальный ритм должен быть не теоретически объяснен и усвоен, а телесно пережит учащимися, претворен в движении» [2]. При обучении Далькроз предлагал расчленить искусство музыки на отдельные элементы и последовательно знакомить с ними юного музыканта в следующем порядке: ритм, звук, инструмент. Продолжая эту мысль, хотелось бы отметить, что у детей восприятие музыки зачастую сопровождается двигательными реакциями, что служит основой проявления музыкально-ритмического чувства. Опорным моментом здесь становится такая система организации ритма, как метр – порядок чередования сильных и слабых долей.

Как же можно воспитать чувство ритма? Кратко рассмотрим различные методы, описанные в трудах музыковедов и преподавателей. В учебном пособии С.П. Клеменчука под музыкально-ритмическим воспитанием подразумевается изучение теории и методики преподавания одноименного курса, который развивает природную музыкальность, способствует формированию общей культуры, укреплению, профилактике и коррекции здоровья, а также способствует развитию личностных качеств (физических и интеллектуальных), основанного на идеях Э.Жака-Далькроза [4]. По мнению С.Вана музыкально-ритмическое развитие заключается в способности «активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения», а результатом его развития являются количественные (овладение ощущениями времени, пространства, точности мышечных усилий) и качественные (красота, выразительность, ритмичность движений) изменения [2, с. 216].

Опираясь на данные представления о воспитании чувства ритма и некоторые другие труды, посвященные данной теме, в настоящей работе попытаемся раскрыть возможности практической реализации музыкально-ритмического воспитания обучающихся по классу флейты.

Одним из основополагающих элементов, образующих чувство ритма, и навыков, необходимых для первоначального музыкально-ритмического воспитания, является *восприятие и воспроизведение мерной пульсации равновеликих временных долей*. На начальном этапе музыкального обучения восприятие и воспроизведение равномерной последовательности одинаковых длительностей становится фундаментом для развития чувства темпа.

Исполнение на духовых инструментах, в том числе на флейте, будь то различные технические упражнения или пьесы, как правило, сопровождается своего рода толчками – *акцентировкой*. Акцент – это более сильное, ударное извлечение какого-то одного звука по сравнению с другими. Исполнение на флейте наполнено разнохарактерной акцентировкой, благодаря чему также оказывается воздействие на музыкально-ритмическое воспитание.

Не менее важным представляется способность *чувствовать соотношение длительностей во времени*. Сформированность этого основополагающего навыка ориентации и различения длительностей звуков позволяет грамотно исполнить музыкальный материал, достигнуть осмысленного воспроизведения ритмического рисунка музыкального произведения. Совершенно очевидно, что без этого навыка невозможно достигнуть хоть сколь-нибудь ощутимого результата в освоении музыкально-ритмического комплекса, ведь даже воспроизведение элементарной мелодии подразумевает способность чувствовать соотношение длительностей во времени.

В связи с важностью освоения предыдущего навыка, важно отметить, что музыкально-ритмическое воспитание нередко может заключаться в *усвоении определённых разновидностей метроритмических рисунков*. Распознавание в тексте и на слух, закрепление в памяти и последующее воспроизведение различных метроритмических рисунков, фигур и их комбинаций зачастую становится значительным подспорьем для формирования и развития чувства ритма. Многократное прослушивание, проигрывание музыкального произведения и его частей, состоящих из множества различных метроритмических рисунков, способствует успешному и быстрому их усвоению.

Среди методов работы над воспитанием чувства ритма можно отметить также способ *голосового моделирования*, который предлагает Ван Ган. Под данным термином подразумевается «просчитывание» музыкального ритма вслух голосом, способный продемонстрировать метрическую структуру произведения. Пользуясь данным методом обучающийся осваивает ритмическую структуру музыки, соизмеряет различные длительности и отмечает метрически опорные ноты.

Другой способ, также описанный Ван Ганом, – *моделирование ритма в движении*. Его суть заключается в пластике и движении в виде дирижёрского жеста, как способа эмоциональной реакции на то, как разворачивается музыкальная мысль во времени. Дирижировать можно как произведением целиком, так и отдельными его частями [5].

Удачным решением для работы над музыкально-ритмическим воспитанием в классе флейты станет включение в педагогический репертуар *композиций эстрадно-джазового репертуара*. Их несомненная польза заключается в том, что они, зачастую включая в себя технические элементы, становятся для обучающегося более интересны, благодаря своей художественной основе. Обилие жанров музыкальных произведений и включённых в них метроритмических фигур и рисунков способствуют расширению музыкального кругозора, формированию умения держать темп и добиваться ритмической четкости исполнения. Эти факторы помогают минимизации эстрадного волнения и развитию свободы ритмического исполнения.

В современных реалиях исполнение эстрадно-джазового репертуара может быть осуществлено за счёт исполнения под *минусовую фонограмму*. Сегодня существует огромное количество «минусовок» всевозможных музыкальных произведений для различного уровня подготовки. Важно понимать, что игра под «минусовку» обязывает обучающегося быть предельно сконцентрированным ввиду того, что необходимо добиться синхронности исполнения. В таких ситуациях на помощь приходит концентрация внимания на партиях баса и ударных инструментов. В процессе разучивания композиции учащемуся можно предложить простучать ритм своей партии одновременно со звучанием «минусовки». Пожалуй, самая большая трудность при исполнении композиции под «минусовку» заключается в том, что, прежде чем приступить к репетициям под фонограмму, необходимо безошибочно выучить нотный текст, так как «минусовка» не остановится и не подождёт в случае, если ученик ошибся или забыл текст. В данной ситуации на помощь придёт хорошая ориентация в нотном тексте и умение «подхватить» мелодию с любого места или опорных точек.

В противовес данной особенности исполнения под «минусовку» выступает *игра в ансамбле*, которая благоприятно способствует музыкально-ритмическому воспитанию, однако всё также дисциплинирует учащегося в отношении ритма, вырабатывает уверенность, помогает добиться стабильности в исполнении. Синхронность звучания – важнейший компонент коллективного исполнения, при несоблюдении которого ансамбль не возможен. Кроме того, очевиден тот факт, что в ансамбле могут присутствовать исполнители разного уровня музыкально-ритмического воспитания. В таком случае необходимо, чтобы в коллективе были ритмически устойчивые исполнители, и желательно, чтобы это была ритм-секция. Флейте в ансамбле,

чаще всего отводится исполнение мелодической партии, что, однако, не освобождает ученика-флейтиста от обязанности относиться к ритмической составляющей исполняемого произведения небрежно.

Подводя итог, можно отметить, что музыкально-ритмическое воспитание обучающегося по классу флейты – это комплекс учебных действий, включающий в себя развитие и активизацию музыкального восприятия и воспроизведения, основанный на музыкально-ритмической деятельности. Всё вышеизложенное демонстрирует особое значение методов музыкально-ритмического комплекса, которые при соблюдении систематичности и последовательности способны помочь в решении трудностей, связанных с ритмической стабильностью, таких как воспитание ощущения внутренней пульсации, осмысленное распознавание и воспроизведение различных метроритмических рисунков.

Список источников и литературы

1. Ван Г. Развитие чувства ритма на начальном этапе обучения игре на фортепиано посредством моделирования// Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика: материалы V межд. науч.-практич. конф. — Минск, 2020. — С. 302–306.
2. Жак-Далькроз Э. Ритм: его воспитательное значение для жизни и для искусства. — СПб., 1922. — С. 24–32.
3. Ильина Г.А. О формировании музыкальных представлений у дошкольников // Вопр. психологии. — 1959. — №5. — С. 15–23
4. Клеменчук С.П. Музыкально-ритмическое воспитание: учебное пособие. — Ставрополь, 2019. — 48 с
5. Теория и методика обучения игре на фортепиано : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под общей редакцией А. Г. Каузовой, А.И. Николаевой. — Москва : ВЛАДОС, 2001. — 368 с. — Текст : непосредственный
6. Холопова В.Н. Музыкальный ритм: Очерк. — М.: Музыка, 1980. — 71 с., нот, схем (Вопросы теории, истории, методики).

**УЗЕЛКИ ПАМЯТИ: ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА В МУЗЫКАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ. ФОРТЕПИАННЫЙ ЦИКЛ
Ж.МЕТАЛЛИДИ «ЗОЛОТОЕ КОЛЬЦО РОССИИ»**

М.В. Дельнова,

Санкт-Петербургский музыкальный лицей

Л.М. Тареева,

Детская школа искусств г. Гаджиево Мурманской области

Аннотация. Фортепианный цикл Ж. Металлиди «Золотое кольцо России» как пример сохранения и передачи исторической памяти, культурного кода подрастающему поколению; как возможность воспитания чувства самосознания, уважительного отношения к народным традициям в современном музыкальном образовательном пространстве. Статья имеет практическую направленность, содержит краткий анализ пьес и методические рекомендации.
Ключевые слова: культурное наследие, историческая память, миниатюра, музыкальное образовательное пространство.

**THE MEMORY KNOTS: HISTORY AND CULTURE IN MUSICAL
EDUCATIONAL SPACE. THE PIANO CYCLE BY J. METALLIDI «THE
GOLDEN RING OF RUSSIA»**

M.V. Delnova,

Saint-Petersburg Musical Lyceum

L.M. Tareeva,

Children's Art School of city of Gadjievo Murmansk region

Аннотация. The piano cycle by J. Metallidi «The Golden Ring of Russia» as an example of the preservation and transmission of historical memory, the cultural code to the rising generation; as an opportunity to create a sense of self-awareness, respect for folk traditions in the contemporary musical educational space. The article has a practical orientation, contains a brief analysis of the plays and methodological recommendations.

Ключевые слова: cultural heritage, historical memory, miniature, musical educational space.

В настоящее время в нашей стране уделяется большое внимание сохранению и передаче исторической памяти как основы культуры и ее традиций. Мы всегда должны помнить о своих корнях и понимать, что давние события истории нашей страны, всё совместно пережитое прошлое остается в сердцах следующих поколений, и служит прочным фундаментом в объединении и сплоченности многочисленных народов России.

Указом Президента Российской Федерации 2022 год объявлен Годом культурного наследия народов России. Важнейшими направлениями в Указе названы популяризация народного искусства, сохранение памятников истории

и культуры, этнокультурного многообразия, культурной самобытности всех народов и этнических общностей Российской Федерации.

Музыкальное образовательное пространство имеет самые широкие возможности для ознакомления и изучения культурных традиций народов страны во всем многообразии их проявления, осознать единство духовно-нравственных ценностей.

Одним из примеров воспитания у детей любви к своей Родине, ее культурному наследию, является фортепианный цикл Санкт-Петербургского композитора Ж. Металлиди «Золотое кольцо России». Вошедшие в цикл пьесы написаны под впечатлением творческих поездок композитора по городам Золотого кольца и на родину исконных русских народных промыслов. Прежде чем перейти к анализу музыкальных произведений, следует напомнить, что понятие Золотое кольцо России - это название туристического маршрута, проходящего по древним городам, расположенным на северо-востоке нашей страны. Прототипом термина послужили газетные очерки Ю. Бычкова, о древнерусских городах, не только сохранивших уникальные памятники истории и культуры России, но и являющихся центрами народных ремесел. Очерки печатались в газете «Культура» в ноябре-декабре 1967 года [4].

Цикл состоит из пяти миниатюр и его условно можно разделить на две части. Три первые пьесы объединены общей тематикой: «Церковь Покрова на Нерли», «Всполохи над Суздалем», «Умолкнувшие колокола» (своеобразный древнерусский исторический триптих). Две следующие («Вологодские кружева» и «Дымковская игрушка») переносят нас на родину промыслов, зародившихся в Вологодской и Кировской областях. Композитору удалось в одном цикле воедино связать прочной нитью исторические события и музыкальные зарисовки предметов народных промыслов, традиции которых и в наши дни трепетно сохраняются, поскольку представляют собой значительную художественную ценность.

Фортепианный цикл Ж. Металлиди «Золотое кольцо России» открывается живописной звуковой миниатюрой *«Церковь Покрова на Нерли»*. Расположенная недалеко от Владимира в селе Боголюбово, церковь была построена в начале XII века в период расцвета Владимиро-Суздальского княжества. Месторасположение ее было выбрано не случайно, да и сама церковь представляет собой уникальный памятник храмостроительства. В 1992 году церковь Покрова Пресвятой Богородицы на Нерли внесена в список объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО под названием «Белокаменные памятники Владимира и Суздаля», а Боголюбовский луг, на котором она расположена, в настоящее время является особо охраняемой природной территорией и историко-ландшафтным комплексом регионального значения.

Погружаясь в звуковую картину миниатюры, можно представить плеск воды, мелкую рябь и легкое движение воздуха, передаваемые звучанием в высоком регистре двойных и тройных форшлагов, динамикой (*p*). Мелодия, просвечивающая сквозь переливы форшлагов, напоминает старинные знаменные распевы, одновременно гармония наполнена созвучиями, состоящими из традиционных трихордовых попевок. Равномерная ритмическая пульсация двух параллельно движущихся голосов, создает ощущение покоя и объема.

Форму пьесы можно обозначить как период из трех однотемных предложений. С того момента, когда мелодия, скрытая за форшлагами, постепенно достигает звука ля второй октавы, начинается второй период, представляющий собой секвенционное изложение первого на квинту выше и кульминацию. Третий период, повторяя материал первого, переносит мелодию в третью октаву, увеличивая расстояние между голосами до ноны и ундецимы, рисуя простор, чистоту, наполненность воздухом открывшегося пейзажа.

Красочность созвучий в гармонии усилена гроздьями секунд, плавно перетекающими в прозрачные кварты, слегка затуманенными тритоном. В последних тактах происходит прояснение гармонии, как будто водная гладь успокаивается.

Об использовании форшлагов в качестве средства музыкально-звуковой выразительности, которыми изобилует произведение, говорит и сама Ж. Металлиди: «Было так. Меня пригласили в жюри... хороший конкурс струнных ансамблей... И после этого мы отправились к церкви Покрова. А дело весной, река разливается. Церковь стоит на пригорочке - небольшая, очень красивая, - и отражается в воде... Тут вот у меня все время «вода» - спокойная, красивая гармония. Вот так пришло в голову...» [5].

«*Всплохи над Суздалем*» – следующая пьеса цикла, также связанная с историей Владимиро-Суздальского княжества. В те давние времена небо над Суздалем неоднократно озарялось заревом пожаров, самым памятным из которых оказался пожар, произошедший во время нападения монголо-татарской орды в 1238 году.

Краткое вступление создает атмосферу неотвратимо приближающейся опасности. Этот образ возникает из гудящего в большой октаве остинато на тонике, как будто слышится доносящийся издалика тревожный набат, либо топот конницы приближающегося войска. Для достижения большего колористического эффекта его можно исполнить на левой педали.

Пятидольный размер тоже выбран не случайно. Он придает мелодии ритмическую свободу, характерную для русских песен. Народный колорит

поддерживается традиционными трихордовыми попевками из которых соткана мелодия, затаенно звучащая в малой октаве.

Вариантность, присущая народным песням, органично вплетена в структуру пьесы. Встроенная в данную форму (одночастная, состоящая из трех периодов), она обогащает ее и играет ведущую формообразующую роль. Эмоциональное крещендо этого каскадного подъема проходит путь от горя и отчаяния до гнева и ярости (в кульминации мелодия изложена жесткими квартами и усиливается за счет их удвоения в динамике *f*).

Аккордовая фактура приближает пьесу к произведениям токкатного плана, что в свою очередь потребует от исполнителя определенной технической оснащенности и быстроты реакции при сменах октав и динамических пластов.

Конкретного темпового обозначения композитор не дает. Авторская ремарка *Energico risoluto* имеет отношение к образно-эмоциональной сфере. Вероятно, скорость исполнения будет зависеть от возможностей ученика и исполнительской трактовки.

Продолжая краткий экскурс в историю отображения родной старины в музыке, нельзя обойти вниманием факт обращения русских композиторов к образам колокольности как части древнерусской культуры. Во многих произведениях М. Глинки, А. Бородина, М. Мусоргского, С. Рахманинова, П. Чайковского, С. Слонимского, Р. Щедрина они обрисованы мощно и ярко.

Во многих произведениях М. Глинки, А. Бородина, М. Мусоргского, С. Рахманинова, П. Чайковского, С. Слонимского, Р. Щедрина эти образы обрисованы мощно и ярко.

Колокола на Руси появились в конце X века и разделили судьбу своего народа: они гибли во время пожаров; изымались у церквей и монастырей. «Судьбы колоколов подчас были не менее трагичными, чем судьба людей. Ордынцы срывали их со звонниц, бичевали, отрывали им языки. Но и безязыкий колокол был страшен для иноверцев. Он молчал, но в молчании была скрытая сила, пугающая осквернителей. Поэтому наиболее знаменитые российские колокола враги разбивали на мелкие кусочки...» [3].

«Умолкнувшие колокола» – третья пьеса цикла – написана под впечатлением поездки в Ростов Великий, еще один древнерусский город с более чем тысячелетней историей.

Обрамленная вступлением и заключением, пьеса состоит из двух разделов, следующих друг за другом в сквозном развитии и приводящих к кульминации. Начинает пьесу тихий и одновременно тягучий удар колокола, это кластер, звучащий в субконтроктаве. Эхом отзываются форшлагги в третьей и четвертой октавах на фоне этого созвучия, продолженного педалью. Издалека задумчиво

и скорбно доносится тема, напоминающая протяжную песню. Она звучит сразу с подголоском, к которому во втором предложении присоединяется еще один.

Во втором разделе происходят смена размера (3/4), темпа (*Andante*), ритмической пульсации (триоли). Новая тема дополнена кварто-квинтовыми интонациями, передающими трепетность воспоминаний об умолкнувших колоколах, и наполняет пространство вибрацией воздушных потоков.

Кульминация пьесы - ликующий перезвон колоколов, внезапно обрываемый в басу звуковым кластером на звучности *fff*. Октавные форшлаги из вступления, тихо «проплывающие» на фоне постепенно затихающего кластера, растворяются в высоком регистре. Словно подернутые легкой дымкой воспоминаний, они постепенно рассеиваются, оставляя печальную память о давно прошедших событиях.

В работе над пьесой ученику необходимо подготовить и раскрыть «лирическую» кульминацию, которая обладает не меньшей выразительностью, чем традиционная и отвечает образной сфере первого раздела миниатюры. Также большую помощь в процессе формообразования окажет правильно выбранная пульсирующая единица: в данном случае это половинная длительность, соответствующая размеренным ударам в колокола (по аналогии с «Колоколами» С. Слонимского).

«Вологодские кружева» – знаменитый на весь мир отечественный бренд кружевоплетения, отличающийся особой технологией изготовления, богатством и разнообразием узоров, размеренным ритмом орнаментов. По мере того, как нити свиваются в волшебный ажурный рисунок, на наших глазах «рождается» изысканная мелодия широкого дыхания. Фоном для нее служит мерное движение аккомпанемента, напоминающее легкое ритмичное постукивание коклюшек в руках мастерицы, склонившейся над работой. Так выстраивается поэтический образ этой пьесы.

В первой части (форму миниатюры можно определить как простую двухчастную), представляющей собой период неквадратного строения (10+6), основная тема как будто парит в высоком регистре. Мелодия устремляется к V ступени и многократно опирается на нее, повторяясь скорбной мало-секундовой интонацией (V-VI) в тональности *a moll*. В 11-16 тт. ее сменяет более светлая большая секунда на тех же ступенях в лидийском ладу от «ля». Созданию особого звукового колорита способствует нисходящая гармоническая секвенция, в виде монотонно повторяющихся натуральных автентических оборотов по минорным тональностям (d-c-h-a), чем объясняется ее насыщенность хроматизмами.

Короткий и быстрый подъем (три звена восходящей секвенции, звучащей терциями теперь уже в верхних голосах и на доминантовом басу, в котором

просушиваются отголоски колокольного звона) приводит к яркому ускоренному кульминационному всплеску. Динамика развития усиливается сменой размера с 4/4 на 7/8 и 12/8 (17-23 тт.), что часто встречается в народной музыке. Во втором периоде к узорчатой мелодии добавляется развитый подголосок, как будто вплетается в кружево новая нить другого оттенка или – по аналогии с протяжными песнями – втора, обогащая и украшая собой основную тему.

Задачи, стоящие перед исполнителем, можно сформулировать следующим образом: прослушать и «пропеть» протяженные мелодические линии; найти удобный темп, чтобы, с одной стороны, не было излишней поспешности (особенно во втором периоде), а с другой – придать импульс размеренному чередованию баса и аккорда. Также понадобится свободная пространственная ориентация на инструменте и хорошее дирижерское начало, для соединения в одновременном звучании двух типов письма: полифонического и гомофонно-гармонического.

Заключительная пьеса цикла «Дымковская игрушка» – яркая музыкальная зарисовка праздничных народных гуляний. Нарядные миниатюрные глиняные фигурки на темы народной жизни вдохновили композитора на создание жизнерадостной сценки, как будто только что сошедшей с театральных подмостков. Для раскрытия образов шумной веселой ярмарки с ее неизменным развлечением – каруселями – использована форма рондо.

Калейдоскоп образов встречает нас уже в рефрене, который содержит два элемента, поочередно сменяющих друг друга. Первый – в духе плясового балалаечного наигрыша на фоне монотонно-шарманочных трезвучий, открывающих пьесу. Высокий регистр, штрих *staccato* и включение в основную тональность C dur VII пониженной ступени придают этому элементу задорный, заводной характер. Его перебивают решительные октавы второго элемента в низком регистре, дополненные нарочито примитивной цепочкой параллельных арпеджированных мажорных трезвучий, образующих секвенцию. Кратковременная смена размера (с 4/4 на 2/4) способствует ускорению движения. Во втором проведении рефрена мелодия звучит более выпукло за счет легких звонких созвучий, состоящих из кварт и секунд (тт. 25-34).

Первый эпизод – F dur – рисует картину ярмарочной жизни с привычными возгласами торговцев, на разные голоса расхваливающих свой товар (13-24 тт.). Второй эпизод представляет собой яркую эмоциональную кульминацию. Она начинается с незатейливого мотива, перерастающего в эпизоде *Meno mosso* в звонкое скандирование трезвучий As dur на фоне чередования функционального октавного баса в тональности B dur (T – D).

Мы слышим кластер из двух наложенных друг на друга аккордов, находящихся на расстоянии большой секунды, но разнесенных в разные регистры, в чем проявляются элементы политональности.

В кульминационных эпизодах «Дымковской игрушки» и «Вологодских кружев» можно отметить применение автором одного и того же колористического и одновременно формообразующего приема – подражание колокольному звону.

Частая смена образов потребует от исполнителя быстроты реакции и умения мгновенно менять тактильные ощущения для передачи нового настроения. Как правило, темы сменяют друг друга неожиданно, между построениями нет четких кадансов, что усложняет момент взятия дыхания и разделения построений. Объемная педаль будет только во втором эпизоде, чтобы подчеркнуть колокольность. В остальных разделах будет логичнее применять полупедаль. Форшлагги в пьесе могут быть сыграны легко и четко, но также возможен вариант глиссандо, который, будет уместен и при исполнении септоли рефрена.

Колоритные музыкальные зарисовки уличных народных празднований, которые автор наполнил искрометным юмором и задором, роднит «Дымковскую игрушку» с произведениями И. Стравинского (балет «Петрушка», сцена «Народное гуляние на Масляной»), П. Чайковского («Февраль. Масленица» из цикла «Времена года»), И. Шамо («На гулянке» из сюиты «Картины российских живописцев»), фортепианной пьесой Д. Шостаковича «Шарманка».

Миниатюры цикла Ж. Металлиди ориентированы на исполнителя, уже имеющего достаточные технические навыки и развитое воображение. Работа над пьесами будет способствовать развитию внутреннего слуха, координации, совершенствованию навыков владения педалью. Они достойно пополнят копилку репертуара юного музыканта, обогатят его эмоционально и духовно.

Фортепианный цикл «Золотое кольцо России» является примером бережного поэтичного и заинтересованного отношения к истории родной страны. Автор сохраняет преемственность традиций русской национальной музыкальной школы, творчески претворяя их в современных условиях. Знакомство с циклом позволит проникнуться духовным богатством древней культуры русского народа и православия, прикоснуться к истории и ощутить связь времен, окунуться в национально-бытовую стихию и восхититься творческой фантазией народных умельцев.

Список источников и литературы

1. О проведении в Российской Федерации Года культурного наследия народов России: Указ Президента Российской Федерации от 30 дек. 2021 г. №745. [Электронный

ресурс] - Режим доступа: URL: <<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112310115>>. Дата обращения 10.04.2022

2. Малые города - герои России: Специальный выпуск журнала «Фома». - Издательский Дом Фома, 2015.

3. Вавилова Л.Г. Колокольные звоны души писателя (культурологическое осмысление творчества Н.Д. Кузакова). [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <<https://educontest.net/ru/31861/>>. Дата обращения 02.02.2021

4. Газета «Культура»/ Архив. [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <<https://portal-kultura.ru/archive/year/1967/>>. Дата обращения 20.04.2022

5. Харьковский А. Жаннэта Металлиди. Фортепианные сборники и циклы для детей и юношества. [Электронный ресурс] - Режим доступа: URL: <<https://compozitor.spb.ru/our-autors/interview/zhanneta-metallidi.php>>. Дата обращения 20.04.2022

ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В МУЗЫКАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ

А.С. Жарова,
Пермский музыкальный колледж

Аннотация. Статья рассматривает учебную дисциплину “музыкальная литература” как основанную на междисциплинарном подходе и позволяющую применить приемы активизации речевой коммуникации студентов для развития их речевых навыков; предлагаются некоторые приемы и методы работы на занятиях.

Ключевые слова: речевая коммуникация, музыкальная литература, план-конспект рассказа, культурный кругозор.

TECHNIQUES OF ACTIVATION SPEECH COMMUNICATION ON TRAINING CLASS OF MUSICAL LITERATURE IN MUSICAL COLLEGE

А.С. Жарова,
Perm musical college

Annotation. The article is about educational discipline “musical literature” as based on an interdisciplinary approach and allowing apply techniques of activation speech communication of students for development of their speech skills; offers some techniques and methods of work on training class.

Key words: speech communication, musical literature, outline plan of story, cultural outlook.

Одной из насущных проблем настоящего времени является достаточно сильно ощущаемая скудность словарного запаса обучающихся и сложности

оформления текста, формулирования мыслей. Эта ситуация вполне объяснима ввиду актуальной ситуации общедоступности информационного контента — краткой, «словарной» информации, когда в сети Интернет можно найти практически любые запрашиваемые сведения, и узостью кругозора обучающихся, которые приходят в учреждения среднего профессионального образования после общеобразовательной школы, сдав ЕГЭ, но зачастую так и не научившись владеть языком. «Зависимость между речевой культурой личности, ее общей культурой, возможностями получения полноценного образования и перспективами духовного, социального, профессионального роста не вызывает сомнений» [3, с. 28].

Преобладание «тестовых» методов проверки знаний, низкий интерес к чтению как таковому, преобладание виртуальных носителей информации приводит к неуклонной минимизации взаимодействия с бумажными носителями информации: книгой, учебником, журналом и т.п.

Проблемой современного отечественного образования, и общества в целом, становится малая степень вовлеченности молодежной аудитории в традиции отечественной культуры, ведущая к оскудению канала приобщения к национальным и общечеловеческим ценностям. Ведь, в том числе, и путем этого приобщения происходит формирование и развитие образованной личности. Подобные задачи ставятся и перед средним звеном отечественного музыкального образования. Как гласит устав ГБПОУ «Пермский музыкальный колледж» [4], основными задачами учреждения являются «интеллектуальное, культурное и профессиональное развитие личности» (п. 2.2.1.), а также «сохранение и приумножение нравственных и культурных ценностей общества посредством организации воспитательной работы с обучающимися (студентами) в учреждении» (п. 2.2.4.) [3; с. 8-9]. Воспитательная работа понимается нами как комплекс видов деятельности внеурочного плана (посещение театров, концертов, музеев и т.д.) и эмоционально-нравственное взаимодействие, которого можно достичь в рамках занятий по учебным дисциплинам (когда преподаватель уже имеет определенную степень доверия у студентов и довольно органичным становится обсуждение сюжетных коллизий того или иного музыкального произведения, попытки дать оценку поступкам героев с точки зрения морали и совести) [там же].

Заметное снижение грамотности в современном обществе сказывается и на том контингенте, который приходит в качестве абитуриентов в музыкальные и, шире, учебные заведения в сфере искусства. Став студентами колледжей и училищ они все так же с трудом могут выразить свою мысль, построить связный рассказ о композиторе или музыкальном произведении,

включиться в диалог или дискуссию (порой, по вполне знакомой теме), написать достаточно логичный и связный текст.

При этом учебная дисциплина «музыкальная литература» довольно отчетливо выявляет тех обучающихся, у кого культурный кругозор вполне достойный и тех, кому еще есть к чему стремиться в данном направлении. Диапазон здесь может быть крайне широк — от практически полного «неумения говорить», достаточно откровенно декларируемого до весьма свободного ориентирования в вопросах искусства и культуры, мировой истории и литературы.

Как тут не вспомнить слова академика Д.С. Лихачева: «Вернейший способ узнать человека — его умственное развитие, его моральный облик, его характер — прислушаться к тому, как он говорит. Если мы замечаем манеру человека себя держать, его походку, его поведение и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека — гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры» [2, с. 31].

Предмет музыкальной литературы стягивает в фокусе своего внимания собственно музыкальные навыки анализа музыкальных произведений, умения интонировать его внутренним слухом; читать и пересказывать текст; структурировать устный ответ и работать с большими объемами информации. Поэтому предмет становится очень трудным для тех обучающихся, кто имеет очевидные проблемы с общекультурным горизонтом, и, наоборот, доступным, понятным и интересным для тех, кто владеет «культурными кодами» (способностью «дешифровать» эпоху и стиль, жанр и наличием спектра ассоциаций с произведениями других видов искусства). С одной стороны — это создает немалые трудности преподавателю, который, по сути, вынужден формировать значительный свод знаний о музыкальных произведениях и биографии/ творчестве композиторов с одной стороны; а с другой — прививать и постоянно стимулировать интерес к расширению кругозора, стараться быть понятным и доступным для студентов, стремиться к организации их системной самостоятельной и аудиторной работы и, как это ни печально, посещаемости...

Насколько нам известно, тема активизации речевой компетенции наиболее актуальна и проработана в филологическом контексте, причем именно в русле междисциплинарного взаимодействия (литературы, изобразительного искусства и музыки) во взаимосвязи развития навыка связной речи школьников, обогащения их словарного запаса и формирования духовно-нравственной личности, на что указывает И.К. Геро в своем диссертационном исследовании, указывая разработанность данной темы у таких авторов, как

Л.А. Ходякова, Л.П. Сычугова, Л.И. Новикова, Г.Б. Вершинина, К.А. Вознесенский, А.Н. Горчак, Т.М. Миронова и др. [1, с. 4]. Анализ автором диссертации «научной литературы осмысление школьной практики обнаружили ряд противоречий в современной системе образования:

- между объективной потребностью общества в гражданах с широким культурным кругозором, способных ориентироваться в многообразном межкультурном информационном пространстве, умеющих воспринимать, понимать и создавать речевые произведения, и недостаточным вниманием школьного образования к интеграционным процессам, направленным на формирование гармонично развитой языковой личности, человека культуры;

- <...> между необходимостью формирования речевых умений и навыков, приобретения учащимися культуроведческих знаний и отсутствием методики активизации речевой деятельности во взаимосвязи их видов средствами близких по теме, настроению, идее произведений живописи и музыки на уроках русского языка» [1, с. 4 - 5].

Взаимосвязь музыкального произведения и культурно-исторического контекста не вызывает сомнений, интеграция собственно филологических навыков в канву методики преподавания предмета «музыкальная литература» является весьма продуктивной и целесообразной, позволяет с достаточной степенью убедительности и обоснованности раскрыть, расшифровать «культурный код» произведения музыкального искусства.

От осознания этих глубинных взаимосвязей важнейшим становится формирование навыка речевой компетенции студентов путем системной работы по ряду направлений. Одним из них мы считаем непереносное обсуждение на занятиях общекультурных аналогий, помогающих глубже постичь эпоху и условия создания произведения; затем — регулярная практика речевых выступлений в группе (семинары, опросы) по предложенному плану-конспекту; стимулирование познавательной деятельности студентов путем проведения интеллектуальных игр и иных подобных мероприятий; наконец, предложение поучаствовать в каких-либо конкурсах (олимпиадах) по написанию текстовых творческих работ (эссе, аналитических этюдов и пр.).

Достаточно эффективным дополнением к материалу учебника может стать демонстрация видеофильмов о композиторах, ознакомление с Интернет-ресурсами по заявленной теме и предложение поразмышлять о воздействии культурно-исторического и общественно-социального контекстов на создаваемые произведения искусства.

Прежде чем перейти к видам деятельности, сознательно генерирующим активизацию мышления на занятиях по музыкальной литературе, мы считаем необходимым обосновать важность речевого навыка в качестве востребованной компетенции на рынке труда (пусть даже и не всегда связанного именно с музыкальной деятельностью). Как пишет М.П. Манаенкова: «Умение правильно строить свою устную и письменную речь является важнейшей частью любой профессиональной деятельности» [3, с. 28]. Там же указывается на взаимосвязь усвоенных студентом (ВУЗа, но может быть применимо и к обучающимся средних учебных заведений - СУЗа) компетенций с качеством его собственной жизни и жизни общества в целом. В этом же источнике обозначается определение «компетенции» как суммы знаний, умений, навыков, позволяющей успешно осуществлять практическую деятельность.

Деятельность выпускника музыкального колледжа / училища предполагает педагогические умения, навыки в области взаимодействия с творческим коллективом, отдельными творческими единицами, необходимость коммуницировать с представителями профессионального сообщества и, наконец, плодотворно осуществлять самопрезентацию.

В сфере музыкального искусства особое значение имеет культура подачи информации, ее эмоциональная наполненность, харизматичность говорящего и умение доступно объяснить. «Многие сферы профессиональной деятельности, в которых предстоит реализовать себя <...> связаны с межличностной коммуникацией, с активным воздействием на человека» [3, с. 30]. Согласимся с автором и в том, что «эффективная современная подготовка специалиста» именно в сфере гуманитарного знания, творческих и педагогических специальностей и, шире, «в области профессий типа «человек - человек» в первую очередь, предполагает выдвижение речеведческих дисциплин <...> как основополагающих в формировании речевой компетенции выпускников» [Там же].

Речевая компетенция соотносится со свободой выражения мыслей, достаточной скоростью и возможностью поддерживать диалог, умением воспроизводить содержание прочитанных фрагментов; общей грамотностью изложения (отсутствием грамматических, стилистических и пунктуационных ошибок). Каким бы это ни было очевидным, но парадокс заключается в том, что ситуацию свободной речевой компетенции у студентов среднего звена в сфере искусства мы можем наблюдать не так часто, как это могло бы быть по сравнению с техническими и иными специальностями. Вчерашние выпускники общеобразовательных школ не имеют сформированной

потребности в чтении, зачастую воспитаны на кратких изложениях текста, смутно помнят произведения, изученные в школе. Между тем, именно системная комплексная работа над речью на предмете «Музыкальная литература», который преподается все четыре года обучения в колледже, позволяет в достаточной степени улучшить как речевую компетенцию студента, так и убедить его во взаимосвязи интеллекта, слушательского / читательского опыта и сугубо профессиональных навыков (даже если это студент исполнительских специальностей).

На уроках музыкальной литературы мы предлагаем студентам придерживаться следующего плана-конспекта при рассказе о творческом облике композитора или общей характеристике музыкального произведения:

1. Значение в истории мировой/отечественной музыки
2. Личность композитора (сквозь призму эпохи?)
3. Грани деятельности композитора
4. Жанры творчества
5. Традиции и новаторство
6. Музыкальный язык
7. Заключение

Аналогичный план может быть применен к рассказу о музыкальном произведении, с той лишь разницей, что пунктами 2 и 3 соответственно могут стать — характеристика либретто / первоисточника и премьеры произведения.

Путем неоднократного повторения этот план-конспект становится опорным элементом в сознании студента, позволяет ему при ситуации волнения (к примеру, на экзамене) пусть даже внутри плана случайно переставив пункты, воспроизвести достаточно связный рассказ и получить большую уверенность в собственных силах, видя практическую применимость использования этого плана.

Преодолев изначальную речевую скованность, студент учреждения среднего профессионального образования сможет более связно формулировать свои мысли, и даже чувствовать желание высказываться словесно. Инициатива студентов должна быть поощрена преподавателем в полной мере. На первых порах вполне объяснимо, что повествование не будет достаточно развернутым и связным, возможно, будет содержать в себе т.н. «слова-паразиты» или достаточно ограниченный тезаурус, но путем неоднократных систематических повторений будет сформирована речевая компетенция, которая пригодится студентам общих курсов на иных дисциплинах, помимо собственно музыкальной литературы.

В рамках этой стратегии можно опробовать практику аудиозаписи некоторых студентов (возможно, в формате дополнительной деятельности, факультатива или подготовки к конкурсу по музыкально-теоретическим дисциплинам) с последующим разбором и анализом речи, ее содержательности, культуры языка и логической выстроенности рассказа.

Умение говорить «на публику» и «на камеру», в принципе, становится, пожалуй, самой насущным навыком современности. При этом сохраняя лаконичность, содержательность повествования, способности поддерживать интерес у слушающих и отслеживать общую драматургию рассказа.

Для активизации эмоционально-образного восприятия, эмпатии, повышению интереса обучающихся, создания у них многомерного «3D» образа произведения или композитора очень полезно провести экскурс в историю создания литературного первоисточника, обсудить драматические коллизии произведения, исторический фон происходивших событий, проанализировать морально-этическую сторону героев, провести аналогии с настоящим временем, попытаться экстраполировать проблематику в привычный для них контекст. Это создает у студентов чувство сопричастности, вневременной актуальности подлинных произведений искусства и в наши дни; прояснение деталей постановки или биографий творцов — формирует эвристический импульс у обучающегося. Вызвать живой и неподдельный интерес считаем мы одной из основополагающих задач музыкальной литературы как предмета достаточно универсального и комплексного, позволяющего рассмотреть биографический или сугубо музыкально-аналитический материал под разными углами зрения.

Среди практических дидактических идей мы можем предложить следующие формы работы на занятиях по музыкальной литературе:

Творческий Квест № 1: вспомнить ранее прочитанную книгу/статью по заявленной тематике и провести ее мини-презентацию в своей группе, с кратким пересказом как сути, так и заложенной идеи и коснувшись эмоциональных нот, затронутых в прочтении этого материала.

Творческий квест № 2: организовав некоторое обсуждение (спор) двух диаметральных трактовок того или иного музыкального произведения или постановки – предложить студентам за 10-15 минут тезисно подготовиться для спора один на один со своим оппонентом. В ходе диспута стороны должны аргументированно защищать свое мнение. Ключевая задача каждого не только убедить, а именно эмоционально затронуть публику, увлечь своей энергетикой и харизмой.

При этом объяснить обучающимся важность для их дальнейшей успешной профессиональной деятельности не только технически ладно владеть исполнительскими навыками, но и уметь выделиться среди значительного

количества таких же хороших, но менее эмоционально затрагивающих и харизматичных исполнителей.

Важно при этом и умение не терять своей личности, помнить о поддержании учебной / профессиональной репутации, а потому и оттачивать сдержанность и умеренность в формулировках.

Подобные виды деятельности на занятиях по музыкальной литературе вместе с другими (семинарами, устными опросами и т.д.) помогут сформировать и укрепить достаточно прочные навыки речевой компетенции, которые, думается, станут прочным основанием для личностного и профессионального развития в будущем.

Список источников и литературы

1. Геро И.К. Активизация речевой деятельности учащихся на уроках русского языка в 5-7 классах средствами живописи и музыки: автореф. дис ... канд.пед.наук; Моск. пед.гос. ун-т. М., 2017, 293 с.

2. Лихачев Д.С. Самая большая ценность народа // Журналистика и культура русской речи. 2002. № 1.

2. Манаенкова М.П. Речевая компетенция в контексте личностно-профессиональных компетенций студента// Теория и методология: и проблемы, тенденции... Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, № 1 (23), 2014. СС. 28 - 32.

3. Устав ГБПОУ "Пермский музыкальный колледж". Пермь, 2020. 19 с.

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Т.В. Земцова,

Щёлковская гимназия № 6 г.о. Щёлково Московской области

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы преподавания предмета «Музыка» в системе школьного образования как средства, обеспечивающего активизацию учебно-познавательной и творческой деятельности учащихся при решении задач духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания.

Ключевые слова: духовность, нравственность, патриотизм.

MUSIC AS A MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS

Т.В. Земцова,

Shchelkovskaya Gymnasium №6, Shchelkovo Moscow region

Annotation. The article considers the issues of teaching the subject "Music" in the school education system as a means of activating the educational, cognitive and creative activities of students in solving the problems of spiritual, moral and civil-patriotic education.

Key words: spirituality, morality, patriotism.

Работая в гимназии более тридцати лет, могу с уверенностью сказать: современное поколение школьников в бурно меняющемся мире сильно изменилось. Главной проблемой является то, что сегодняшние подростки отстают от своих ровесников прошлых лет в духовно-нравственном и патриотическом развитии. Одной из современных проблем также является ранняя компьютеризация: ученые констатируют, что школьники в условиях ранней компьютеризации, утрачивают образное мышление и творческие способности. А длительное пребывание в социальных сетях уводит большинство подростков от реальной жизни, от помощи близким и непосредственного человеческого общения, в котором как раз развивались и проявлялись бы духовно-нравственные качества будущего гражданина. Отсюда возникает острая необходимость привнести в школьное образование элементы творчества, духовно-нравственные аспекты.

Другой важной проблемой в мировой педагогике в настоящее время является попытка убрать предмет «Музыка» из сетки основного школьного образования, обосновывая это всё возрастающей перегрузкой учеников.

Призывы исключить из учебного плана школ уроки музыки с целью уменьшения учебной нагрузки будут ударом, прежде всего, по духовно-нравственному воспитанию. Ведь не секрет, что так называемые «главные» предметы (математика, физика, информатика и т.п.) не направлены на решение задач духовно-нравственного воспитания. По нашему опыту, включение музыкальных уроков не увеличивает, а психологически уменьшает чувство перегруженности. Музыкальный урок со своими игровыми элементами, художественными переживаниями, являющимися неким противовесом процессу изучения научных дисциплин, выполняет в расписании роль разрядки. Ведь ученик должен не только вдоволь умственно напрягаться, но и живо ощущать, воспринимать и слышать сердцем, душой, получать много впечатлений, так сказать, на подсознательном уровне. Главное, чтобы он «пережил» ситуацию, чтобы у него остались воспоминания!

Таким образом, вышеперечисленные проблемы определяют актуальность данной статьи.

Духовно-нравственное развитие ребенка – это поэтапный процесс, направленный на формирование, развитие и наполнение его личности.

Одним из ключевых факторов духовно-нравственного развития детей является наличие духовно-нравственных ценностей. К базовым можно отнести:

- патриотизм – любовь и преданность Родине, гордость за своё Отечество и стремление к его развитию и совершенствованию;
- социальная солидарность, воплощающаяся в справедливости,

- доброте, достоинстве, милосердии и сострадании;
- гражданственность – показатель сплоченности населения страны, которая основывается на ценностях правового государства, признание и принятие закона, долга, правопорядка, установленного государством.

Я начинала работать в общеобразовательной гимназии по системе Д.Б. Кабалеvского (в настоящее время по УМК Г.П. Сергеевой). Основой концепции Д.Б. Кабалеvского является совокупность следующих идей: формирование музыкальной культуры школьников как части всей их духовной культуры; развитие нравственно-эстетической ориентации личности. Сверхзадача уроков музыки – установление глубоких связей между музыкой и жизнью в сознании учащихся, размышление через музыку о вопросах жизненно важных для становления личности (о добре и зле, любви и ненависти, жизни и смерти, о войне и мире, т.е. о тех «вечных темах», которые помогают осознать ценность человеческой личности).

Д.Б. Кабалеvский мудро заметил: «... «духовный багаж», в отличие от обычного багажа, обладает удивительным свойством: чем он больше, тем легче идти по дорогам жизни...» [1, с.44].

Особую роль в формировании высокого духовного багажа играют уроки музыки, на которых мы стараемся привить детям любовь к Отечеству, которую нельзя воспитать простым утверждением, что «Родину надо любить». Тогда на чем должен основываться патриотизм? На хорошем знании истории? Но всегда ли знания становятся основой нашего мировоззрения? И всегда ли от знаний человек становится добрее, лучше. Не требует доказательств то, что эмоциональное восприятие знакомых фактов, сопереживание событиям истории и культуры своего народа, оказывают огромное влияние на формирование нашего мировоззрения.

Необходимо учить учеников ориентироваться в мире музыки, прививать им вкус и приобщать к высшим духовным ценностям. Поэтому так важно понимание того, чему мы учим наших учеников на уроках музыки: либо это современные песенки, порой не имеющие никакого смысла и исполняемые под фонограмму, либо это культурный пласт, накопленный нашими предками, – народная и классическая музыка, проверенная временем.

Родина начинается от родного порога: народные песни должны остаться как одно из ярких и самых дорогих воспоминаний детства, как маленькое звено одной цепи, связывающих все народы земли воедино. Если фольклор ориентирован на трудовую жизнь, повседневный быт человека, то духовная музыка обращается к миру духовному, возвышенному, помогая человеку

совершить переход к таким важным понятиям, как Святые и Святые, любовь к Отечеству, бережное отношение к нерукотворной красоте окружающего мира.

На уроках музыки мы говорим с детьми о подвигах Ивана Сусанина, слушая одноименную оперу М.И. Глинки. Говорим о героизме русского войска под командованием М.И. Кутузова, слушая оперу С.С. Прокофьева «Война и Мир». Говорим о патриотизме Александра Невского, слушая кантату С.С. Прокофьева. Таких примеров можно привести множество.

А как вдохновенно дети слушают и знакомятся с разнообразной палитрой звучания колокола, как инструмента православного храма, в опере «Борис Годунов» М. П. Мусоргского. Набатный колокол звучит в IV части кантаты С. С. Прокофьева «Александр Невский» – «Вставайте, люди русские» и в сочинениях С. В. Рахманинова «Колокола», в «Перезвонах» В. А. Гаврилина. По образному выражению о. Александра Меня, благовест является «музыкальной проповедью, вынесенной за порог церкви». Язык колокола был близок и понятен русскому человеку: торжественным *перезвоном* встречали победоносных ратников; так называемый *всполюшний* колокол предупреждал жителей о появлении неприятеля, *набатный* колокол оповещал о войнах и пожарах, *метельный звон* помогал найти дорогу заблудившимся путникам. Очень много других историко-духовных событий нашли свое отражение в произведениях музыкальной русской классики.

Но не только произведения музыкальной русской классики способны воспитывать. Дети с удовольствием воспринимают и рок-оперу А. Рыбникова «Юнона» и «Авось», в которой современным музыкальным языком показаны патриотизм и любовь к Отечеству и Богу, терпение, смирение, самопожертвование. Мы размышляем об этих человеческих качествах и переносим их на себя: а я бы так сумел?

Искусство, выражающее духовные традиции народа, выступает для подрастающего поколения как своего рода «защитный пояс», охраняющий ребёнка от тех средств информации, которые распространяют идеи насилия, жестокости, национализма, и могут нанести личностные и психологические травмы детям, стать источником формирования агрессивного поведения. Важнейшим противоядием этой опасности является музыка - как средство духовно-нравственного воспитания. Не случайно музыкальное искусство считалось наиболее подходящим для формирования полноценного человека. Именно через искусство идёт передача духовного опыта человечества, способствующая восстановлению связей между поколениями.

Звуковое окружение любого общества является важным источником информации. Современный мировой звуковой пейзаж с каждым годом

становится громче, а может быть, и уродливее. Именно поэтому так важно воспитывать подрастающее поколение в высоких духовно-нравственных традициях. Учитель в ответе за ученика, а значит - за будущее полновластного гражданина своей страны. Народ, лишенный представления о том, что хорошо, а что плохо в культуре, со временем теряет возможность судить о том, что плохо в морали и в политике.

Героические попытки замечательного просветителя Д.Б. Кабалевского и его последователей, при кажущейся поддержке министерств и ведомств, периодически захлёбываются и натываются на стену сложившегося уже равнодушного отношения к музыке как к делу, касающемуся исключительно досуга, развлечения. Но всеобщее музыкальное воспитание достижимо лишь тогда, когда оно рассматривается в общеобразовательной школе не как второстепенные уроки, а как равноправные с другими дисциплинами школьного учебного плана. Вспомним, к примеру, что в средние века существовали два цикла семи свободных искусств:

1. *тривиум* - включающий грамматику, риторику и логику;
2. *квадриум* (повышенной сложности) – арифметику, геометрию, астрономию и музыку!

Но возможно ли такое равноправие в наш век, когда овладение основами точных наук заняло в школе столь значительное место? С другой стороны: мы не можем представить себе, что назначение человека будущего будет заключаться лишь в правильном обращении с компьютером.

А ведь речь идёт не об очередном предмете, а об одной из самых важных составных частей воспитания человека. Сколько уже говорилось и писалось о влиянии музыки на формирование души, духовного интеллекта ребёнка. Музыка открывает законы гармонии мира! Только при участии прекрасной музыки можно воспитать чувства истинной красоты, чести, любви!

Музыка в переводе с греческого означает искусство Муз [2, с.359]. Музы, буквально, «мыслящие» – так по греческой мифологии назывались дочери Зевса и Мнемозины (богини Памяти).

Древнегреческие мыслители сформулировали идеал гармоничного человека, а в качестве определяющего элемента гармонии на первое место поставили нравственность. В Античной Греции, в этом пантеоне совершенных искусств, мы видим цветение лучших традиций древнего музыкотворчества. Музыка отводится центральное место в воспитании. Именно Пифагор впервые создал учение об этосе – непосредственной связи между определенной музыкой и душевным состоянием человека. И это VI век до нашей эры!

Все сущее в мире пульсирует: Космос, Солнце, человек (биение сердца, ритм пульса). Музыка – это организованная пульсация, поэтому ее воздействие очень мощное, организованное волей композитора, исполнителя. Мы сами, порой, не представляем себе, какую энергию вызываем к жизни музыкой. И тут уже задача учителя позаботится об акустике душ маленьких слушателей.

Во всех разновидностях и жанрах музыкального искусства присутствует мировоззренческая позиция художника, которая в определенном направлении воздействует на исполнителей и слушателей. Вот почему музыка должна быть носителем общечеловеческих, гуманистических ценностей, языком общения между людьми разных стран, так как для музыки нет четких границ, ни во времени, ни в пространстве, в этом смысле она устремлена в будущее.

Я хочу поделиться собственным опытом, накопленным за тридцать лет работы в гимназии. Помимо уроков музыки, что я веду на протяжении стольких лет (вначале в музыкальной школе, потом в общеобразовательной гимназии), мною используются следующие виды и формы работы, направленные на духовно-нравственное воспитание:

- проведение открытых уроков для детей и родителей;
- проведение открытых интегрированных уроков в Щелковской художественной галерее;
- выступление на концертах, посвященных открытию выставок художников в Щелковской художественной галерее;
- музыкальные гостиные для детей и родителей;
- выступление на концертах «Подари маме радость» для родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья;
- выступление на благотворительных концертах перед ветеранами и инвалидами (наша гимназия вот уже много лет шефствует над Всероссийским обществом слепых);
- выступление хора на гимназических и районных мероприятиях;
- выступление ансамбля свирельной музыки на гимназических и районных концертах и фестивалях.

Особое место музыки как средства духовно-нравственного воспитания занимают постановки детских опер и мюзиклов:

- опера М. Коваля «Волк и семеро козлят» - учит послушанию;
- мюзикл на слова и музыку А. Зарубы «Репка» - учит дружбе и взаимопомощи;
- музыкальная сказка «Маленький принц» по мотивам сказки Антуана де Сент-Экзюпери, музыка, либретто Т.М. Суворовой, – учит тому, что «самого

главного глазами не увидишь, зорко одно лишь сердце» и что «человек в ответе за тех, кого приручил»;

– рождественских постановок (постановка «Рождественская звезда» на стихи Б. Пастернака, музыка была написана мною), в которых главными является темы бескорыстной любви и семейных ценностей.

Данный вид деятельности важен тем, что в нём активное участие принимают не только дети, но и их родители, которые совместно помогают готовить декорации, костюмы. Тем самым решается задача вовлечения родителей в проблемы детей и сплочение семьи.

Основное (урочное) образование учеников по предмету «Музыка» ориентировано на интегрированные уроки, которые содержат материалы не только по музыке, но и из литературного и культурного наследия нашей страны, что позволяет воспитать в учениках основы национального самосознания и достоинства, чувство уважения к своей истории, языку и формирует осознанное патриотическое чувство. В качестве примера интегрированных уроков, разработанных мною, могу привести следующие:

2 класс - «В гостях у сказки. Балет С. Прокофьева «Золушка»;

3 класс - «Святые земли русской. Александр Невский, Илья Муромец»; «Образ Богородицы в русской духовной музыке»; «С Д.Б. Кабалевским по Москве»; «Путешествие в мир Музыкального театра. Опера. Любовь ведёт нас...»

4 класс - «Прелюдия. Исповедь души»; «Что за прелесть эти сказки»; «Путешествие в далёкое и близкое»;

5 класс - «Образ матери в музыке и изобразительном искусстве»; «У истоков Просвещения: Иоганн Себастьян Бах (1685-1750)»; «Святые земли русской. Кирилл и Мефодий - первоучители славянские»; «Музыкальная живопись и живописная музыка»; «Звать через прошлое к настоящему».

6 класс - «В чем сила музыки». Г.В. Свиридов – интонационно-образный анализ романса из музыкальных иллюстраций к повести А.С. Пушкина «Метель»; «Романтизм в зарубежной музыке. Ф. Шуберт (1797-1828)»;

7 класс - «Любовь как высшая ценность, противостоящая драматизму окружающего мира в рок-опере А. Рыбникова «Юнона» и «Авось»; «Людвиг ван Бетховен (1770-1827). Исповедь человека»; «Образ Иисуса Христа в кино, театре, ТВ», «Сюжеты и образы Рождества Христова в русском и зарубежном духовном искусстве», «Святые и святыни России - духовная твердыня Отечества».

Утрата в обществе наработанных долгими веками духовно-нравственных ориентиров, предание идеалов православия привело к снижению духовно-нравственной культуры в целом. Мы не должны забывать о том страшном периоде в истории нашей страны, когда рушились храмы, расстреливались священники, осквернялись святыни. К чему может это привести - показал архимандрит Тихон (Шевкунов) в своем документальном фильме «Гибель империи. Византийский урок», в котором поднял важные проблемы, волнующие во все времена лучшие умы человечества.

Поэтому возрождение и укрепление духовно-нравственной культуры - является одной из важнейших проблем для современной России.

Музыка не может прямо «перенести» нравственность в душу человека, она способна лишь непосредственно разбудить дремлющие в нём нравственные силы, возбуждая человеческие эмоции. Переживая содержание музыки, человек становится более отзывчивым, тоньше чувствует чужую боль, чужие проблемы.

Мы должны воспитать своих учеников так, чтобы они не мыслили себя, свою судьбу вне России. Ведь ближе, роднее, красивее на свете ничего нет! Надо нам всем очень стараться, чтобы наши воспитанники увидели мир глазами русских художников, поэтов, композиторов и полюбили этот мир так же как они. Родина бывает разная, но у всех она одна!

Наши дети – это наше будущее, будущее России. Нам бы очень хотелось, чтобы дороги, по которым они пойдут, были светлыми, чтобы спутники наших детей были добрыми. Наша с вами борьба за возрождение духовно-нравственной культуры молодежи должна носить планомерный и систематический характер и быть эффективной, ибо проиграть в ней мы не можем, так как от этого результата зависит: в какой стране и среди каких людей будут жить наши дети и внуки.

Список источников и литературы

1. Кабалевский Д.Б. Дорогие мои друзья / Сост. В. Викторов. М.: «Молодая гвардия», 1977. 192 с.
2. Музыка. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. Г.В. Келдыш. М.: НИ «Большая Российская энциклопедия», 1998. 672 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МУЗЫКИ И ТАНЦА В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ

Н.Н.Зяблова,

Воронежский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается тема органичного слияния музыки и танца в хореографическом искусстве. Представлен анализ содержания и формы музыкального сопровождения учебного занятия по классическому танцу.

Ключевые слова: танец, музыкальное сопровождение, хореографическое искусство, метод импровизации.

THE RELATIONSHIP OF MUSIC AND DANCE IN CHOREOGRAPHIC ART

N.N.Zyablova,

Voronezh State Pedagogical University

Annotation. The article deals with the topic of the organic fusion of music and dance in choreographic art. The analysis of the content and form of musical accompaniment of a classical dance class is presented.

Key words: dance, musical accompaniment, choreographic art, improvisation method.

Тема об органичной взаимосвязи музыки и танца в танцевальном искусстве на сегодняшний день является актуальной. Требование такого рода сочетания подтверждено многочисленными зрителями, танцовщицами, исполнителями, хореографами, теоретиками хореографического искусства. Она является признанной со времён создания П.И. Чайковским и М.И. Петипа балета «Спящая красавица», установившего начало новой эры в международном хореографическом искусстве – эры расцвета музыкального балета, первенство утверждения которого несомненно относится к русскому балету.

Без сомнения, однако, что понимание и осознание надобности целостной связи музыки с танцем само по себе не имеет гарантий во всех случаях истинного полезного введения этой связи как в созидательном и постановочном процессе составления новейших балетных спектаклей, так и в области хореографического исполнения отдельных сцен, партий, танцев, и целых спектаклей в их ансамблевом единстве.

Точная способность, верно, согласовать свои движения с музыкой в танце содержится не только в верном звукоощущении, но и в разборчивом понимании базисных законов музыкального искусства – его гармоничной, многоголосной, развивающейся логики.

Понятие ритма и метра, гармонического и мелодического факторов, ясное ориентирование в несложных комбинированных составляющих структуру музыкальной речи и, в первую очередь, в образах и вариантах ритмов, — вот то содержательное и необходимое, что должно быть выучено на данный момент и выучено прочно и навсегда, как непоколебимый стержень всего дальнейшего понимания и разъяснения музыки.

Метод решения данной проблемы один- воспитание слуха, его точная и стабильная установка. Что относится к мере прекрасного музыкального ощущения, которое относится к музыкальному тексту занятия на начальном периоде учебного процесса, то он должен основываться на таких понятиях как доступность, выразительность, чёткость кантилены, завершённость мелодии естественный, логически обоснованный подбор благозвучных гармоний, отчётливость, чёткость метроритмических формул.

Музыкальное развитие учащихся должно проводиться на основе усвоения эстетики, музыки, широкого ознакомления учащихся с лучшими образцами классической музыкальной литературы путём слушания музыки, анализа её содержания и формы.

На начальном этапе занятий по хореографии обучающиеся приобщаются к музыке и её соединению с движением. Следовательно, изначально очень немаловажно наделить обучающихся грамотным понятием о последовательностях и принципах этой связи.

На занятиях по классическому танцу музыкальное сопровождение должно организовывать все движения, в условиях определённого темпа и ритма. Под музыкальным сопровождением учебного занятия нужно иметь в виду музыкальную композицию, облечённую в завершённую форму, выстроенную по акцентировке музыкальных фраз, характеру, динамике и ритмическому рисунку, в точном сходстве с танцевальным движением и так сказать как бы соединяющуюся с ним вместе в одно единое целое. Это произведение должно подчёркивать всю специфику данного танцевального движения методами музыкального свойства, и таким образом способствовать обучающемуся творчески улучшить технику своего личного исполнения.

В прямой связи с этим стоит вопрос об импровизационном методе музыкального оформления урока классического, историко-бытового танцев. Метод импровизации не считается общепринятым, но импровизационная система музыкального сопровождения занятий по классическому танцу представляется особенно пригодной, стройной и созидательной.

Комбинации упражнений на занятиях по хореографии, которые являются плодом художественной мысли, воображения преподавателя и часто рождающиеся в процессе самого занятия, могут быть безгранично различными.

Следовательно, никакие подготовленные музыкальные произведения не могут быть к ним заранее подобраны. К тому же, готовые музыкальные произведения, как бы серьезно и исправно они ни применялись к движению, очень трудно выбрать так, чтобы сформировалось полное соотношение между комбинациями движений и музыкой как в целом, так и в деталях.

Мастерски уметь разбираться в рациональных законах музыкальных произведений и согласованности их с структурой движений в хореографии должно в будущем способствовать завтрашним педагогам хореографам передавать глубочайшее эмоциональное и идейное содержание музыкальных произведений средствами танца при разработке танцевального образа, подобно тому, как владение анализом музыкальных форм и понимание теории музыки способствует музыканту-исполнителю представить слушателю задумку произведения и идею композитора.

Список источников и литературы

1. Безуглая Г. А. Концертмейстер балета: Музыкальное сопровождение урока классического танца. Работа с репертуаром. Санкт-Петербург, 2005.
2. Ревская, Н. Е. Классический танец: Музыка на уроке. Экзерсис. Методика музыкального оформления урока классического танца / Н. Е. Раевская. СПб.: Композитор, 2005.
3. Хазанова С. Л. Концертмейстер на уроках хореографии. СПб.: Композитор, 2010.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОКАЛА: СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ

И.В. Ивашина,

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина

Аннотация. В данной статье рассматриваются функции и виды профессиональной подготовки и переквалификации преподавателей вокального искусства, вопросы осуществления вокально-педагогической деятельности в условиях возрастающих потребностей индустрии искусств, а также основные методики вокала, формирующие представление о современной певческой деятельности.

Ключевые слова: вокальная методика, техники вокала, педагогическая компетентность.

PROFESSIONAL SKILLS OF A VOCAL TEACHER: MODERN REQUIREMENTS AND SOCIO-CULTURAL CONTEXT

I.V. Ivashina,

Derzhavin Tambov State University

Annotation. This article discusses the functions and types of professional training and retraining of teachers of vocal art, the implementation of vocal and pedagogical activities in the face of the

growing needs of the art industry, as well as the main vocal methods that form an idea of modern singing activity.

Key words: vocal technique, vocal techniques, pedagogical competence.

Развитие информационно-коммуникационных сетей, глобализация образования и искусства непрерывно изменяют как базовые установки деятельности человека, так и систему взглядов на них. Подвижность социальных норм жизни, инновации, становящиеся прикладными, ускорение темпов общественных модификаций становятся главной причиной изменения трудовой отрасли: без стажировок, курсов дополнительной подготовки и интенсивов специалист фактически теряет конкурентоспособность и компетентность. Так, деятельность педагога вокального искусства подвергается множественным корректировкам, зависящим от мировых тенденций в исполнительском мастерстве, композиционном творчестве (с позиции рассмотрения возрастающей технической сложности современного вокального репертуара), в научном и образовательном блоках. Под последними понимается взгляд на технику вокала как на конкретную отрасль знания, которая постепенно освобождается от превалирующего метода пения в ощущениях или метода пения по субъективным определениям и ассоциациям. В распоряжении современного вокального педагога помимо базовых знаний из области физиологии и гигиены голоса должны быть результаты эндоскопических исследований, позволяющие выстраивать понятную градацию приемлемых обозначений режимов работы голосового аппарата и вокальных эффектов [3, с. 211]. Иными словами, разнообразие репертуара, техническая палитра приёмов звукоизвлечения, характерная для жанров эстрадной и джазовой музыки (а также для вокальных жанров музыкального театра), доступны для изучения и успешного внедрения в педагогическую практику только при помощи комплексного методического подхода [1, с. 74], находящегося за пределами какой-либо конкретной вокальной школы, и непрерывного поиска референсов в виде записей отдельных исполнителей, записей тренингов, инсайдов от вокальных коучей рассматриваемых ниже методик.

Первая методика, предполагающая отсутствие у вокалиста барьеров перед освоением пения в разных манерах (классической и эстрадной), принадлежит Джо Эстилл. EVT основан на правилах достижения контроля за механизмами звукоизвлечения и работой голосового аппарата во время исполнения любых жанровых приёмов. Тренинг представлен правилами звукоизвлечения, основанными на «вокальных фигурах» – физиологически обоснованных упражнениях для координации средств управления частями аппарата [5, с. 135-136].

В свою очередь, правила касаются трёх основных пунктов: «источника», «фильтра», «мощности», под которыми понимается та или иная часть работы голосового аппарата. Более конкретными аспектами для самостоятельного изучения следует считать шесть «качеств» голоса: речевой, фальцетный, тванговый режимы, режимы белтинг, опера и «плач». Ядро тренинга предполагает следование преподавателя вокала, осваивающего его, современным тенденциям к профессиональной универсальности и многозадачности.

Следует привести пример, близкий реалиям отечественного вокального (хорового) образования: на практике педагог академического вокала осваивает не стилистическую школу, а спектр используемых в различных певческих отраслях приёмов, расширяет образ музыкального мышления через полномасштабное использование возможностей своего аппарата. Изменённый подход к работе над управлением возможностями голоса повышает конкурентоспособность такого специалиста – эстрадная музыка и шоу-индустрия являются средой слияния жанров, стилей, техник, приёмов, требующей от артиста и его наставника как классических, так и современных инструментов обращения с вокальными данными.

Вторая популярная в России и за рубежом методика – CVT Кэтрин Садолин. Эта техника также основана на анатомии голосового аппарата и идее универсальности вокалиста. Задача методики – воспитать умение свободного обращения с вокальными данными на основе варьирования четырёх певческих режимов: нейтрального, сдержанного, перегруженного и режима «эдж». Данное направление обучения преподавателя вокала в рамках переквалификации привлекательно со стороны «классической» основы техники, представленной опорой звука, системой резонаторов и работой мышц лица.

Современным тенденциям подходит и идеология метода: освоивший его может петь, и может петь всё – этот момент также отвечает требованиям на рынке услуг преподавателей вокала: для того, чтобы обучать гибридным вокальным техникам из разных отраслей эстрадного репертуара, необходимо самостоятельно развивать подобные навыки. Зачастую данный процесс проходит на базе классического образования и субъективных вокальных ассоциаций, которые наиболее плавно замещаются понятиями тренинга CVT.

Методики CVT и EVT, наиболее популярные пути переквалификации преподавателей вокала, объединены современными стратегиями развития вокалиста как универсального специалиста, способного управлять своим техническим аппаратом для достижения высоких результатов в разных стилистических и жанровых направлениях. Данные тренинги и комплексы входящих в них упражнений эффективны и в реалиях современного

образования: контекст рассмотрения методик как части европейской вокальной школы связан с анализом популярной эстрадной музыки. То есть, в подобной схеме методы субъективных ассоциаций действительно переходят на более осознанный уровень пения в ощущениях и ориентирах на какой-либо пример из исполнительской практики (момент песни, отличающийся совокупностью технических приёмов на основе художественного концепта композиции или певческой манеры артиста) ведущих вокалистов мира.

На примере работы методик CVT и EVT, формирующих представление о современной певческой деятельности, были рассмотрены практические функции профессиональной переподготовки преподавателя вокала, направленные на его универсализацию [3, с. 172]. Также были затронуты аспекты получения дополнительного профессионального образования и программ получения специальных знаний, не проходящих формальную аккредитацию.

Так, к дополнительным средствам усовершенствования профессиональных навыков преподавателя вокала могут относиться: онлайн-курсы и тренинги лицензированного образца, курсы организаций и спикеров, ведущих консультационную деятельность без лицензии, программы мастер-классов и открытых занятий учреждений высшего образования [4, с. 34]: опыт проведения подобных мероприятий имели как государственные вузы (МГПУ, РАМ им. Гнесиных, РГИСИ), так и частные (ИСИ, Международная Академия Музыки).

К сертифицированным видам профессиональной переподготовки, более доступным в практике получения преподавателем права на прохождение курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, относятся: программы обучения лицензированного образца в очном и заочном форматах (на базе профильных государственных учреждений и автономных центров дополнительного профессионального образования).

Таким образом, профессиональные навыки современного преподавателя вокала должны объединять академические, эстрадные, эстрадно-джазовые, фольклорные певческие способности, первичные элементы орнаментических и экстремальных техник, стремление к повышению квалификации в области освоения появляющихся методик и приёмов работы.

Список источников и литературы

1. Аксенова С. С., Аринушкина А. А. Зарубежный опыт применения информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности педагога по вокалу // Управление образованием: теория и практика. 2017, №4 (28), С. 73-78
2. Бирюков М. И. Универсализация профессиональности подготовки вокалистов в системе высшего образования // Вестник МГУКИ 2013, № 6 . С. 170—174.

3. Гемаддиев Д. И. Дистанционное обучение и интернет-ресурсы: к проблеме поиска и актуализации педагогического инструментария в классе эстрадно-джазового вокала // Мир науки, культуры, образования 2021, №1. С. 211-213.

4. Денежная С. А., Сова М. А. Совершенствование профессиональной подготовки кадров в системе последипломного образования // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология. Том 5. 2019. № 3. С. 33–43.

5. Пивницкая О.В. Вокальная биомеханика в отечественной педагогике// Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2021. Т. 9. № 4. С. 132–146.

ИЗ ПРАКТИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Н.М. Ичетовкина,

*Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г.
Короленко*

Аннотация. Статья посвящена обоснованию музыкального образования в русской классической гимназии как типе средней школы в дореволюционной России. Особое внимание уделено художественно-эстетическому и музыкальному воспитанию гимназистов*.

Ключевые слова: русская классическая гимназия, музыкальное образование, музыка, пение, классный наставник, досуг гимназистов, художественно-эстетическое воспитание.

FROM THE PRACTICE OF MUSIC EDUCATION IN THE RUSSIAN CLASSICAL GYMNASIUM IN THE SECOND HALF OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY

N.M. Ichetovkina,

Glazov State Pedagogical institute

Abstract. The article is devoted to the substantiation of musical education in the Russian classical gymnasium as a type of secondary school in pre-revolutionary Russia. Particular attention is paid to the artistic, aesthetic and musical education of gymnasium students. We are grateful to Professor V.I. Adishchev for providing materials and documents on the history of national music education.

Key words: Russian classical gymnasium, music education, music, singing, classroom tutor, gymnasium students' leisure, artistic and aesthetic education.

Социально-экономические и политические преобразования, происходящие в современном российском обществе, обусловили изменения в социокультурной жизни, определили трансформацию ценностей в сознании подрастающего поколения. В этих условиях особенно остро возникает необходимость

совершенствования процесса художественно-эстетического и музыкального образования и воспитания в деятельности современного учителя, классного руководителя.

В связи с этим закономерно обращение к историческому опыту музыкального образования в русской классической гимназии конца XIX-начала XX века. В рамках данного исследования нами были проанализированы различные исторические источники указанного периода: нормативные акты Министерства народного просвещения (МНП), циркуляры, распоряжения, Учебные планы и Уставы гимназий, Протоколы педагогических советов гимназий, Отчеты классных наставников, документы (программы) об устройстве праздников, музыкальных вечеров, экскурсий, выставок, материалы педагогической прессы начала XX в., фотоматериалы.

Охарактеризуем гимназию как тип учебного заведения в дореволюционной России.

В дореволюционной России конца XIX — начала XX века к числу средних учебных заведений относились мужские и женские гимназии, реальные училища, духовные семинарии, епархиальные училища, женские институты, кадетские корпуса. Они находились в подчинении различных ведомств. Наряду с государственными, существовали частные средние школы.

Мужская классическая гимназия представляла собой среднюю общеобразовательную школу гуманитарной направленности с обязательным преподаванием одного или двух древних языков (греческого, латинского) [1, с. 49]. Гимназии состояли в ведении Министерства народного просвещения.

Более трети обучающихся этих школ составляли выходцы из семей дворян и чиновников. В гимназиях обучались также дети интеллигенции, зажиточных мещан, ремесленников, отчасти крестьян.

В соответствии с Уставом гимназий (1871 г.), в них было 7 классов, продолжительность обучения составляла 8 лет (7-й класс делился на два года). При большинстве гимназий существовали подготовительные классы — одногодичные или двухгодичные.

В 1913 г. в России насчитывалось 434 мужских гимназии, в которых обучалось около 150 тысяч учащихся. Выпускники гимназии по конкурсу аттестатов поступали в университеты.

Учебный план классической мужской гимназии включал такие предметы, как Закон Божий, русский язык, математику, историю и географию, латинский и греческий, немецкий и французский языки, гимнастику. В младших классах гимназисты изучали чистописание, природоведение, рисование. Ученики старших классов — философскую пропедевтику, законоведение, физику.

Стоит отметить, что в учебном плане гимназии были выделены и «необязательные предметы» - это стенография, гигиена, танцы. Отметим, что в министерских мужских гимназиях предметы «пение» и «музыка» также не относились к числу обязательных учебных дисциплин.

Тем не менее, уроки пения проводились со всеми учениками гимназий, как правило, в течение первых лет их обучения — в подготовительном, первом и втором классах, иногда — в третьем. На них отводилось один-два часа в неделю. Содержание занятий определялось учителем пения. Единой, примерной или обязательной, программы по пению для гимназий разработано не было [1, с.83].

В средних и старших классах гимназий уроков пения, обязательных для всех гимназистов, не проводилось. Из отдельных учеников, обладавших достаточным слухом и голосом, организовывались хоры, насчитывающие от 30 до 60 человек. В некоторых гимназиях существовало два хора — светский и церковный. Гимназические хоры исполняли достаточно сложные произведения отечественных и зарубежных авторов, нередко на языке оригинала. Известна практика, когда гимназические педагоги, учителя музыки, объединяли хоры мужских и женских гимназий для совместных выступлений. Репертуар гимназического хора был весьма разнообразен и включал фрагменты из опер, оригинальные хоровые сочинения, народные песни. Хоры выступали на литературно-музыкальных вечерах, патриотических концертах, годовых актах, пели в гимназической церкви.

В гимназиях было достаточно распространенным явлением обучение детей игре на музыкальных инструментах (фортепиано, скрипка, виолончель, флейта, кларнет, гобой, труба). Практиковалось индивидуальное платное обучение тому или иному музыкальному инструменту. Часть гимназистов обучалась игре на народных инструментах, среди которых наибольшей популярностью пользовалась балалайка. Из подготовленных учащихся создавались ансамбли.

В некоторых гимназиях создавались оркестры, которые насчитывали до 40 человек и включали все группы инструментов симфонического оркестра. Оркестры давали концерты, принимали участие в годовых актах, нередко совместно с гимназическим хором.

Отметим, что на формирование художественно-эстетических целей и ценностей, чувств, музыкального вкуса у гимназистов был направлен не только учебный процесс, но и организация досуга гимназистов [2].

Классный наставник в отечественной классической гимназии, должность которого была введена Уставом 1871 года, был призван организовывать

учебный процесс в классе, осуществлять контроль дисциплины и поведения, взаимодействовать с семьями гимназистов, заниматься интеллектуальным, религиозно-нравственным и художественно-эстетическим воспитанием.

К началу XX века гимназическими педагогами, классными наставниками был накоплен богатый опыт художественно-эстетического и музыкального воспитания гимназистов.

На учебных занятиях, а также в послеурочное время воспитанниками под руководством классных наставников и гимназических преподавателей организовывались многочисленные воспитательные мероприятия.

На мероприятия приглашались почетные гости, родители, воспитанники и педагоги других учебных заведений. Мероприятия устраивались в гимназиях по случаю церковных и государственных праздников, юбилейных дат военных, исторических и культурных событий, коронации императоров.

В источниках начала XX века зафиксировано три масштабных события, существенно повлиявших на содержание воспитательной деятельности классных наставников, — столетие Отечественной войны в 1912 году, трехсотлетие Дома Романовых в 1913 году и I Мировая война, начавшаяся в 1914 году.

Анализ программ мероприятий, материалов педагогической прессы, архивных документов об организации спектаклей и танцевальных вечеров, экскурсий, концертов и «прочих развлечений для учащихся гимназий» позволяет нам обнаружить многообразие форм организации досуга и выделить их художественно-эстетический потенциал.

Так, музыкальная часть литературно-вокальных вечеров содержала не только хоровые, но и сольные номера в исполнении воспитанников. Например, в одной из казанских гимназий был устроен литературно-вокальный вечер, посвященный воцарению Дома Романовых [3, л.14]. Программа вечера включала хоровые номера «На воцарение Дома Романовых», «Слава Дому Романовых», «Славься, славься»; сольные - «Бедный конь», «Не о том скорблю», «Боже, люби царя»; стихотворения — «Памятник Минину и Пожарскому», «Русь», «Бородино»; исполнение русского народного танца.

Промонархический характер содержания номеров свидетельствовал о воспитании в гимназистах приверженности существующему государственному устройству, Родине, русскому народу, формировании национального самосознания.

Литературные беседы имели основной целью формирование навыков публичного выступления. Воспитанники готовили рефераты по одной из выбранных тем, которые затем зачитывали перед публикой. По заявленной

теме возникала дискуссия между автором и его оппонентами. При этом каждому воспитаннику хотелось показать свою эрудицию, логику мышления, свободное владение материалом и ораторское искусство. Литературные беседы приучали гимназистов к находчивости в постановке вопросов, к способности убедительно излагать и отстаивать свою точку зрения, к свободному выражению мысли; формировали культуру ведения дискуссии.

На литературно-музыкальных утрах и вечерах разыгрывались литературные композиции и спектакли. Так, Программа литературно-музыкального утра, посвященного празднованию пятидесятилетия со дня кончины Н.В. Гоголя в 1902 г., включала в себя как чтение отрывков из произведений Н.В. Гоголя, так и исполнение хором воспитанников музыкальных номеров из оперы «Ночь перед Рождеством» [9, л.4].

Приведем также пример содержания номеров литературно-музыкального вечера в одной из гимназии г. Казани в начале XX века. Хором гимназистов исполнялись отрывки из оперы «Прецидоза» (муз. Вебера), произведения «Что ты спишь, мужичок», «Стрекоза и муравей» и «Как из улицы в конец» (муз. Славянского), русская народная песня «Зеленый луг» (муз. Архангельского) [7, л. 3]. Кроме того, воспитанниками были исполнены романс «Я вам не говорю», ария «Прости навеки» из оперы «Травиата», «Прелюдия» С.В. Рахманинова, «Соната» Гайдна, «Ночь» П.И. Чайковского, «Полька» Пуани. Литературную часть вечера составили рассказы А.П. Чехова, стихотворения Н.А. Некрасова.

Распространенной формой проведения досуга в гимназии являлись ученические спектакли, организацией которых занимались в основном классные наставники. Так, в казанской гимназии в рождественские каникулы был поставлен спектакль по комедии А.Н. Островского «Не в свои сани не садись» [4, л. 19].

В конце XIX-начале XX века важную роль в повышении культурного, образовательного уровня воспитанников стали играть образовательные экскурсии, которые проводились как по России, так и за границей.

При анализе экскурсий, организуемых классными наставниками, возможно выделить две группы.

Первую составили учебно-познавательные экскурсии, проводимые в рамках изучения естественных дисциплин (зоологии, ботаники, географии). Например, экскурсии, проведенные классным наставником Н. Музуровым, в лиственный лес, берег реки Казанки для ознакомления с минеральными пластами [8, л. 9], зоологический музей и ботанический сад [3, л. 6]. Перед экскурсией классные наставники проводили воспитательные беседы

с гимназистами, ориентировавшие их на лучшее восприятие материала. Ученики в специальных тетрадях записывали впечатления, а затем на их основе представляли отчет.

Ко второму типу мы отнесли образовательные экскурсии по России и ближним государствам с целью ознакомления с историей и культурой стран. Известны маршруты экскурсий по Волге, Уралу, Крыму, Кавказу, Средней Азии, на Балканский полуостров.

Так, под руководством преподавателей и классного наставника одной из казанских гимназий Н.Горталова была организована 40-дневная экскурсия по славянским государствам юго-восточной Европы. Маршрут включал следующие пункты: Казань – Нижний Новгород – Москва – Киев – Одесса – Бухарест – София – Белград – Черногория – Вена – Варшава – Москва. По мнению классного наставника, «ученики гимназии почти незнакомы с историей славян и родственных им народов. Они должны знать историю славян, их взаимоотношения и особенное значение России для них» [6, л. 1]. Отметим, что экскурсантами являлись чаще всего воспитанники старших классов гимназии, славянского происхождения, имевшие хорошую успеваемость и поведение. Известны также образовательные экскурсии, проводимые для преподавателей гимназии и классных наставников, сельских учителей.

Таким образом, экскурсии являлись мощным средством повышения образовательного и культурного уровня гимназистов и преподавателей, классных наставников. Они получали возможность применения полученных знаний в практике воспитательной и образовательной деятельности.

На наш взгляд, необходимо также отметить эстетику внешнего вида, быта и отношений между преподавателями и воспитанниками в гимназии. Педагоги с младших классов приучали детей к культуре поведения, правильной осанке, сдержанности речи. Крик, визг, бессмысленный набор слов не допускались.

Кроме того, гимназия как государственное учебное заведение была обустроена соответствующим образом: обязательное наличие портретов императора и членов его семьи, деятелей науки и искусств, парадной, актового зала, рекреации составляли эстетически-оформленный комплекс.

При этом стоит отметить, что, несмотря на успешную в целом постановку образовательного и воспитательного процесса в гимназии, преподаватели и классные наставники в исследуемый период испытывали ряд трудностей, связанных с программно-методическим обеспечением преподавания музыки и организации деятельности гимназического хора, оркестра, ансамбля,

материальным оснащением музыкальными инструментами, подготовкой преподавателей музыки и классных наставников, их тяжелым материальным положением, усугубленным событиями начала XX века.

Итак, музыкальное образование в русской классической гимназии было реализовано как в учебном процессе, так и в художественно-эстетическом направлении воспитательной деятельности классного наставника. Все это создавало среду для развития способности чувствовать красоту правильной речи, выразительного и художественного чтения, знакомства с выдающимися образцами музыки различных эпох и стилей. Воспитанники состояли в гимназическом хоре, играли на струнных и духовых инструментах. Происходило развитие художественного, музыкального творчества и самовыражения гимназистов, а также знакомило детей с памятниками культуры, историей, расширяло художественно-эстетический кругозор, формировало эстетические ценности, идеалы и вкусы.

Примечания

*Мы признательны профессору В.И. Адищеву за предоставленные материалы и документы по истории отечественного музыкального образования.

Список источников и литературы

1. История отечественного музыкального образования в документах и материалах: учебное пособие / В. И. Адищев (редактор-составитель). — 2-е изд., стер. — Санкт-Петербург: Лань : Планета музыки, 2019. — 224 с. : ил. — (Специальная литература). — Текст : непосредственный.
2. Ичетовкина Н.М. Содержание художественно-эстетического воспитания в деятельности классного наставника отечественной дореволюционной гимназии / История музыкального образования: новые исследования. Материалы четвертой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / Ред.-сост. В.И. Адищев. Курск. гос. ун-т; ПГГПУ. — Курск; Пермь, 2014. — С. 92-95.
3. О вечерах, балах, праздниках, спектаклях, концертах и проч. в III Казанской мужской гимназии//Национальный архив Республики Татарстан. Ф.88. Оп.1. Д.2082.
4. Об актах, вечерах, концертах, спектаклях и прочих развлечениях для учащихся III Казанской мужской гимназии//Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 88. Оп. 1. Д. 2380.
5. Об организуемой в Санкт-Петербурге юбилейной художественно-исторической выставке в память 300-летия царствования Дома Романовых//Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 87. Оп. 1. Д. 8004. Л. 14.
6. Об устройстве предполагаемой экскурсии учеников I Казанской мужской гимназии в славянские государства Балканского полуострова в 1910 г.// Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 87. Оп. 1. Д. 7927.
7. Об устройстве спектаклей и танцевальных вечеров в императорской I Казанской мужской гимназии// Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 877. Оп.1. Д. 7956.

8. Об ученических экскурсиях и трудовых дружинах в III Казанской мужской гимназии//Национальный архив Республики Татарстан. Ф.88. Оп.1. Д. 2431

9. Предписания попечителя Московского учебного округа о чествовании памяти Н.В. Гоголя по случаю 50-летия со дня кончины его, 1902 г.//Центральный исторический архив г. Москвы. Ф. 371. Оп. 1. Д. 588.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ЗНАЧЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ДУХОВНОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ КАЗАХСТАНА

Л.Т.Калиакбарова,

Казахская национальная консерватория имени Курмангазы

Аннотация. Образовательная программа «Музыкальная педагогика», являясь новой программой для Казахстана, нацелена на решение стратегических задач высшего образования Республики в области музыкального искусства. Цель образовательной программы – практико-ориентированная подготовка креативных педагогов-музыкантов, способных эффективно решать музыкально-художественные задачи.

Ключевые слова: музыка, культура, искусство, образование, педагог-музыкант, музыкальная педагогика

MUSIC PEDAGOGY: THE SIGNIFICANCE AND PROSPECTS OF THE EDUCATIONAL PROGRAM IN SPIRITUAL EDUCATION of KAZAKHSTAN SCHOOLCHILDREN

L.Kaliakbarova,

Kazakh National Conservatory named after Kurmangazy

Abstract. The educational program "Music Pedagogy", being a new program for Kazakhstan, is aimed at solving the strategic tasks of higher education of the Republic in the field of musical art. The purpose of the educational program is practice-oriented training of creative music teachers who are able to effectively solve musical and artistic problems.

Key words: music, culture, art, education, teacher-musician, music pedagogy

Музыкально-образовательные программы раздела «Искусство», существующие в Казахстане на протяжении многих лет, как правило, нацелены на подготовку концертных исполнителей-инструменталистов, солистов филармоний, концертных организаций, симфонических и народных оркестров, солистов оперных театров, дирижеров музыкальных коллективов, профессиональных продюсеров арт-сферы. Педагогическая составляющая в образовательных программах раздела «Искусство» реализуется через

выпускников консерватории – педагогов музыкальных колледжей и республиканских специализированных музыкальных школ. Глобальной стратегической целью реализуемых консерваторией академических образовательных программ априори является подготовка солистов и артистов высокого класса, конкурентоспособных представителей классического и традиционного искусства в соответствии с международными стандартами.

Очевидно, что функционирование культуры и искусства страны невозможно без участия музыкально-педагогических процессов как системы эффективных путей и методов обучения и воспитания конкурентоспособных специалистов на рынке труда; формирования и развития творческих умений, опыта и практических навыков будущих работников в различных областях музыкального искусства, в частности, музыкальной педагогики.

Усиление музыкально-педагогической направленности в подготовке специалиста XXI-ого века является ведущим современным трендом консерваторий стран ближнего и дальнего зарубежья (консерватории и музыкальные академии России, Азербайджана, других стран СНГ, Китая, Южной Кореи и др.), крупных вузов художественно-творческого профиля, университетов искусств. Казахстан не может являться исключением в этом вопросе.

Именно сейчас вопрос подготовки педагога-музыканта общего среднего и дополнительного образования становится наиболее актуальным в связи с реформированием высшего образования, актуализацией статуса педагога Республики Казахстан. Работа с детьми – крайне важное и ответственное направление. В связи с чем Министерство образования и науки РК обращает внимание на то, с 2022 года профессия педагога в любой сфере (в т.ч. музыкальной) будет четко регулироваться на государственном уровне. Выпускники различных вузов, желающие стать педагогами школ, после получения диплома прохождения специализированной (педагогической) образовательной программы обязаны пройти процедуру сертификации (независимое специальное тестирование) на подтверждение своей профпригодности и своих педагогических навыков. И только после положительной сдачи тестирования, получения сертификата выпускники будут иметь доступ к работе в школе.

Образовательная программа «Музыкальная педагогика», являясь новой программой для нашей страны, нацелена на решение стратегических задач высшего образования Республики Казахстан в области музыкального искусства, на формирование творческих деятелей культуры, выполняющих педагогическую функцию музыкального обучения в общем среднем и дополнительном образовании; музыкантов-просветителей, воспитывающих

широкую художественную аудиторию слушателей в концертном зале. Программа логично направлена на гармонизацию отношений между субъектами художественно-творческого процесса (педагог-исполнитель-слушатель).

Новая образовательная программа «Музыкальная педагогика» четко синхронизирует с потребностями рынка труда, гибко реагирует на происходящие реформы в сфере воспитания востребованных специалистов. Образовательная программа всецело отвечает задачам, провозглашенным Президентом Республики Казахстан К. Токаевым по подготовке педагогов, соответствующих международным стандартам, а также по всестороннему творческому развитию детей как будущих культурных представителей страны.

Музыкальная педагогика выступает как неотъемлемая часть мирового историко-культурного и музыкально-образовательного процесса. Рассматриваемый вид искусства является комплексной музыкально-педагогической наукой, содержание которой направлено не только на развитие отдельных музыкальных способностей человека и формирования у него знаний, умений, навыков в сфере музыкального искусства, но и на формирование его личности в целом.

Объектом музыкальной педагогики является процесс обучения и воспитания личности средствами музыки в рамках общего среднего и дополнительного образования (общеобразовательные школы, ДМШ, школы и гимназии искусств). Предметом выступает совокупность различных форм организации, методов, средств и других атрибутов музыкального обучения и воспитания, которые складываются в целостный, единый комплекс профессиональной подготовки и формирования личности педагога-музыканта, дающего знания подрастающему поколению на высоком профессиональном уровне [1].

Очевидно, что Консерватория как лидер музыкального образования РК должна взять на себя координирующую роль в реализации актуальной образовательной программы, нацеленной на значительный будущий вклад в поставленные государством приоритеты по воспитанию культурной Нации страны со школьной скамьи, по развитию духовных ценностей, эстетизации и гуманизации обучающего процесса школьников – будущих представителей Нового Казахстана. И, как следствие, оказание помощи в реализации культурной политики Республики в целом.

На решение данных важнейших вопросов направлена и Стратегия Министерства культуры и спорта РК по развитию образования в сфере культуры и искусства Республики Казахстан на 2017-2022 года, в которой справедливо подчеркиваются следующие позиции и проблемы:

- именно в начальной школе приобретаются первичные сведения, на почве которых в дальнейшем сложится как система эстетических знаний, так и собственные художественно-практические навыки ребенка;

- необходимо развивать творческий потенциал молодежи и детей;

- нет согласованности в художественном творческом образовании, в систему которого фактически входят региональные организации осуществляющие процесс общего образования, средние школы и школы искусств, гимназии, училища, колледжи, ВУЗы, студии, центры детского творчества, клубы, досуговые центры и другие [3].

Уникальность образовательной программы заключается в тесном взаимодействии двух сфер: музыкальное искусство и музыкальная педагогика, в качественно новой программе позволяет воспитать современного универсально образованного, профессионально-подготовленного педагога-музыканта новой формации, обладающего высокими просветительскими, музыкально-исполнительскими, организационно-управленческими компетенциями в сфере музыкальной культуры, богатым личностно-творческим потенциалом.

Программа сочетает в себе теоретические знания в области музыкознания, музыкальной психологии и педагогики, формирование музыкально-исполнительских и творческих навыков: пение, игра на музыкальных инструментах (по видам), управление хором, широкий спектр различных видов и баз практик, являющихся ведущими образовательными и культурными организациями.

В рамках программы обучающиеся осваивают необходимые компетенции, актуальные в современных рыночных условиях такие, как: аранжировка детских песен, музыкальная звукорежиссура, менеджмент в искусстве и связь с общественностью, музыкально-сценические навыки педагога в работе с детьми, ораторское искусство. Выпускник программы также владеет синтезатором и приемами эстрадного вокала, методами музыкального воспитания школьников в условиях инклюзии, умеет создавать творческие лаборатории, знает методику обучения игре на классическом и народном инструментах и многое другое.

Образовательная программа успешно развивается и реализуется через участие высокопрофессионального профессорско-преподавательского состава, нацеленного на осуществление позитивных системных изменений в сфере музыкальной культуры РК, внедрения инноваций в образовательный процесс ведущего музыкального вуза.

Доказательством уникальности преподавателей ОП являются высокие научные и творческие результаты. Профессорско-преподавательский состав состоит из являются высококвалифицированных специалистов сферы

музыкального образования, музыкальной педагогики, искусствоведения, менеджмента в искусстве. Это и кандидаты педагогических наук, искусствоведения, профессора, доктора PhD, магистры наук, победители Республиканских конкурсов "Лучший преподаватель вуза", Международного конкурса «Лучший педагог СНГ-2021», обладатели Государственных наград РК, лауреаты международных и республиканских музыкально-исполнительских конкурсов, сертифицированные авторы-разработчики учебно-методических комплексов «Музыка» для школ Казахстана.

В ОП «Музыкальная педагогика» включен ряд актуальных дисциплин, необходимых будущему современному педагогу-музыканту в его профессиональной деятельности: «Основы аранжировки детских песен», «Менеджмент в искусстве», «Практикум эстрадного вокала», «Технология владения синтезатором», «Музыкально-сценические навыки и кружковая деятельность в школе», «Музыкальное воспитание школьников в условиях инклюзии», «Специальная подготовка выпускника к сертификации на профпригодность», а также инструментальный и хоровой практикумы освоения мирового музыкально-педагогического репертуара. Так не пора ли начать перестраивать и перекраивать существующие учебные стандарты и программы, чтобы... потеснить традиционные учебные дисциплины в пользу новых?.... Поскольку наши высокоодаренные и квалифицированные солисты порой не умеют обращаться с начинающими музыкантами [2].

Цель образовательной программы – практико-ориентированная подготовка креативных педагогов-музыкантов, способных эффективно решать музыкально-художественные задачи общего и дополнительного образования; культурно-эстетической среды; учреждений культуры; профессиональных творческих ассоциаций Казахстана. Выпускники программы широко востребованы в сфере музыкальной культуры и образования РК в соответствии с требованиями рынка труда и стейкхолдеров; отвечают запросам потребителей, интересам общества, способны к интеграции в мировое образовательное и культурное пространство.

Задачи образовательной программы – воспитание современных специалистов, востребованных в сфере культуры и искусства Казахстана. Задачи соотносятся с государственными задачами подготовки конкурентоспособных кадров в рамках реформирования системы образования, культурного развития в стране, обозначенными Президентом РК Токаевым К.К. в дни январских трагических событий 2022 г. в г.Алматы.

Таким образом, внедрение программы подготовки универсального педагога-музыканта общего среднего и дополнительного образования становится наиболее актуальным, отвечающим задачам реформированием

высшего образования и повышению статуса педагога Казахстана. Рассматриваемая программа, безусловно, поможет в развитии как духовности подрастающего поколения, так и в воспитании культурной нации со школьной скамьи в целом.

Список источников и литературы

1. Есдаулетова К.А., Калиакбарова Л.Т., Калдаякова А.А., Шабденова Д.Р. Проект Образовательной программы «Музыкальная педагогика» (бакалавриат). Алматы, 2022. С.3-7.
2. Кирнарская Д.К. Три источника и три составные части реформы российского образования: опыт музыкального искусства // Современное образование. 2017. №14. С.1-16.
3. Стратегия уполномоченного органа по развитию образования в сфере культуры и искусства Республики Казахстан на 2017-2022 гг. Сайт МКС РК <https://www.gov.kz>

ВЛИЯНИЕ МЕТОДОВ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ СИНОДАЛЬНОГО УЧИЛИЩА НА СОВРЕМЕННОЕ МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Л.В. Каплун,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье кратко излагаются методические принципы подготовки учителей-музыки в Синодальном хоре. Значение практики, при обучении регентов и певчих в хоровых коллективах. Образование в современном мире учителей музыки в средних и высших музыкально-педагогических учебных заведениях.

Ключевые слова: методы обучения, Синодальное училище, подготовка учителей музыки в современном мире.

INFLUENCE OF METHODS OF TRAINING MUSIC TEACHERS OF THE SYNODAL COLLEGE IN MODERN MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION

L.V. Kaplun,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. The article briefly outlines the methodological principles of the training of music teachers in the Synodal Choir. The importance of practice in the training of regents and choristers in choral groups. Education in the modern world of music teachers in secondary and higher music pedagogical educational institutions.

Key words: teaching methods, Synodal College, music teacher training in the modern world.

*Мы изучаем историю не для того, чтобы узнать
будущее, а чтобы шире взглянуть на мир.*

Юваль Н. Харари

На рубеже веков принято анализировать прошедший исторический период и давать ему оценку. Поэтому, подготовка квалифицированных специалистов нового поколения невозможна без знаний основных методических принципов в работе ведущих музыкантов, воспитавших в Синодальном училище не одно поколение учителей музыки.

В данной работе попробуем определить, что же изменилось в музыкальном образовании за полтора века, а что осталось как основа в образовании учителей музыки?

Обучение регентов и певчих в Синодальном училище было связано с навыками, необходимые выпускнику училища для работы в качестве регента церковного хора, учителя пения и хорового композитора. Поэтому практическая работа учащихся с Синодальным хором была основой в учебно-воспитательном процессе, что способствовало более глубокой связи обучения и исполнительства. Единство и цельность практических и методических принципов и приемов в обучении были основой в воспитании будущих учителей музыки.

Система обучения строилась на единых *педагогических принципах*, сочетающих общедидактические и специальные музыкальные установки, что способствовало развитию мышления, памяти, общих способностей, расширению эрудиции воспитанников.

Необходимо выделить *специальные принципы*, связанные со спецификой вокально-хоровой подготовки регентов и учителей пения:

- *принцип иерархии и подобия* младшие воспитанники Синодального училища первое время не пели, а только слушали и перенимали;

- *принцип единства художественного и технического развития учащихся*. Этот принцип использовался регентами в репетиционной работе с хором.

Что же способствовало формированию дирижерско-исполнительских навыков необходимых для специалиста хорового пения? Прежде всего, это концертная деятельность хоровых коллективов, а также специальные методы обучения:

- *Метод «внутреннего диктанта»* – записись нотами выученной наизусть мелодии.

- *Метод хорового сольфеджирования* – интервалы осваивались в хоровом звучании, весь процесс был подчинен требованиям хорового строя.

- *Концентрический метод* имел широкое применение в вокально-хоровой практике и служил основой вокального воспитания в Синодальном училище.

- *Метод хоровой декламации* использовался для достижения эмоционально-выразительной подачи текста при пении.

Следуя этим правилам, дирижёры выработали мягкую «органную» манеру звучания хора.

При работе над хоровым произведением использовался *метод поэтапного освоения хоровой партитуры*:

- работа над хоровым строем;
- работа над дикцией, агогикой, динамикой;
- раскрытие внутреннего содержания художественного произведения.

Все эти методы используются в современном обучении студентов в средних и высших музыкально-педагогических учебных заведениях. Наряду с ними используются различные авторские методики и практические навыки при подготовке специалиста широкого музыкального профиля.

В современном мире высокие технологии во многом определяют, чему и как мы учимся. В дальнейшем их влияние на образование будет только усиливаться. Сейчас в интернет можно выходить с разных гаджетов, например, со смартфонов и даже телевизоров. Благодаря этому учиться с помощью видео стало еще комфортнее, и такой вид обучения пользуется все большей популярностью.

1. Тематические видео.

2. Технологические видео с иллюстративным материалом (рисунками и скриншотами).

3. Прямая съемка занятия.

Учитывая специфику профессии учителя музыки, который ведет хормейстерскую работу в непрофессиональных детских и взрослых коллективах, считаю необходимым использовать методы обучения в Синодальном училище и применять их в практической работе с хоровыми коллективами.

Все виды деятельности и формы работы в школе (уроки музыки и различные внеклассные мероприятия) требуют от преподавателя профессиональных знаний и умений не только как музыканта, но и как педагога. К сожалению, выпускники музыкально-педагогических факультетов не всегда воспринимают свою специальность комплексно, они выражают себя в какой-то одной области музыкально-педагогической деятельности (например, хорошо знает историю музыки, но слабо — теорию, умеет дирижировать, но плохо владеет инструментом). На сегодняшний день, к сожалению, качество

вокальной, хоровой, инструментальной подготовки учителя музыки не всегда соответствует предъявляемым к нему требованиям.

Профессия учителя музыки требует всесторонних знаний, творческое мышление, знание психологии, индивидуальный подход к каждому ученику.

Учитель музыки, выступая на уроке в роли исполнителя, иллюстратора, аккомпаниатора должен использовать все свои умения и знания.

Изменения, происходящие в стране, в обществе, реализация национального проекта «Образование», предъявляют новые требования к современному учителю.

В современном мире компьютерные возможности очень помогают и значительно расширяют возможности применения своих знаний. Педагогу-музыканту предлагается осваивать и применять ряд программ в профессиональной деятельности современного учителя музыки.

- Нотно-издательские программы (нотный редактор);
- Музыкальные программы-конструкторы, мультимедийные площадки;
- Виртуальные синтезаторы и так далее.

С каждым годом система образования ставит новые задачи перед учителем музыки и это требует обновление знаний, совершенствование умений и навыков.

Учитель должен уметь:

- Учиться вместе с учениками, самостоятельно закрывая свои «образовательные дыры».

- Планировать и организовывать самостоятельную деятельность учащихся.

- Мотивировать учащихся, включая их в разнообразные виды деятельности.

- «Сценировать» учебный процесс, используя разнообразные формы организации деятельности и включая разных учащихся в разные виды работы и деятельности, с учетом их склонностей, индивидуальных особенностей и интересов.

- Вести занятия в режиме диалога и дискуссии, создавая атмосферу, в которой учащиеся хотели бы высказывать свои сомнения, мнения и точки зрения на обсуждаемый предмет, дискутируя не только между собой, но и с учителем, принимая то, что собственная точка зрения может быть также подвергнута сомнению и критике.

- Владеть компьютерными технологиями и использовать их в учебном процессе.

Дистанционное обучение – это один из современных методов обучения, которому следуют преподаватели. Любопытство всегда подталкивает ученика к тому, чтобы узнавать все больше и больше нового. Благодаря своему любопытству студенты получают мотивацию к изучению интересующих их предметов. Обучение студентов работе в Интернете и самостоятельному поиску результатов помогает им быть самостоятельными, дает им глубокое понимание содержания, а также повышает качество запоминания.

В наше время, когда существует множество доступных средств для обеспечения образования, мы все еще находимся на этапе, когда придаем большее значение традиционному методу преподавания. Но для достижения наилучшего результата необходимо сочетание как традиционных, так и современных методов преподавания.

Опираясь на исследования многих авторов о компетенции, можно сделать вывод, что музыкальная компетенция - это комплекс знаний, умений и навыков, позволяющий квалифицированно выполнять свою деятельность.

О многогранности компетенции учителя музыки еще в 1926 г. писал В. Асафьев «педагог музыки в общеобразовательной школе не должен быть только «спецом» в одной какой-нибудь области музыки. Он должен быть и теоретиком, и историком музыки, и этнографом музыки, и исполнителем, хорошо владеющим инструментом, чтобы всегда мог бы привлечь внимание с одной или другой стороны. Но важнее всего, чтобы он знал литературу музыки, т.е. как можно больше произведений музыки, чтобы в эволюции музыки не чувствовались пропасти между композиторами или в творчестве одного композитора».

Список источников и литературы

1. Вяземский, Е. От основ профессионального мастерства к основам профессиональной компетентности // История. Газета изд. дома «Первое сентября». 2010. №20. С.34-39; №12. С.41-46; №10. С.36-40.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003 № 5.
3. Никитенко Н.А. Компетентный подход в профессиональной подготовке педагога // Завуч для администрации школ. 2009. №6. С.112-116.
4. Садовникова. И. Компетентный учитель – компетентный ученик // Директор школы. 2009. №8. С. 26-30.
5. Трунцева, Т.Н. К вопросу о деятельностных способах формирования профессиональной компетентности учителя /Т.Н. Трунцева // Профильная школа. 2010. № 4. С.33-36; №2. С. 48-49.

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Ю.А. Коломойцев

Луганский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается полихудожественный подход в профессиональной подготовке будущих учителей музыки. Предлагаются практические рекомендации для развития аналитико-синтетической деятельности сознания, структурно-логических средств всех форм мышления.

Ключевые слова: полихудожественный подход, учителя музыки, профессиональная подготовка.

POLY-ARTISTIC APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Yu.A. Kolomoitsev,

Lugansk State Pedagogical University

Annotation. The article considers a polyartistic approach in the professional training of future music teachers. Practical recommendations are offered for the development of the analytical and synthetic activity of consciousness, structural and logical means of all forms of thinking.

Key words: polyartistic approach, music teachers, professional training.

В реализации задач гуманистических преобразований образовательной парадигмы важная роль принадлежит учителям музыки, которые непосредственно совмещают функции педагога и музыканта, философа и психолога, культуролога и искусствоведа. Учитель музыки способен влиять на формирование сознания и самосознания своих учащихся через познание красоты и гармонии окружающего мира средствами музыки, других видов искусства, обеспечивать гармоничное духовное развитие и становление личности.

Анализ научных источников свидетельствует, что в теории и практике высшего образования накоплен значительный опыт, который может стать основой модернизации и усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыки в учреждениях высшего образования. Художественно-эстетический компонент будущей профессиональной деятельности занимает особое место в структуре педагогического мастерства будущих учителей музыки, дисциплин художественно-эстетического цикла.

Современное общество, сферы науки, образования, искусства активно привлекают процессы интеграции в социально-культурное развитие личности. Движение от «моно–» до «поли–» (поликультурности, полихудожественности, полимерности и мозаичности мира) – характерная черта настоящего.

В общенаучном аспекте понятие «интеграция» расшифровывается как «процесс взаимопроникновения, уплотнения, унификации знания, которое проявляется через единство с противоположным ему процессом расчленения, разграничения, дифференциации, процесс, который объективно детерминируется взаимопроникновением различных видов и компонентов материальной и духовной деятельности людей, а в своих глубоких основах – материальным единством мира, всеобщей связью, изоморфизмом структур в качественно разнообразных объектах» [2, с. 50].

Идея интегрированного подхода к обучению, энциклопедичности и взаимосвязи знаний была начата в работах педагогов: И.Ф. Гербарта, А. Дистервега, Я.А. Коменского, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и др. Весомый вклад в разработке указанной проблемы принадлежит представителям отечественной педагогической науки и практики: К.Д. Ушинскому, А.Р. Камалеевой, Д.М. Кабалевскому, Л.В. Горюновой, В.А. Сухомлинскому и др.

В последние годы значительно актуализировались интегративные тенденции в дидактике, теории и методике преподавания музыкальной педагогики. Исследователи изучают феномен образовательной интеграции на материале различных дисциплин (Р.А. Арцишевский, В.В. Гузеев, А.Я. Данилюк, М.А. Иванчук, М.Г. Ашманис, Н.Г. Тагильцева), материалах сочетания предметов художественно-эстетического цикла (Г.Ю. Ермоленко, О.П. Карникова, А.В. Базелюк, Н.П. Шишлянникова Л.В. Савенкова, Н.Г. Куприна, Э.Д. Оганесян, Н.А. Терентьева, Б.П. Юсов и др.).

Учёные подчёркивают, что в условиях интегрированного обучения происходит взаимопроникновение и систематизация знаний учащихся, становление у них целостной и многомерной картины мира творческих способностей и гибкого мышления. Эти процессы проходят всё активнее и эффективнее. Творчество художников XIX – начала XX века (романтиков, импрессионистов, символистов, постимпрессионистов, неоромантиков, экспрессионистов) побуждала к взаимопроникновению разных жанров, что привело к возникновению литературно-музыкальных, театрально-музыкальных, живописно-музыкальных форм (в музыкальном искусстве это жанры «поэма», «картина», «картинки», «акварели», «эскизы», «фрески»; в изобразительном искусстве – «симфонии», «сонаты», «ноктюрны», «прелюдии», «рапсодии», «элегии»).

Такой синтез и взаимопроникновение разных видов искусства приводят к возникновению новых технических форм – «цветомузыки» (Александр Скрябин, Арнольд Шёнберг, Флориан Юрьев и др.), «музыкальной живописи» (Василий Кандинский, Микалоюс Чюрлёнис).

Искусство XX века значительно расширило и углубило связи разных видов искусства. Такие направления современного изобразительного искусства как инсталляция и перформанс («картины-спектакли») демонстрируют попытки художников преодолеть границы статической картины средствами театрализации. Представители оп-арта и поп-арта создают временно-пространственные конструкции (энвайронмент), которые двигаются и светятся, нередко это действие сопровождается музыкальными импровизациями [1, с. 65].

Профессиональная программа подготовки будущих учителей музыки предусматривает целый комплекс предметов творческого толка, которые помогают студенту овладеть всем спектром полихудожественного подхода. Преподаватели высшего учебного заведения таких направлений подготовки, как «Культурология», «Музыкознание», «Музыкальное образование», удачно интегрируют знания, умения, навыки по разным предметам и отраслям знаний на занятиях по методике музыкального воспитания, истории музыки, гармонии, музыкальной информатики, анализа музыкальных форм, культурологии, народоведения, школьного курса мировой художественной культуры и т.д.

Поднять уровень полихудожественного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей музыки помогают интегративные творческие задачи, объединяющие в себе знания по разным дисциплинам художественно-эстетического цикла. Такие задачи помогут в профессиональной деятельности будущих учителей музыки, поскольку они получают в высшем учебном заведении комплекс форм и методов обучения, позволяющих строить уроки по содержанию интегрированных курсов с обязательным привлечением игровых форм обучения и применения проблемных ситуаций. Именно такие уроки будут способствовать активизации мыслительной, познавательной деятельности учащихся, расширению их знаний, навыков и умений, развитию зрительного и слухового восприятия, эстетического воспитания.

Например, на занятии по музыкальному искусству в процессе изучения истории создания, формы, интерпретации произведения композитора ученики познают гармонию мира во всей его красоте, ведь учитель обязательно привлекает на уроке музыки произведения живописи, литературы, сценических искусств и т.д. Задача учителя – пробудить у учащихся интерес к разным формам познания мира через синтез и интеграцию разных видов искусств, разных форм деятельности, раскрыть умение выражать свой внутренний мир,

эмоции и чувства в художественно-творческой деятельности через полихудожественные средства выразительности [4, с. 56].

Среди упражнений, нацеленных на овладение студентами компонентами пространства музыкального образа на основе взаимодействия искусств, мы предлагаем следующие: нарисовать попарно понятие: мажор – минор, форте – пиано, пауза – фермата, марш – вальс, аллегро – анданте, маркато – ленто, стаккато – легато, крещендо – диминуэндо и т.д. Такие творческие упражнения развивают умение передать суть понятия с помощью рисования, а рисунки, выполненные по этим упражнениям, могут быть использованы на практике в школе как ассоциативные объяснения музыкальных понятий и детям. Следующее упражнение: нарисовать эмоциональное состояние после прослушанного произведения. Для выполнения этого упражнения преподаватель объясняет метод цветного теста швейцарского психолога Макса Люшера и значение цветов в них психологической интерпретации. Этот тест состоит из 8 разных цветов: серого, синего, зелёного, красного, жёлтого, фиолетового, коричневого и чёрного. После прослушивания музыкального фрагмента студентам предлагается нарисовать своё видение эмоционального состояния фрагмента, используя вышеперечисленные основные цвета.

Эффективность методики состоит в создании осознанного отношения к цвету как средству эмоциональной выразительности.

Предлагаются варианты музыкальных фрагментов: Й. Гайдн – Квартет №43 (D-dur); П. Чайковский – «Серенада», Струнный квартет №1 (D-dur), «Анданте кантабиле»; М. Чюрленис – Струнный квартет №1, часть I, Симфоническая поэма «Море»; С. Прокофьев – «Классическая симфония», «Гавот», сцены из «Ромео и Джульетта», «Петя и Волк»; В. Моцарт – Симфония № 41, «Юпитер», части I, II; Д. Шостакович – Симфония №5. Часть I; И.С. Бах – «Итальянский концерт»; Э. Григ – «Лирическая сюита»; Дж. Россини – «Stabat Mater», «Маленькая торжественная месса»; К. Дебюсси – «Сирены», «Празднование»; М. Равель – «Павана», «Болеро».

Не менее важным для полихудожественного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей музыки является освоение упражнений на развитие артистических способностей студентов и умения перевоплощаться, инсценируя произведения разных видов искусства. Этот блок упражнений требует привлечения пластики тела, выразительности мимики и жестов, артистических способностей.

Артистизм позволяет более полно раскрыть сложившиеся представления, но только в тех пределах, которые не извращают содержание авторского произведения.

Артистизм ярко проявляется через умение подключить эмоционально окрашенную языковую интонацию, экспрессивность произношения отдельных фраз.

Артистический принцип реализуется в особом роде способностях: умение мгновенно переключать внимание с одного предмета на другой и откровенно сопереживать принципиально разным идеям (пребывание в нескольких разных «состояниях-лицах» при исполнении одного произведения – например, вокального произведения С.В. Рахманинова «Весенние воды» на слова Ф.И. Тютчева – с сохранением полного самоконтроля). В этом может способствовать культурно-просветительский центр «Педагогическая филармония».

Упражнения, предлагаемые для самостоятельных видов работы студентов: упражнение-инсценировка народной песни (варианты: «Ой мороз, мороз», «Однозвучно гремит колокольчик», «Ой, при лужку, при лужке», «Валенки», «Во поле берёза стояла»);

* упражнение «Оркестр» (студенты делятся на группы, каждая из которых голосом имитирует звучание какого-нибудь музыкального инструмента, а руками изображает игру на нём, сначала каждая группа играет на своём инструменте, а затем – звучит весь оркестр);

* упражнение «Угадай, кто это?» (студент изображает пантомимой известного писателя, художника, музыканта, учёного и т.д.);

Каждый вид творческих задач позволяет развить эмоциональную культуру студента, вербальный аппарат и умение описывать собственную гамму чувств и переживаний, которая активизируется в процессе восприятия, анализа, интерпретации произведения искусства.

Интегративные упражнения способствуют повышению уровня полихудожественного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей музыки, нацеленные на развитие аналитико-синтетической деятельности сознания, структурно-логических средств всех форм мышления [3, с. 48].

Понимание и постижение произведений искусства, умение говорить об искусстве, раскрывать его структурные и экспрессивные параметры является отличительной чертой профессионала. Каждый будущий специалист по дисциплинам художественно-эстетического цикла, а особенно учитель музыки, находится в процессе развития и совершенствования творческого воображения, фантазии, ассоциативности, аллегоричности, образности мышления, импровизационных умений.

Список источников и литературы

1. Арябкина И.В. Полихудожественные контексты культурно-эстетического развития современных младших школьников // Научное мнение. 2016. № 2-1. С. 65-68.

2. Базелюк А.В. Технология полихудожественного воспитания старших подростков как педагогическая проблема // Молодой ученый. 2013. № 10. С. 50-51.

3. Ермоленко Г.Ю. Педагогические условия формирования полихудожественной компетентности будущих учителей искусства // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 9. С. 48-49.

4. Карникова О.П. Анализ готовности к полихудожественной деятельности бакалавров по направлению 071500.62 «Народно-художественная культура» // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 3. С. 56-57.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Л.П. Лабинцева,

Луганский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье анализируются специфика, механизмы и элементы методики формирования ценностей и ценностных ориентаций будущих учителей музыки, которые комплексно открывают в образовательной среде университета возможности обмена общими, профессиональными и личностными ценностями.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, музыкальное искусство, будущий учитель музыки.

FORMATION OF VALUES AND VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE MUSIC TEACHERS

L.P. Labintseva,

Lugansk State Pedagogical University

Annotation. The article analyzes the specifics, mechanisms and elements of the methodology for the formation of values and value orientations of future music teachers, which comprehensively open up opportunities for the exchange of general, professional and personal values in the educational environment of the university.

Key words: values, value orientations, musical art, future music teacher.

Модернизация высшего образования требует новых подходов к формированию личности педагогов. Особую актуальность приобретает поиск и нахождение путей, обеспечивающих формирование ценностей и ценностных ориентаций учителя музыки. Именно аксиологическая составляющая заложена в образовательный процесс университетской среды как первоочередная задача формирования личности педагога.

Данная проблема является междисциплинарной, она исследовалась философами, психологами, социологами, педагогами.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в последние годы многие современные исследователи (Н. А. Астахова, Е. В. Бондаревская, А. В. Кирьякова, В. А. Сластенин, А. И. Щербакова и др.) в своих трудах неоднократно подчёркивают важность аксиологического аспекта в профессиональном образовании будущих учителей, уделяя особое внимание становлению их ценностных ориентаций.

Влияние ценностей на становление и развитие личности исследовалась в работах Б. Г. Ананьева, Д. А. Леонтьева, С. В. Реттгес, М.С. Яницкого и др.

Одним из критериев профессиональной компетентности будущего учителя музыки должно быть умение точно ориентироваться и определять ценность музыкальных произведений, аргументировать свое отношение к ней. Специфическим в процессе формирования ценностных ориентаций будущего учителя музыки является его музыкальная составляющая, сочетание музыкального и коммуникативного пространства образовательной среды университета. От уровня овладения ценностями педагогической деятельности и ценностями музыкальной культуры зависит профессионализм будущего учителя, который своей сложившейся аксиосферой сможет качественно влиять на формирование ценностных ориентаций своих воспитанников.

В этой связи, А. И. Щербакова отмечает, что «аксиологический подход к проблемам музыкально-педагогического образования помогает анализировать общие закономерности развития музыкального искусства как носителя ценности, процесс формирования системы ценностных ориентаций в музыкальной педагогике, исследовать пути проникновения теории ценности в процессе методологического обеспечения музыкального образования, рассматривать влияние ценностных парадигм на профессиональную деятельность учителя музыки» [3, с. 182].

Совокупность сложившейся системы профессионально-личностных ценностей создает своего рода ядро, обеспечивающее особенности поведения и деятельности и выражается в соответствующих ценностных ориентациях, потребностях и интересах.

Ценностные ориентации будущих учителей музыки формируются посредством индивидуально-ценностного осознания музыки как одного из средств духовного развития, этот процесс связан с формированием интересов и потребностей в сфере музыкального искусства. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей музыки происходит через целенаправленное влияние ценностей музыкальных произведений.

В процессе восприятия музыкальных произведений происходит осознание музыкального искусства через чувственную сферу, оценочное отношение к художественным образам. В процессе исполнения студентами музыкальных произведений выстраивается иерархия ценностей через личное восприятие; образуется субъективная ценностная система, которая может меняться и коррелироваться в процессе сотрудничества между педагогом и студентом, а также между студентами.

В образовательной среде современного образовательного учреждения все больше уделяется внимание аксиологической подготовке учителя музыки; именно в вузе происходит его профессиональное и личностное становление в процессе творческого поиска, осознание миссии музыкального искусства как носителя ценности, обретение новых ценностей.

Нам близка концепция А. В. Кирьяковой, согласно которой автор процесс формирования системы ценностных ориентаций в музыкально-педагогическом образовании условно разделяет на ряд этапов, во время которых происходит:

- «присвоение» личностью музыкально-педагогических ценностей, сопровождаемое сопереживанием;
- ценностное осмысление и оценка «присвоенных» ценностей, формирование ценностного образа музыкальной педагогики, музыкально-педагогических воззрений и суждений;
- «преобразование личности на основе «присвоенных» ценностей через самосознание, самооценку, стремление к акту сотворчества;
- прогностический аспект диалогического общения как формирование собственной системы ценностей в музыкально-педагогическом процессе, определение концептуальной направленности музыкально-педагогической деятельности, выявление мировоззренческих позиций [2].

На основе анализа научной литературы по исследуемой проблеме, мы рассматриваем ценностные ориентации будущего учителя музыки как систему личностно осознанных профессионально-личностных ценностей, определяющих содержание профессиональной деятельности в соответствии с собственной жизненной позицией.

Анализ современного состояния сформированности ценностных ориентаций позволяет выделить некоторые тенденции, а именно: недостаточный уровень осознанности студентами ценностной роли музыки, ранжирование ценностей, рассмотрение музыкальных произведений только с позиций приобретения профессионального мастерства, не учитывая их аксиологического влияния.

С нашей точки зрения, в настоящее время отсутствует унифицированная методика формирования ценностей и ценностных ориентаций студентов –

будущих учителей музыки. Хотя А.В. Батаршев акцентирует внимание на двух способах привлечения студентов к ценностям: 1) постоянная и широкая пропаганда соответствующих норм поведения; 2) моментальная демонстрация преподавателями принятия этих ценностей [1].

Бесспорно, процесс профессионального становления будущего учителя музыки должен осуществляться с ориентацией на личностно-ценностное самосовершенствование через осмысление произведений музыкального искусства, ценностного содержания музыкального образования методами ценностного анализа и рефлексии.

Осознавая ценностные связи между музыкальными произведениями и личностью, которая их исполняет, интерпретирует, доносит до слушателя, студент проходит этапы ценностного становления, в процессе которого формируются соответствующие убеждения. В дальнейшем, присвоение личностью этих ценностей, их трансформация в систему поведения, стиль жизни и профессиональной деятельности становится важной составляющей профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Важно то, что процесс отношений между личностями в профессиональном общении от ценного осмысления проходит к потребностям и нормам в поведении. На этапе сотворчества преподавателя и студента происходит передача ценностей от одного к другому через взаимообогащение и самореализацию. Каждая личность должна пройти свой путь в формировании ценностей через их осмысление в сфере музыки и музыкально-педагогической деятельности, построив собственную траекторию профессионально-личностного развития.

Адекватная самооценка, уважение к музыкальному творчеству других, ценностное отношение к самобытности авторского нотного текста, толерантность в профессиональных отношениях составляют основу ценностного становления будущего учителя музыки. Дальнейшее ценностное осмысление является частью субъективного отношения и выражения убеждений.

В работе над музыкальным произведением на основе ценностного осмысления и оценки музыкального искусства и музыкальной педагогики, в процессе аналитического рассуждения будущие учителя музыки осознают ценностные основы личности сквозь призму исторических, философских, искусствоведческих, социокультурных подходов. Это дает им возможность к дальнейшей самореализации в соответствии с ценностными эталонами.

В этом процессе большое значение имеет художественная среда с адекватными ценностями, своеобразное коммуникативное арт-пространство.

Важным в создании такой среды является ощущение семьи на основе творческого, морально здорового общения, для которого характерны доброжелательность, взаимопонимание и равноправие педагога и студентов, создание благоприятного микроклимата в коллективе. Такие отношения предусматривают духовную атмосферу, где ценности не навязываются, а сознательно осознаются в процессе свободного выбора студента, а содействие творческому развитию предоставляется каждому.

Среди методов важная роль отведена преподавателям высшей школы, их толерантному демократическому руководству, направленному на поиск истины, что способствует развитию способности у студентов различать нравственные категории в жизненных ситуациях, музыкальном искусстве, художественной культуре.

Диалогическое взаимодействие педагога и студентов в художественной среде университета дополняется личным примером в решении вопросов ценностного плана, в принятии проблемных решений. Данный вид общения может осуществляться в процессе изучения студентами музыкальных произведений духовного, философского содержания, обращением к их собственному опыту. Воспитательное значение такого профессионального общения направлено не только на усвоение знаний в области музыкального искусства, но и на актуализацию творческого осмысления этического вопроса. Важным является этап рефлексии относительно собственной творческой деятельности, поступков, развитие потребности в нравственном самосовершенствовании.

Таким образом, механизмы формирования ценностей и ценностных ориентаций комплексно открывают в образовательной среде университета возможности обмена общими, профессиональными и личностными ценностями. Перспективами дальнейших исследований мы видим разработку и внедрение технологии формирования ценностей будущих учителей музыки, что позволит сделать этот процесс прогнозируемым и управляемым.

Список источников и литературы

1. Батаршев А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодёжи: учеб. пособие. М.: «Академия», 2009. 185 с.
2. Кирьякова А. В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: Учеб. пособие. М.: Компания Спутник +, 2004. 103 с.
3. Щербакова А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования // Учебное пособие к курсу „Методология музыкально-педагогического образования” / Отв. ред. Э. Б. Абдуллин. М.: Прометей, 2001. 424 с.

ЗНАКОМСТВО С ЖАНРОМ МЮЗИКЛА КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.А. Махьянова, Я.Ю. Нетаврованая,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. Интерес к музыкальному искусству в условиях общего образования ослабевает. Данная статья рассматривает эту проблему посредством знакомства с жанром мюзикла.

Ключевые слова: жанр мюзикла, мюзиклы в репертуаре Пермских театров.

INTRODUCTION TO THE GENRE MUSICAL AS A FORM OF DEVELOPING INTEREST IN THE ART OF MUSIC AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

O. A. Makhyanova, Y.Y. Netavrovanaya,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Abstract. Interest in the musical arts in school education is waning. This article examines this problem through an introduction to the genre of musical.

Key words: genre of musical, musicals in repertoire of Perm theaters.

Уже не одно поколение педагогов занимается вопросом развития познавательного интереса школьников к учебе. Однако с каждым годом падает не только этот самый интерес учащихся, их стимул познавать новое, но и желание развиваться в целом: в приоритете «облегчить себе жизнь» любыми способами. «Лень – стимул прогресса» говорилось в народе, но в данном случае это отрицательно сказывается на поколении в целом.

Встает закономерный вопрос: как развить познавательный интерес школьников и развить их всесторонне?

Ответ стоит поискать в музыкально-театральной сфере, а точнее сказать, в направленности уроков музыки в системе общего образования.

К сожалению, многие современники забывают, что урок музыки – это не просто «бесполезный урок в школе», а самый важный толчок в развитии каждого человека, в формировании его мировоззрения и кругозора. Через музыку развивается слух, внимание, чуткость, эмоциональная отзывчивость, речь и еще многое другое. Но при чем тут театр? Театр – это вторая сфера, которая способна открыть каждого человека с незнакомой ему стороны. А музыка совместно с театром творят чудеса не только в нашем сознании, но и в развитии, как уже и говорилось выше. Занятия театрально-музыкальной

деятельностью позволяет избавиться от физической и психологической зажатости, комплексов, стать более уверенным, видеть намного больше, чем другие, а также контролировать ситуации и даже людей.

В условиях общего музыкального образования детей, приобщения их к мировым художественным ценностям, очень важно проводить эту работу на материале, понятном и доступном для детского восприятия. Особенно это важно в работе со старшими классами. Целесообразно знакомить учащихся с музыкальными произведениями, максимально приближенными по стилистике к современному искусству. В этом отношении может помочь жанр мюзикла, получивший широкое признание и огромную популярность в современном искусстве.

Мюзикл – это тот особый сценический жанр, где в неразрывном единстве сливаются драматическое, музыкальное, вокальное, хореографическое и пластическое искусства [1]. Мюзикл сформировался в США в начале XX века и представлял собой жанр, где в неразрывном единстве слились такие жанры как: минстрел-шоу, бурлеск, водевиль, оперетта, экстраваганца, варьете (или кабаре). Однако наибольшее влияние на этот жанр оказало такое течение музыки, как джаз.

Именно джазовое мышление объединило все, не слишком отличающиеся друг от друга музыкально-зрелищные жанры на новых принципах, придав их легкому и поверхностному характеру неожиданную глубину. Изменение характера музыки неизбежно повлекло за собой и принципиальное изменение драматургической основы. Так на пересечении, казалось бы, несоединимых художественных направлений возник мюзикл [2].

На данном этапе мюзикл по сей день представляет собой единый жанр с многообразием деятельности: вокальной, хореографической, пластической, музыкальной. Однако, как и многое, он тоже претерпел изменения.

Для начала стоит заметить, что мюзикл стал очень популярным как среди молодежи, так и среди старшего поколения. Мюзиклы вновь и вновь появляются в репертуарах театров, его показывают по телевизионным каналам, открываются новые театральные школы и студии, в которых можно с головой погрузиться в данное направление.

Особое внимание хочется уделить мюзиклу, как новому жанру в телевизионной сфере. Очень многие фильмы и мультфильмы сейчас имеют окраску мюзикла. В пример можно привести: Красавица и чудовище (2017г, режиссер Билл Кондор, композитор Алан Менкен), Король лев (1994г, режиссер Роджер Аллерс и Роб Минкофф, композитор Ханс Циммер), Питер Пен (1952г, режиссёр Гамильтон Ласк, Клайд Джероними, Уилфред Джексон,

композитор Оливер Уоллес, Сэмми Кан, Сэмми Фейн, Фрэнк Черчилль, Джек Лоуренс, Оливер Уоллес, Эрдман Пеннер, Уинстон Хитблер), Моя прекрасная леди (1964 г., режиссер Джордж Кьюкор, композитор Фредерик Лоу), Ла-Ла Ленд (2016 г., режиссер Дэмьен Газель, композитор Джастин Курвиц), Классный мюзикл (2008 г., режиссёр Кенни Ортега, композитор Дэвид Лоуренс), Рапунцель: Запутанная история (2010г, режиссер Натан Грено, Байрон Ховард, композитор Алан Менкен) и так далее. Различие с обычным фильмом и мультфильмом лишь в том, что здесь особое внимание уделяется вокальной и хореографической деятельности.

Мюзикл стал более близким, интересным и понятным жанром для современности, чем серьезные опера и балет. Он, несомненно, находит отклик в сердцах многих. И благодаря этому, увлекаясь данным жанром, школьники получают всестороннее развитие.

Не многие школы имеют возможность включить в свой учебный процесс театральную деятельность: как в роли образовательного предмета, так и в качестве внеурочной деятельности в частности. Однако, многими учеными, психологами, педагогами и просто родителями, замечена разница между детьми, которые занимаются музыкальным театром, и теми, кто предпочитают быть вдали от «такого бесполезного дела, как искусство». Да, как бы ни было печально, но именно такого мнения о мире музыки и театра современное поколение. Из этого следует сделать вывод, что начинать знакомство с мюзиклом, стараясь вызвать при этом интерес детей не только к нему, но и ко всему миру искусства, стоит очень осторожно.

Зачастую просвещение в этой области в школе ограничивается одним или двумя уроками, где педагог рассказывает историческую справку и показывает отрывки из таких известных картин, как «Кошки» или «Звуки музыки». Несомненно, данные картины считаются шедеврами в области данного жанра, но не стоит забывать о том, что сейчас XXI век. Все меняется: интересы, приоритеты. Поэтому, чтобы заинтересовать детей данным жанром, следует показать им и современные постановки: «Ромео и Джульетта», «Остров сокровищ», рок-опера «Моцарт» и т.д. Подбирать мюзиклы для просмотра следует осторожно, учитывая возраст школьников.

Исходя из анализа образовательных программ по музыке, мы можем сделать вывод, что знакомство с мюзиклом более глубоко происходит в средних классах образовательной школы. Поэтому, стоит принять во внимание возрастные особенности школьников в данный период.

Средний школьный возраст (от 11-12-ти до 15-ти лет) - переходный от детства к юности. Он совпадает с обучением в школе (5-9 классы) и характеризуется глубокой перестройкой всего организма.

Значимой особенностью мышление подростка является его критичность. У ребенка, который всегда и со всем соглашался, появляется свое мнение, которое он старается демонстрировать как можно чаще, таким образом заявляя о себе. Дети в этот период склонны к спорам и возражениям, слепое следование авторитету взрослого сводится зачастую к нулю.

Однако, средний школьный возраст – самый благоприятный для творческого развития. В этом возрасте учащимся нравится решать проблемные ситуации, находить сходство и различие, определять причину и следствие. Ребятам интересны внеклассные мероприятия, в ходе которых можно высказать свое мнение и суждение. Подростку важно самому решать проблему, участвовать в дискуссии, отстаивать и доказывать свою правоту. В этом возрасте особое значение приобретает чувственная сфера. Свои чувства подростки могут проявлять очень бурно, иногда аффективно. Этот период жизни ребенка иногда называют периодом тяжелого кризиса. Признаками его могут быть упрямство, эгоизм, замкнутость, уход в себя, вспышки гнева.

Исходя из этого, мы как педагоги, должны помочь учащимся перенаправить этот неконтролируемый поток энергии в нужное русло, которое не будет нести разрушающий характер и поможет им в самореализации и развитии.

Самая сложная и практически непостижимая задача для старшего школьника - это самореализация. Выбор ВУЗа, колледжа и в целом своего дальнейшего пути кажется для подростков очень тяжелым грузом. Отличной помощью для этого были бы занятия по самореализации, где каждый может на некоторое время погрузиться в разные профессии и сделать свой выбор касаясь каждой. Но, к сожалению, не все школы имеют возможность проводить данную экскурсию. А потому, погружение в различные роли при постановке спектаклей очень хороший выход из данной проблемы. Подростки не просто учат роли, песни, танцы, но и переживают судьбу персонажей – тем самым делая для себя выводы и узнавая свои предпочтения и желания в процессе развивающей деятельности.

Чтобы полностью влиться в этот мир творчества, не стоит забывать посещать театры своего города: опера и балет выступают здесь как образцы, позволяя узнать истоки жанров, драматические и комедийные спектакли позволяют узнать более современное видение театрального творчества, а мюзиклы выступают как синтез всего, показывая высшую степень сложности, красоты и зрелищности.

В настоящее время в Перми популярны такие мюзиклы как:

1. *Алые паруса (театр-театр)*

Режиссер-постановщик: Борис Мильграм

Композитор: Максим Дунаевский

Спектакль «Алые паруса» — это история о непоколебимой вере и всепобеждающей, возвышенной мечте, о том, что каждый может сделать чудо для близкого человека. Это одна из самых романтических историй — про мечтательную Ассоль, умевшую ждать и верить [3].

2. *Граф Монте-Кристо (театр-театр)*

Режиссер: Борис Мильграм

Композитор: Лора Квинт

Нет ничего страшнее, чем оказаться пленником собственных страстей. Нет ничего трагичней, чем стать заложником оскорблённого самолюбия. Чужие зависть, ревность и страх отняли у молодого моряка Эдмона Дантеса имя, любовь, свободу. На долгие годы сама судьба, казалось, позабыла о нём, безымянном узнике мрачного замка Иф... Но судьба бывает прихотлива. И вот уже высший свет Парижа трепещет от восторга при встрече с таинственным графом Монте-Кристо. Блестящий бал, сверкают бриллианты, плетутся интриги — и да свершится справедливое возмездие! Одна за другой слетают маски. Но кто же скрывается под маской самого Монте-Кристо? Есть ли в его сердце место любви или там навеки поселилось чувство мести? Кто в этом пёстром маскараде кукла, а кто кукловод? [4].

3. *Летучий корабль (театр-театр)*

Режиссер: Дамир Салимзянов

Композитор: Максим Дунаевский

«Летучий корабль» — музыкальный спектакль, сохранивший очарование одноименного советского мультика, добрая романтическая комедия для всей семьи. Трубочист Ваня полюбил царевну Забаву, но отец собирается выдать дочку за жадного и властолюбивого Полкана. Чтобы спасти любимую, Ване нужно построить летучий корабль... Зрителей ждет мудрая история о том, что смелость и искренность всегда побеждают жадность и злобу, что чудеса случаются только с теми, кто в них верит, что друзья могут выручить даже из смертельной беды, а все влюбленные на свете умеют летать [5].

4. *Карлик Нос (театр-театр)*

Режиссер: Борис Мильграм

Композитор: Лора Квинт

Рано или поздно каждый оказывается перед выбором дороги, по которой ему нужно направить свою жизнь, так и наш герой Якоб оказывается на перепутье. Он лишается не только друзей и близких, но и собственного имени, а также собственного лица. Куда идти дальше? Что делать, если помощи ждать неоткуда? Где искать поддержки, если от тебя отвернулись даже те, кто был дорог тебе? Как найти свое счастье и любовь, если каждый говорит о внешности, но никто не думает про душу? [6]

5. *Винил(театр-театр)*

Режиссер-постановщик: Борис Мильграм

Композитор: Евгений Загот

Либретто: Карина Шебелян

Рок-н-рольное фэнтези «Винил» – это путешествие по выдуманной советской стране, местами забавной и невероятно цветной, в чем-то сказочной и нелепой. Здесь все живут музыкой и поют, но поют то, что принято. Эта песня диктует жителям страны советов как надо думать, делать и действовать.

И вдруг, под звуки единообразия рождаются другие мелодии: свежие, странные, непохожие, притягательные... Наши главные герои - «стиляги» – творят, ищут новое звучание и стиль. Они чем-то напоминают «Битлз», а может, и некогда знаменитый ансамбль «Орэра»...

Их музыка бросает вызов привычным нотам, по которым живет вся страна. Официальные аккорды не принимают новые мотивы, а их творцы не понимают требований шаблонных песен. Две стремительные, жизнерадостные и захватывающие силы сталкиваются друг с другом, разыгрывая эту музыкальную историю.

Герои мюзикла ищут свое звучание и творят музыку, чтобы быть не такими, как все. И это самое главное в этом спектакле, потому что вместе с ними зрители ищут и находят что-то свое [7].

6. *Доктор Живаго(театр-театр)*

Режиссер: Борис Мильграм

Композитор: Александр Журбин

Либретто: Михаил Бартенев

В этой музыкальной истории много любви - счастливой и несчастной, юношеской и зрелой, чистой и порочной. Много судьбы - простой человеческой судьбы, когда человек полагает, а жизнь располагает. Много жизни, представленной в ярких сценических образах театра. И как глобален роман Пастернака, так глобально и театральное представление [8].

7. *Юнона и Авось (Театр У Моста)*

Режиссер: Сергей Федотов

Композитор: А.Л. Рыбников

Мюзикл «„Юнона“ и „Авось“» основан на реальных событиях и посвящён путешествию русского государственного деятеля Николая Петровича Резанова в Калифорнию в 1806 году и его встрече с юной Консепсьон Аргуэльо — Кончитой, дочерью испанского коменданта Сан-Франциско [11].

Помимо Пермских мюзиклов, школьников следует познакомить с не менее профессиональными и красивыми мюзиклами и других городов, стран. Например:

7. *Ромео и Джульетта (г.Москва)*

Композитор и сценарист: Жерар Пресгурвик

Либретто: Наум Олев

«Ромео и Джульетта» — мюзикл, в котором описана история многовековой вражды двух кланов Вероны — Монтекки и Капулетти. На фоне этого противостояния происходит величайшая история любви — юные Ромео и Джульетта влюбляются друг в друга [9].

8. *Король Артур (г.Москва)*

Режиссер-постановщик: Жанна Жердер

Композитор: Гельсат Шайдулова

Либретто: Жанна Жердер

Еще одна версия легенды о короле Артуре и городе-замке Камелот, оплоте благородства и мужества. Любовный треугольник Артур-Джиневра-Ланцелот дал повод для многих литературных произведений. Пронзительная история последней любви легендарного короля и, словно молнией вспыхнувшей, страсти его первого рыцаря и королевы... Что важнее, любовь или чувство долга? [10]

9. *Моя прекрасная леди (г.Москва)*

Композитор: Фредерик Лоу

Драматург: Алан Джей Лернер

Это романтическая история о перевоплощении простой цветочницы в утонченную и изящную леди, покорившая сердца многих зрителей по всему миру [12].

10. *Последнее Испытание (театр-студия Lege Artis, RIFGroup (Р. Герасименко))*

Композитор: Антон Круглов

Автор текста: Елена Ханпира

Режиссёр-постановщик, балетмейстер: Полина меньших, Руслан Герасименко

Продюсер: Антон Круглов и Елена Хантура

Российский мюзикл по мотивам серии книг «Сага о копье».

Действие мюзикла «Последнее Испытание» происходит в мире чудес и магии, но история чародея Рейстлина близка и понятна современному зрителю.

Абсолютная власть или безграничная любовь, гордость или смирение, счастье или саморазрушение – проблема человеческого выбора и его последствий заставляет героев мюзикла, а вместе с темными и зрителей, пройти по лезвию ножа [13].

Эти и еще многие спектакли в настоящее время с удовольствием смотрят люди всех возрастов. Так почему бы и для детей не открыть этот замечательный, увлекающий мир театра и музыки?

Список источников и литературы

1. Шабалина. Т.И. Энциклопедия Кругосвет. Мюзикл [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/teatr_i_kino/MYUZIKL.html (дата обращения 23.04.2022).
2. Манукян А. Инлайт. Старые и новые джазовые стандарты – есть ли разница? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://enlightngo.org/language/ru/post/11558/> (дата обращения 23.04.2022).
3. Государственный академический музыкальный театр. Алые паруса. Мюзикл [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://muzteatr.net/alye-parusa-2> (дата обращения 23.04.2022)
4. Театр-Театр. «МОНТЕ-КРИСТО (Я – ЭДМОН ДАНТЕС)». Мюзикл. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://teatr-teatr.com/performances/monte-kristo-ya-edmon-dantes> (дата обращения 23.04.2022)
5. Театр-Театр. «Летучий корабль». Музыкальная сказка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://teatr-teatr.com/performances/letuchiy-korabl> (дата обращения 23.04.2022)
6. Театр-Театр. «Карлик Нос». Мюзикл. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://teatr-teatr.com/performances/karlik-nos> (дата обращения 23.04.2022)
7. Театр-Театр. «Винил». Мюзикл. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://teatr-teatr.com/performances/vinil/> (дата обращения 23.04.2022)
8. Театр-Театр. «Доктор Живаго». Мюзикл. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://teatr-teatr.com/performances/doktor-zhivago/> (дата обращения 23.04.2022)
9. Образовака. Сообщение о мюзикле «Ромео и Джульетта». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://obrazovaka.ru/question/soobshhenie-o-myuzikle-romeo-i-dzhuletta-kratkoe-soderzhanie> (дата обращения 23.04.2022)
10. Московский театр оперетты. «Король Артур». Мюзикл. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mosoperetta.ru/repertuar/korol-artur/> (дата обращения 23.04.2022)

11. Википедия. Свободная энциклопедия. «Юнона» и «Авось». Статья. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения 23.04.2022).

12. Творческий Центр «Звуки Времен». Мюзикл «Моя прекрасная леди». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://soundtimes.ru/myuzikly/moya-prekrasnaya> (дата обращения 23.04.2022)

13. Последнее испытание. Мюзикл. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://xn--80ahcbabtbuwedmiwhs5n.xn--p1ai/> (дата обращения 23.04.2022)

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.А. Махьянова Л. М. Пащенко,

Пермский государственный гуманитарно- педагогический университет

Аннотация: в данной статье рассматривается возможность применения театрализованной деятельности в условиях инклюзивного образования, с целью развития и гармонизации личности ребенка через активную творческую деятельность.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, инклюзивное образование.

THEATRICAL ACTIVITY AS A PROMISING FORM OF DEVELOPING A CHILD'S CREATIVE POTENTIAL IN INCLUSIVE EDUCATION

O. A. Makhyanova, L. M. Pashchenko,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. This article discusses the possibility of using theatrical activities in the context of inclusive education, the development and harmonization of the child's personality through active creative activity.

Key words: theatrical activities, inclusive education.

Отечественная современная образовательная среда предельно гибко реагирует на новые запросы общества. Тенденция образования настроена на адаптацию процесса образования к условиям личностных характеристик учащихся, особенностям их психофизического развития. Относительно недавно в отечественной педагогике появилось отдельное направление – инклюзивное образование. Востребованность этого направления педагогики неоспорима. Музыкальная педагогика может предложить свои варианты эффективного обучения в условиях инклюзивного образования.

Очевидным является тот факт, что учащиеся, имеющие различного рода заболевания и отклонения в развитии, в своем большинстве не имеют возможности получать полноценное музыкальное образование. Однако потребность в музыкальном развитии таких учащихся в рамках инклюзивного образования чрезвычайно высока. Именно музыкальное развитие способствует определенной гармонизации личности, психофизических процессов. Музыкальное развитие в данном случае должно проводиться комплексно, с использованием различных форм и методов. Рассмотрим театрализованную деятельность как возможную эффективную и комплексную форму работы в системе инклюзивного дошкольного образования.

Театрализованная деятельность в детском саду помогает добиться ощутимого результата в воспитательной и образовательной деятельности, направленной на развитие личности каждого ребёнка, его творческого потенциала, способностей и интересов.

Театрализованная деятельность является всесторонней в развитии личности ребёнка, в том числе и в развитии эмоциональной сферы ребёнка (развитие чувств, глубоких переживаний ребёнка), побуждает его сочувствовать персонажам, сопереживать разыгрываемым событиям, тем самым, приобщая его к духовным ценностям.

«В процессе этого сопереживания, - как отмечал психолог и педагог, академик Б.М. Теплов, - создаются определённые отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки, просто сообщаемые и усваиваемые». Таким образом, театрализованная деятельность - важнейшее средство развития эмпатии у детей, т.е. способности распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умения ставить себя на его место в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия. [2, с. 4-5]. Термин эмпатии происходит от греческого слова, обозначающего «сопереживание». В психологии различают эмоциональную эмпатию (подражание реакциям другого человека), когнитивную эмпатию (основана на интеллектуальных процессах сравнения, аналогии) и предикативную эмпатию (умение предсказывать реакции другого человека в разных ситуациях).

Каждое театрализованное представление для детей дошкольного возраста имеет нравственную направленность (дружба, доброта, честность, смелость и др.), т.е. ребёнок не только познаёт мир и окружающую среду, но и выражает своё собственное отношение к добру и злу. Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления. Дети посредством воображения продумывают образ героя и его сценический костюм, ищут необходимую интонацию речи (каким голосом должен говорить его герой), движения.

Театрализованная деятельность, также помогает детям с особыми возможностями здоровья, в том числе с таким диагнозом как ТНР- тяжёлая нарушение речи. В этом плане невозможно переоценить роль родного языка, который помогает детям осознанно воспринимать окружающий мир и является средством общения. Выразительность речи является очень важным компонентом как всестороннее развития личности ребёнка, так и в представлении сказки. Выразительность речи развивается в течении всего дошкольного возраста: от произвольной эмоциональной у малышей к интонационной речевой у детей средней группы и к языковой выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста. Выразительность речи включает в себя вербальные (интонация, лексика и синтаксис) и невербальные (мимика, жесты, поза) средства.

Для выразительной стороны речи необходимо создание таких условий, в которых каждый ребёнок мог бы проявить свои эмоции, чувства, желания и взгляды, причём не только в обычном разговоре, но и публично, перед зрителями. Прививать опыт публичного выступления перед зрителями важно в раннем детстве, тем самым дети начнут привыкать к сцене, раскрепощаться в себе, научиться не стесняться. В этом могут помочь оказать влияние на ребёнка именно театрализованная деятельность. С умственным развитием тесно связано совершенствование речи. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется и пополняется словарный запас ребёнка, также совершенствуется его звуковая культура речи, её интонационный строй.

Работа над постановками спектаклей в жанре кукольного театра, или театрализованных постановок для детей с ограниченными возможностями здоровья развивают не только личность ребёнка в целом, но и такие психические процессы как: память, воображение, мышление, ощущение, внимание, восприятие, речь. Необходимо к каждому ребёнку иметь свой индивидуальный подход, и учитывать возрастные особенности детей.

Предлагаем рассмотреть некоторые психические процессы, которые необходимы, по нашему мнению, в театрализованной деятельности.

Память-это психический процесс взаимодействия с информацией, ситуациями, с обстоятельствами. Это форма психического отражения действительности, выраженная в закреплении, в сохранении и воспроизведение информации.

В театрализованной деятельности с детьми используются такие процессы памяти как запоминание, сохранение и воспроизведение.

Перед постановкой сказки, детей нужно обязательно познакомить с ней. Прочитать её выразительно. Разобрать вместе с ними сюжет. Такой прием, как пересказ в форме игры: «Доскажи словечко» или «Закончи фразу», привлекает детей к совместному рассказу произведения. Следует задать такие вопросы как: Что было дальше? Какие герои были в этой сказке? Какую роль определённый герой играет в этой сказке? Почему ты так считаешь? Понравилась ли Вам сказка? Почему? После обдумывания сказки, можно распределить роли, или поиграть в игру «Кастинг ролей»: ребёнок выбирает роли, которые ему понравились в сказке, и которые он хотел бы сыграть в ней, и пробует себя в ней. Для педагога-постановщика чрезвычайно важно создать некую картину представлений, отражающую возможное воплощение той или иной роли в сказке. Выбор и определение роли в спектакле должно находиться в тесной взаимосвязи с возрастными особенностями ребёнка, его характера и выразительности. Педагог намечает для себя, кто какую роль сможет сыграть и огласить это ребятам. В случае, если ребёнок не согласится с выбранной для него ролью, нужно убедить его, чем эта роль хороша, и почему именно он подходит для этой роли, то есть весомо аргументировать именно его вклад в создание данного образа.

Внимание – это психический процесс устойчивого сосредоточения на каком-либо объекте или явлении в конкретный период времени. Внимание нужно детям на протяжении всей постановки сказки или спектакля. Дети прислушиваются к поставленным перед ними задачам и целям.

Публичные выступления также играют огромную роль в развитии личности ребёнка и выразительности речи. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарный запас ребёнка, совершенствуется звуковая культура его речи, её интонационный строй. Дети переживают эмоции героя с помощью выразительности речи.

Особенной ценностью театрализованной деятельности является то, что она включает в себе интеграцию нескольких образовательных областей, а это необходимое условие для организации воспитательно-образовательного процесса в условиях введения Федеральных государственных требований. Согласно новым ФГТ, наиболее эффективно образовательные задачи решаются в том случае, когда педагог целенаправленно использует интегративный подход при организации образовательного процесса. Театрализованная деятельность интегрирует в себе такие образовательные области, как познание,

коммуникация, чтение художественной литературы, художественное творчество, музыка и социализация.

В области познания у детей углубляются знания о театре как о виде искусства, расширяется кругозор.

При коммуникации происходит развитие всех сторон речи, активизируется и формируется речевой словарь, совершенствуется звукопроизношение, дети учатся выстраивать диалоги.

Через знакомство с литературными произведениями различных жанров, происходит приобщение детей к словесному искусству, развивается правильно оформленная речь, художественное восприятие и эстетический вкус.

В процессе совместного изготовления с детьми атрибутов, элементов костюмов к выбранной для постановки сказке, у детей происходит развитие продуктивной деятельности, развитие творческого начала, приобщение к изобразительному искусству и прикладным видам творчества.

Посредством слушания и обсуждения народной, классической, детской музыки, совместного пения, исполнения на музыкальных инструментах, у детей развиваются музыкальные способности, способность эмоционально воспринимать музыку, происходит приобщение к музыкальному искусству.

Дети включаются в систему социальных отношений через образы своих героев. Они «проживают» жизнь своего персонажа, «примеряют» на себя его характер, учатся оценивать поступки героев художественного произведения.

Подводя итог, можно утверждать, что театрализованная деятельность в детском саду помогает всесторонне развивать личность ребёнка. Бесспорно, что данная деятельность может принести видимый и осязаемый результат в рамках инклюзивного дошкольного образования.

Список источников и литературы

1. *Афанасьева С.Е.* Театрализованная деятельность как средство коррекции психоречевого недоразвития детей с ЗПР [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://kolobok7.myl.ru/news/teatralizovannaja_dejatelnost_kak_sredstv_korrekcii_psikho_rechevo_go_nedorazvitija_detej_s_zpr/2015-09-26-46 Дата обращения 21.02.2021.
2. *Маханёва М.Д.* Занятия по театрализованной деятельности в детском саду. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 128 с.

ВЛИЯНИЕ ЗВУКОВЫХ ВОЛН НА МОЗГОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Д.Д. Одинцова,

*Липецкий государственный педагогический университет
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского*

Аннотация. В данной статье рассмотрены идеи зарубежных исследователей о звуковых волнах и воздействии их на человека посредством нейронных связей, приведено толкование термина «бинауральность», произведен анализ взаимосвязи между мозгом и слуховыми нервами.

Ключевые слова: звуковые волны, нейромедиаторы, серотонин, дофамин, мозговые волны, обертон, интерференция, резонанс.

INFLUENCE OF SOUND WAVES ON HUMAN BRAIN ACTIVITY

D.D. Odintsova,

Lipetsk State Pedagogical P. SemenovTyan-Shansky University

Abstract: This article discusses the ideas of foreign researchers about sound waves and their effect on humans through neural connections, provides an interpretation of the term "binaurality", analyzes the relationship between the brain and auditory nerves.

Key words: sound waves, neurotransmitters, serotonin, dopamine, brain waves, overtone, interference, resonance.

Несомненно, что музыка – великая сила искусства. Она оказывает непосредственное влияние на физическое и психологическое состояние слушателей. Доказанный факт, что благодаря дыхательной гимнастике, которая лежит в основе певческих упражнений, можно преодолеть проблемы, связанные с нарушением речи. Кроме того, музыка воздействует на человека в качестве стимулятора, побуждает слушателя к энергичным действиям, либо напротив, помогает расслабиться и успокоиться. При прослушивании определенной музыки в сознании могут возникнуть воспоминания, тем самым мелодия привносит позитивные вибрации в сознание человека. Вследствие чего возникает вопрос. Какие элементы и средства делают музыку оживленной или расслабляющей?

В целях верного осознания влияния музыкального звука на человека, необходимо проследить путь, по которому звук от места извлечения достигает своего места назначения в слуховых центрах головного мозга. Во время процесса восприятия человеком музыкального звучания происходит множество химических реакций в мозге.

По утверждению профессора кафедры музыки Делийского университета, Индия, доктора Т.В. Маникандана и доктора А. Акшая «человеческий мозг

содержит несколько сотен различных типов связей, называемых «нейромедиаторами». Они передают сигналы между нервными клетками – нейронами. Нейромедиаторы влияют на психологическое здоровье человека, регулируют настроение, при выходе из равновесия могут вызвать неблагоприятные симптомы» [4].

Существуют несколько видов нейромедиаторов – тормозные и возбуждающие. Возбуждающие стимулируют работу мозга, а тормозные успокаивают. При балансе нейромедиаторов человек пребывает в уравновешенном, спокойном состоянии. *Серотонин* и *дофамин* – нейромедиаторы, которые влияют на эмоции и настроение человека. Связь этих нейромедиаторов с восприятием музыки высока.

В достаточном количестве серотонин регулирует функции сна, пищеварения, контроля боли. Недостаток серотонина может вызвать чувство страха и эмоциональной пустоты. Дофамин связан с центрами удовольствия мозга. Он отвечает за чувства, связанные с любовью и радостью. Причиной недостатка дофамина может послужить неправильное питание, стресс, что приводит к малой активности и отсутствию мотивации.

Связь нейронов в головном мозге создает основу мыслей, эмоций и поведения человека. Тем самым образуются мозговые волны, которые генерируются импульсами от множества нейронов, сообщающихся друг с другом. Звук – это физическое явление, представляющее собой распространение волн в виде упругих механических колебаний в твердой, жидкой и газообразной среде [1]. Звуковая волна является источником информации, которая передается посредством нейромедиаторов в головной мозг. Скорость мозговых волн, так же как и звуковых измеряется в Гц. Тем самым определяется тесная связь между ними.

Рассмотрим градацию мозговых волн:

Дельта-волны (от 0,5 до 3Гц) – самые медленные волны, возникают во время медитации и сна без сновидений.

Зета-волны (от 3 до 8Гц). В зета-состоянии чувства фокусируются на сигналах, исходящих изнутри человека. Эти волны возникают во время медитации.

Альфа-волны (от 8 до 12Гц) способствуют общей умственной координации, интегрируют мозг на обучение.

Бетта-волны (от 12 до 38Гц) Волна активна в том случае, когда человек совершает целенаправленную умственную деятельность, вовлечен в процесс принятия решений.

Работа в высоких частотах данного диапазона потребляет большое количество энергии и не является эффективным способом работы мозга.

Гамма-волны (от 38 до 42Гц) - самые быстрые мозговые волны. Им свойственно обрабатывать одновременно информацию из разных областей мозга. Чтобы получить доступ к этим волнам, разум должен быть спокоен.

Вследствие чего возникает теория о взаимосвязи звуковых частот и человеческом мозге. Американский инженер Роберт Аллен Монро ввел термин «бинауральные ритмы». Суть бинауральных ритмов заключается в том, что через наушники слушатель получает звуковую информацию, различающуюся по частоте и фазе. Кандидат биологических наук и основатель Фонда изучения резонансов ДНК (Сан-Диего, Калифорния) Макс Ремпель объясняет, что за счет сложения в пространстве двух звуковых волн (интерференции), образуются колебания низких частот, неслышимые человеческим ухом [3].

Он приводит пример с двумя звуковыми волнами с одинаковой частотой в 500 Гц (в пределах си первой октавы). При интерференции двух одинаковых звуковых волн возникают неслышимые колебания в 10 Гц, свойственные головному мозгу. 10 Гц соответствуют мозговой альфа-волне. Тем самым можно предположить, что мелодия в диапазоне первой октавы положительно влияет на человека, способствует интеграции на обучение и умственную координацию.

В музыке данное явление имеет название «обертон». При отражении звука от какой-либо поверхности происходит резонанс. Звук приобретает дополнительные обертона. Наиболее выразительно проявляется данное явление в рече-певческой позиции – способ извлечения, характеризующийся завышенное областью форманты. Постоянные частоты полосы рече-певческой позиции 639-804 Гц (вторая октава) [2]. В данном случае выявляются обертоновые призвуки, которые соответствуют мозговым волнам. Проходя через человеческое ухо, звук превращается в нейронный сигнал, именно в нейронах при интерференции происходит образование низких частот. В этом процессе звуковые волны преобразуются в электрохимические.

Макс Ремпель утверждает, что бинауральные ритмы могут менять частоту мозговых волн. Музыка, которая гармонирует с внутренними частотами организма, наиболее полезна. Мелодия не созвучная с сердечным и дыхательным ритмами человека вносит дисбаланс в физическое и психологическое состояние человека.

Таким образом, музыка и звук, как ее составляющая, являются мощным фактором, побуждающим человека к какой-либо активности. Безусловно, что человек способен извлекать и управлять звуком, но мелодия и ритм также оказывают влияние на индивида. Следовательно, можно предположить, что при помощи музыки допускается вероятность управления настроением не только

индивида, но и человеческих масс. Такой способ наиболее выражен в маркетинге для успешной продажи определенных продуктов. В наших интересах распознавать негативное влияние звуков на человеческий мозг, кроме того необходимо научиться препятствовать управлению извне через звуковые волны.

Список источников и литературы

1. Адибаев Б.М. Влияние звуковых волн на организм / Б.М. Адибаев, Н.М. Алмабаева, О. Ахсанова // Vestnik KazNMU. – 2018. – №1. – С. 262-263.
2. Гутова С.Ю. Обертоново-резонансная певческая основа композиторского языка (Обертонно-резонансная основа композиторского языка) / С.Ю. Гутова // "Chronos" Общественные Науки. – 2021. – №3(23). – С. 4-11.
3. Ремпель М. Жить в резонансе. Для чего нужны бинауральные ритмы? // Аргументы и Факты. – 2021. – URL: https://samara.aif.ru/society/v_oblasti_budet_priostanovleno_elektrosnabzhenie_s_19_po_23_marta (дата обращения: 18.03.2022).
4. Manikandan T.V. Influence of Music on Human Body // Open Access Journal of Archaeology and Anthropology. – 2021. – Volume 3. - Issue 1. – P. 1-3.

ВЛИЯНИЕ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНО-МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ПУТЕМ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОЙ ЗВУКОВОЙ СРЕДЫ

Е.А. Пахомова,

Детская школа искусств № 9 г. Воронеж

Аннотация. В статье представлены результаты анализа теории звуковой среды, а также эмпирического исследования, посвященного влиянию классической музыки на формирование вокально-музыкальных способностей путем создания учебной звуковой среды; в статье также приводятся основные выводы, подтверждающие выдвинутую автором гипотезу о позитивной воздействии классического репертуара на детей.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, музыкальные способности, звуковая среда, классическая музыка, музыкальное образование.

INFLUENCE OF CLASSICAL MUSIC ON THE FORMATION OF VOCAL-MUSICAL ABILITIES OF CHILDREN BY CREATING A LEARNING SOUND ENVIRONMENT

Е.А. Pakhomova,

Children's art school № 9 of the Voronezh city district

Annotation. The article presents the results of the analysis of the theory of the sound environment, as well as an empirical study on the influence of classical music on the formation of vocal and musical abilities by creating a learning sound environment; the article also provides the main

conclusions confirming the hypothesis put forward by the author about the positive impact of the classical repertoire on children.

Key words: music pedagogy, musical abilities, sound environment, classical music, music education.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в современном мире дети, обучающиеся в музыкальных образовательных учреждениях, не всегда имеют необходимый опыт звуковой среды для формирования музыкальных способностей и эстетического вкуса. В современном музыкальном образовании и в музыкальной педагогике в целом проблема формирования и развития музыкальных способностей стоит особенно остро, поскольку бытовая звуковая среда современного мира, несмотря на свое разнообразие, не способствует развитию эстетического чувства и музыкальности: качество тех звуковых «завес» и шумов, которые дети начинают потреблять с раннего возраста явно оставляет желать лучшего. В результате, при приеме в детскую музыкальную школу зачастую происходит жесткий отсев контингента по причине недостаточно развитых музыкальных способностей (чувство лада, чувство ритма, внутренний слух).

Проблема современной звуковой среды как «ежедневного набора шумов и звуков, окружающих людей» рассматривается в настоящее время в работах как отечественных, так и зарубежных авторов. В частности, вопросы методики формирования учебной звуковой среды исследуются в работах таких авторов, как И.Е. Балабанова [1], А.Н. Бидеева [2], Ю.В. Новаковская [3], М.А. Петрунина [4], Ю.В. Смольская [5].

Также в работах Х. Бразерса [6], С.Н. Дорф, Х. Маклахлан, Дж. Рэндел [7], С. Ишихана [8], Дж. Мортон [9], С. Отабекова и Т. Оглу [10] представлены попытки теоретического обоснования новой методики преподавания музыки детям с целью достижения непрерывного обучения и саморазвития личности.

Тем не менее, несмотря на обширную историографию темы, в современной отечественной музыкальной педагогике наблюдается нехватка исследований эмпирического характера, которые позволили бы подтвердить или опровергнуть тезисы о влиянии классической музыки на формирование личности. Для восполнения данного историографического пробела нами была проведена самостоятельная опытно-экспериментальная работа.

Гипотеза исследования заключается в следующем: при последовательном включении классического музыкального репертуара в звуковую среду, которая окружает детей, можно достичь развития музыкальных способностей (чувство ритма, ладовое чувство, внутренний слух).

Для проверки гипотезы, а также следуя новейшим подходам в музыкальной педагогике для детей [10, p.41], нами было проведено эмпирическое исследование влияния классической музыки на формирование музыкальных способностей у детей 8 лет (первый класс детского музыкального образовательного учреждения). Репрезентативная выборка составила 16 человек (две группы опытно-экспериментальные группы по 8 детей) и 10 человек – контрольная группа. Материалами исследования послужили оценочные листы по установлению уровня развития музыкальных способностей до и после проведения опытно-экспериментальной работы.

Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя группу общенаучных методов (анализ, синтез, дедукция, индукция); а также ряд специальных методов: контент-анализ научной литературы по теме исследования; метод педагогического (включенного) наблюдения; а также метод статистического анализа полученных данных. В рамках эмпирического исследования в первых двух группах была проведена опытно-экспериментальная работа на базе авторской методики. Данная методика заключалась во включении классического музыкального репертуара в курс групповых занятий в качестве домашнего задания с последующим разбором в классе. Новаторство идеи заключается в том, что дети должны были прослушивать классические произведения дома, а не на занятиях. Разбор и анализ произведений производится в классе под руководством педагога. Оценка результативности эмпирического исследования проводилась с использованием программы Neural Designer – программный инструмент для расширенной, предписывающей и предсказательной аналитики. Каждый критерий оценивался в программе по специальной шкале, что позволило суммировать все данные, полученные по оценочным листам.

В программе был выведен средний балл для каждого из анализируемых критериев, которые оценивались по 10-балльной шкале: 1-3 низкий уровень, 4-6 средний уровень, 7-10 высокий уровень вокально-музыкальных способностей. В ходе нашего исследования оценивались три критерия: развитие музыкального слуха, координация между слухом и голосом, развитие точного интонирования. Эмпирическое исследование проведено с 1 сентября по 30 ноября 2021 года на базе МБУДО ДШИ №9 города Воронежа.

После проведенного нами предварительного обследования, до серии опытно-экспериментальной работы, были получены следующие результаты в трех группах детей – в двух опытно-экспериментальных и одной контрольной (рис. 1).

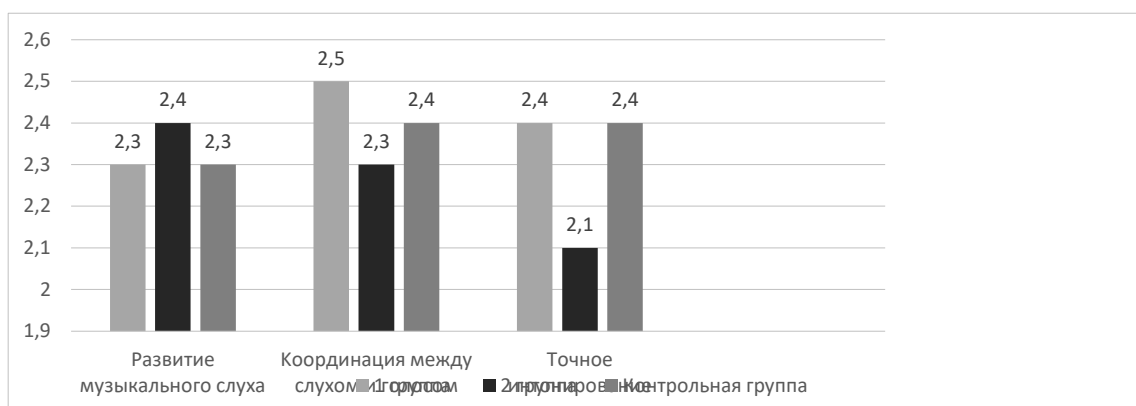


Рис. 1. Предварительная оценка вокально-музыкальных способностей
(составлено автором с помощью Neural Designer)

Как можно судить по данным, представленным на рисунке 1, во всех трех группах был выявлен низкий уровень вокально-музыкальных способностей у детей младшей группы музыкальной школы. Более того, дополнительное мини-анкетирование родителей учеников показало, что дома слушают классическую музыку только 10%, не делают различий между классической музыкой, популярной, джазовой и рок-музыкой 67%, а в качестве обычной звуковой среды в 80% семей используется непрерывная работа телевизора.

В таких условиях полученные нами в ходе предварительного обследования данные не вызывают удивления. При этом родители учеников принадлежат к среднему классу по социальной дифференциации и 90% считают музыкальное образование «обязательным для развития личности». Тем не менее, если ребенок слышит классическую музыку только на занятиях два раза в неделю, а дома его звуковую среду составляют в основном шумы, то не следует ожидать особенных успехов в музыкальной школе.

Для исправления выявленной ситуации нами были проведены групповые занятия, на которых мы ознакомили детей с классическими музыкальными произведениями с учетом их возрастных особенностей восприятия. Например, мы использовали такие произведения, как «Петя и волк» — симфоническая сказка для детей С.С. Прокофьева; «Волшебная флейта» В.А. Моцарта, «Щелкунчик» П.И. Чайковского. Из этих произведений мы выбирали часть партитуры с таким расчетом, чтобы дети сами стремились послушать продолжение музыкальной истории дома, а затем обсудить их в классе.

Также, мы использовали методику драматизации музыкального произведения, которая позволила разыгрывать мини-спектакли на групповых занятиях, к которым дети готовились дома при прослушивании классических произведений. Разумеется, при такой работе не остались в стороне и родители,

причем итоговое обследование подтвердило, что родителям очень понравилось слушать классический репертуар вместе с детьми. При этом нам удалось создать учебную звуковую среду у учеников дома.

По итогу проведенного исследования нами были подучены следующие результаты (рис. 2).

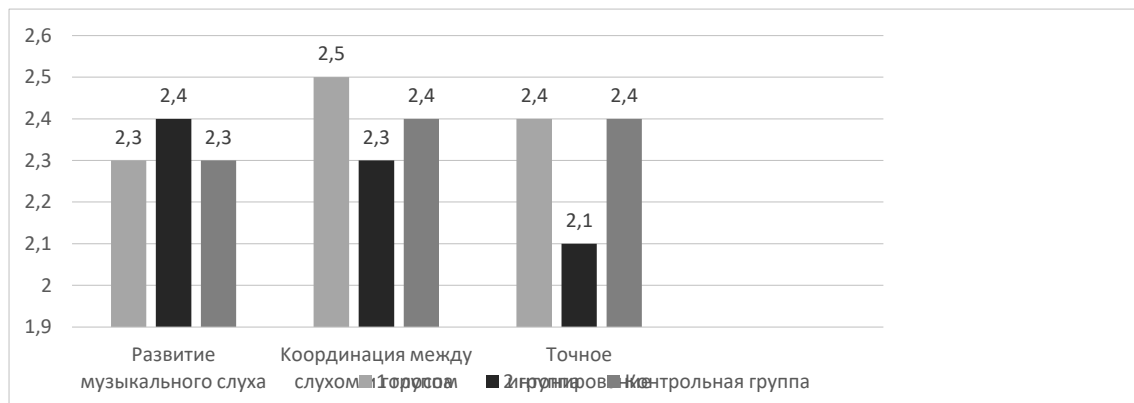


Рис. 2. Предварительная оценка вокально-музыкальных способностей (составлено автором с помощью Neural Designer)

Насколько можно судить по данным, приведенным на рисунке 2, за два месяца занятий нам удалось развить все перечисленные вокально-музыкальные способности с низкого до среднего уровня. При этом, мы убеждены, что дети, заинтересованные такой работой, уже получили позитивную внутреннюю мотивацию для прослушивания классической музыки дома, для самостоятельного создания звуковой среды и, в конечном итоге, — для формирования музыкального вкуса.

Таким образом, полученные нами результаты показывают, что классическая музыка, будучи включенной в звуковую среду ученика вне школьных стен, позитивно влияет на развитие вокально-музыкальных способностей. Более того, как побочный эффект, следует отметить повышение у детей мотивации к самостоятельному прослушиванию музыкальных произведений классического направления. Также, проведенная нами опытно-экспериментальная работа позволила включить родителей в процесс формирования у детей музыкального вкуса, а это немаловажно с точки зрения перспектив непрерывного обучения. Полученные нами результаты позволяют предположить, что включение классического музыкального репертуара в бытовую звуковую среду детей позитивно влияет на формирование и развитие вокально-музыкальных способностей.

Список источников и литературы

1. Балабанова И.Е. К вопросу формирования основ музыкальной культуры в духовно-нравственном воспитании детей // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 4. С. 1-4.

2. Бидеева А.Н. Художественно-эстетическое развитие // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. № 5. С. 429-432.
3. Новаковская Ю.В. О педагогике // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2015. № 1. С. 58-69.
4. Петрунина М.А. Педагогические возможности музыкального воспитания детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63. С. 105-108.
5. Смольская Ю.В. Работа над художественным образом произведения как основа развития интереса учащихся к классической музыке // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 4. С. 1-4.
6. Brothers H. Influence of music on a human being. Oxford Views Press. 2020. 231 p.
7. Dorf S. N., MacLachlan H., Randel J. Classical Music Today. In book: Anthology to Accompany Gateways to Understanding Music. 2020. P. 493-501.
8. İşikhan C. Spatial Sound Performances in Classical Music. Project: Spatial Sound Performances in Classical Music. 2020. 152 p.
9. Morton J. The effects of classical music on student behavior in an environment. In book: God and Grace of Body. 2017. P. 223-294.
10. Otabekov S., Oglu T. Classical music and its study. Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities. 2022. Vol. 12(2). P. 40-44.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ВОКАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Е.Ю. Пестерева,

Глазовский Государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы преодоления вокально-технических трудностей в процессе освоения художественного репертуара на начальном этапе обучения. Дан анализ наиболее часто встречающихся недостатков в пении и рекомендации по их устранению в процессе формирования певческих навыков.

Ключевые слова: вокально-технические навыки, репертуар, студенты, вокальная подготовка, резонирование, гласные, тембр, романсы, многоударность.

TO THE QUESTION OF FORMATION OF VOCAL AND TECHNICAL SKILLS IN STUDENTES OF THE SPECIALTY "MUSIC EDUCATION" AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING

E.Yu. Pestereva,

Glazov State Pedagogical Institute. V.G. Korolenko

Abstract. The article deals with the issues of overcoming vocal and technical difficulties in the process of mastering the artistic repertoire at the initial stage of education. An analysis is given

of the most common shortcomings in singing and recommendations for their elimination in the process of developing singing skills.

Key words: vocal and technical skills, repertoire, students, vocal training, resonance, vowels, timbre, romances, multi-stress.

В процессе освоения художественного репертуара на занятиях по вокалу студент приобретает вокально-технические и исполнительские навыки. И начальный этап в этом отношении представляет собой своеобразный «задел» дальнейшего роста ученика.

Работа над тем или иным художественным произведением, как правило, включает в себя два компонента: эмоционально-психологический (понимание характера произведения, проникновение в художественный образ, выразительность исполнения) и вокально-технический, к которому относится не только безупречное исполнение мелодии, ритма и текста произведения, но и чисто вокальная его подготовка.

Следует остановиться на некоторых моментах вокально-технической подготовки, часто недооцениваемой студентами. Прежде всего, это необходимость точного прочтения авторского текста (звуковысотный и ритмический рисунок, темп, его изменения, динамика, лиги, паузы, отдельные указания о характере исполнения тех или иных мест и т.п.).

Между тем, имеют место случаи, когда некоторые студенты при самостоятельном ознакомлении с музыкальным и литературным текстом произведения, делают это небрежно, допуская ошибки в мелодии, а еще чаще – ритмические неточности. Преждевременные снятия и передерживания длительностей для ряда студентов являются характерным недочетом. Некоторые студенты считают возможным при сольном исполнении двухголосной песни, воспроизвести в мелодии звук нижнего голоса, изменив тем самым композиторскую мелодию (заключит. Фраза песни «Школьный корабль» Г.Струве).

Иногда в исполнении студентов наблюдается отсутствие логики при членении музыкальных фраз. Например, в романсе Гурилева «Сердце – игрушка» на словах «...А когда над ним шутили вы, сердце к вам просилося...» исполнительница пытается взять дыхание перед местоимением «Вы», не задумываясь над смыслом фразы.

Не менее важным является формирование навыка наполнять внутренним содержанием паузы, не превращая их в передышку для голоса. Таким благодатным материалом являются романсы «О чем в тиши ночей» Н. Римского-Корсакова, «Люблю тебя» Э. Грига, «Как утро ты прекрасна»

Р. Шумана. Точное прочтение авторского текста, конечно, не должно быть слепым, бездумным копированием, но следует помнить, что ремарки композитора являются как бы знаками препинания, без точного соблюдения которых невозможна правильная интерпретация произведения. Первая ступень работы всякого человека, который соприкасается с искусством – это петь грамотно. Это означает, что необходимо изучить весь нотный материал – интонации, нюансы, ритмическую структуру, темпы. Весь этот материал «уложить» в голосовые возможности, или, как говорят, «впеть ноты» [1,140].

Важным моментом в работе над репертуаром является достижение тембровой однородности, которая включает в себя, наряду с другими компонентами, выровненность певческих гласных. В процессе этой работы следует добиваться, чтобы каждая гласная по величине, округлости, мягкости по общей окраске была похожа на предыдущую. Например, начальная фраза «Колыбельной песни в бурю» П. Чайковского: на протяжении двух тактов здесь сменяется шесть гласных. Достижение однородности в этой фразе представляет для студента значительные трудности. Как правило, в начале работы над песней оно или слишком «выбеляет» гласный «а», отчего последний перестает резонировать, или слишком глубоко и перекрыто формирует «у» по отношению к остальным гласным. Звук «и» обычно формируется недостаточно объемно. Достигнуть кантилены при таком формировании гласных очень трудно. В подобных случаях надо хорошо поработать над выравниванием резонирования отдельных гласных. Это не значит, что их надо нивелировать, лишить каждый из звуков его характерного звучания. Речь идет о характере и месте их резонирования. Неоднородность звучания становится особенно заметной, когда несколько слогов с разными гласными произносятся на одной ноте, как, например, в «Арии Барбарини» из оперы В.Моцарта «Свадьба Фигаро», романсах М. Глинки «Не пой, красавица, при мне» и М. Яковлева «Зимний вечер». В последнем на словах «То как зверь она завоет» нота «ре» повторяется семь раз подряд. Смещение места резонирования гласных в данном случае может повлечь за собой даже интонационные неточности, не говоря уже о позиционной пестроте.

Одним из приемов достижения однородности звучания является пропевание мелодии произведения или его фрагментов на слоги в продуманной последовательности, с учетом способности гласных и согласных звуков оказывать то или иное влияние на работу голосовых органов. Практика показывает, что благотворное воздействие на нахождение и сохранение точки резонирования на различных гласных оказывает пропевание на слоги

с согласной «Р». В значительной степени этому также способствует энергичное произнесение согласного на высоте следующего за ним гласного и хорошая опора звука.

При впевании произведения необходимо постоянно следить, чтобы в словах и фразах не было пустых, тусклых, незвучащих участков, чтобы все гласные в слове звучали одинаково ярко и резонировали в одном месте.

Одним из сложных моментов является имеющая место многоударность слогов в слове. Даже достаточно музыкальные студенты старших курсов порой допускают «выталкивание» неударных слогов, особенно если на них приходится высокие или относительно высокие звуки. Так, например, в первой фразе романса Н. Римского-Корсакова «О чем в тиши ночей» в слове «таинственно» часто последний слог звучит сильнее ударного только потому, что на него падает более высокая нота. То же самое в романсе «Октава» («Гармонии стиха неизвестные тайны») в слове «неизвестные» по той же причине подчеркивается неударный слог «-мы», или в романсе С. Рахманинова «Сон», где нередко можно слышать выделение предлога «у» («и у меня был край родной»).

Особенно трудно избежать многоударности на неоднократно повторяющихся в мелодии нотах с меняющимися слогами. Эта трудность часто усугубляется поиском резонирования гласных и, порой, приводит к одинаковому по силе «выстукиванию» слогов. Для преодоления этого неприятного явления исключительно важно постоянное стремление к ведению мелодической линии и выделению смысловых акцентов, которые обычно подчеркиваются чуть большей силой звука, тогда как неударные слоги, особенно в конце слов, исполняются тише: вокальной работе над произведением должна предшествовать подготовительная проработка речевого текста, которая включает в себя выразительное его прочтение, расстановку акцентов, выделение главных слов, произнесение ударных и смешанных гласных.

Наиболее общим, присущим значительному числу начинающих певческое обучение, недостатком является неумение исполнять распевы. Если на один слог текста приходится две или более ноты, нередко переход с одного звука на другой сопровождается грубым толчком, а между звуками слышится нечто похожее на «г», что в вокальной терминологии именуется придыханием.

При исполнении распевов рекомендуется пользоваться приемом легкого портаменто, чтобы второй звук не звучал громче первого и ни в коем случае не допускать придыханий. В борьбе с последними помогает строгое

выполнение правила – не переходить на следующий звук, не закончив предыдущего, и полная сосредоточенность внимания.

Многим студентам на начальном этапе обучения присущи недостатки, связанные с работой над словом. Это прежде всего удлинение согласных в ущерб протяженности гласных, что является значительным препятствием в достижении напевности звучания. Согласные звуки в пении должны произноситься четко и быстро. Для сокращения времени произнесения согласный, которым заканчивается слог, присоединяется к следующему слогу. Таким образом, певческое членение слогов выглядит так: пишется - «див-ный те-рем сто-ит...», поется – ди-вны йте-ре-мсто-ит».

Возможны ошибки и при произнесении сдвоенных согласных, или, когда одно слово заканчивается на тот или иной согласный, а второе с него начинается. Например, «А грудь мою теснит тоска», или «Как красив свод неба атласный». Один согласный как правило при этом теряется («тесни тоска», «каккрасив»). На просьбу произнести правильно студент пытается их отделить. В подобных случаях двойной согласный следует произнести длинно, как бы «запнуться» на нем («ттоска, «ккрасив).

В настоящей работе рассмотрены лишь некоторые моменты вокально-технической обработки репертуара и приемы преодоления трудностей. В действительности вокально-техническая сторона освоения художественного репертуара включает в себя гораздо более широкий круг вопросов и проблем и представляет собой хорошую школу овладения арсеналом вокальных и методических навыков.

Список источников и литературы

1. *Иванов А.П.* Искусство пения: Учебное пособие.– СПб.: Изд-во «Лань»; «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2018. – 212 с.

ГАРМОНИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО ПОСРЕДСТВОМ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

В. Г. Полюшкин,

Краснодарский государственный институт культуры

Аннотация. В данной статье автор уделяет внимание феномену «невербальное общение» как важнейшему компоненту профессионально-педагогической деятельности. Обоснована необходимость включения невербальных средств («мимика», «жест») в профессиональную деятельность педагога-музыканта. Статья окажет весомую помощь специалистам профессионального музыкального образования.

Ключевые слова: «межличностные отношения», «музыкально-исполнительская деятельность», «невербальное общение», «невербальные средства», «мимика», жесты».

HARMONIZATION OF INTERPERSONAL RELATIONS IN THE PIANO CLASS THROUGH NON-VERBAL COMMUNICATION

V.G. Polyushkin,

Krasnodar state institute of culture

Annotation: In this article the author pays attention to the phenomenon of «non-verbal communication» as the most important component of professional pedagogical activity. The necessity of inclusion is justified non-verbal aids («mimic», «gestures») in professional activity musician-teache. The article is of great help to specialists of professional musical education.

Key words: «interpersonal relationships», «musical and performing activity», «non-verbal communication», «non-verbal aids», «mimic». «gestures».

Наш многолетний опыт проведения индивидуальных занятий в музыкально-исполнительском классе (фортепиано) показывает, что эффективность процесса подготовки музыканта-исполнителя во многом зависит от характера тех межличностных взаимоотношений, которые его сопровождают. В силу этого, проблема гармонизации межличностных отношений, прежде всего, – установление между субъектами данного процесса открытости, уважения и доверия друг к другу – приобретает первостепенное значение.

Учитывая важность данной проблемы, представители самых разных областей образования, включая музыкальное, проявляют к ней повышенный интерес, изыскивают эффективные пути её решения. Вместе с тем, как отмечает Д.И. Фельдштейн, смысловые, структурно-содержательные и функциональные стороны межличностных отношений требуют сегодня ещё более обстоятельного изучения [8, с. 5].

В понимании сущности межличностных отношений мы исходим из широкого спектра их значений, где в самой широкой форме они определяются как взаимодействие между людьми, совокупность связей, складывающихся между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу [3 и др.] и т.д. В контексте музыкально-образовательного процесса нам представляется более близким толкование характеризуемых отношений как личностно значимого образного эмоционального и интеллектуального отражения людьми друг друга, «которое представляет собой их внутреннее состояние» [2, с. 110].

Сущность гармонизации межличностных отношений мы связываем с процессом установления необходимого равновесия между эмоционально-ценностным, содержательным и художественно-коммуникативным компонентами их целостной психологической структуры.

Отталкиваясь от понимания термина «равновесие» как «состояния спокойствия, уравновешенности в настроении, в каких-нибудь отношениях» [6], к числу показателей дисгармоничных состояний в межличностных отношениях следует отнести такие, как возникающие в совместной деятельности напряженность и отчужденность, отсутствие между взаимодействующими субъектами доверия, понимания, эмоциональной близости и др. [2].

Задача по установлению гармоничных отношений между субъектами музыкально-образовательного процесса обретает особую остроту и значимость именно в силу художественно-творческой направленности данного процесса, которая обуславливается специфической природой музыкального искусства и способов взаимодействия с ним.

Это как раз и наделяет межличностные отношения в музыкально-образовательном процессе особым характером и, прежде всего, предполагает готовность субъектов данного процесса к проявлению особых свойств и состояний духовно-нравственной направленности, таких как: искренность и доброжелательность в выражении чувств и намерений, проявление уважения и сочувствия по отношению друг к другу, устранение в собственных действиях и поступках раздражительности, агрессивности и т.д.

Достижение такого по содержанию уровня межличностных отношений в музыкально-исполнительском классе в большинстве случаев осуществляется посредством вербально-понятийного способа общения, что вполне оправдано с точки зрения его универсальности и востребованности при решении самых разных образовательных и воспитательных задач в области музыкального образования.

Тем не менее, в гармонизации отношений между субъектами в данном процессе не менее важную роль призваны выполнять и невербальные способы взаимодействия, которые, по нашему мнению, требуют в плане изучения особого внимания. Рассмотрим подробнее возможности включения невербального общения как важного средства преодоления в отношениях между субъектами музыкально-образовательного процесса деструктивной напряженности, эмоциональной «закрытости» и других дисгармоничных состояний.

Гармонизация в данном процессе межличностных отношений в качестве своей «сверхзадачи», прежде всего, преследует создание психологического комфорта для обучающегося и педагога. Это означает установление такой атмосферы, при которой у субъектов музыкально-образовательного процесса расширяются возможности в овладении музыкой на высоком личностном, художественно-творческом уровне и, что очень важно, – в обогащении эстетических, духовно-нравственных сторон своей личности.

Выстраивая подобную атмосферу, педагог должен иметь в виду, что любое его обращение к воспитаннику в опоре на главное средство – звуковую (словесную) речь практически невозможно без участия других – невербальных способов общения: мимики (пантомимики), жеста. В исследованиях С.Л. Рубинштейн обращает внимание на то, что жест, например, выступает неизменным атрибутом звуковой речи, важным дополнением не только к экспрессивной, но и к смысловой стороне словесного высказывания [7].

Г.Г. Нейгауз отмечал, что на занятиях в музыкально-исполнительском классе «жестом иногда можно гораздо больше объяснить и показать, чем словами», поскольку «движение, жест («работа мышц»), хореографическое начало» присущи природе самого музыкального искусства [5, с. 141]. Приведём один из примеров того, насколько понимание этого важно в работе над музыкальным произведением в классе фортепиано.

Так, помогая своему воспитаннику преодолеть ритмические и темповые погрешности в исполнении музыкального произведения, педагог вместо всякого рода долгих (и по-сути, нередко звучащих абстрактно) словесных пояснений может прибегнуть к активному использованию своего жеста в виде «свободного дирижирования». Этот способ невербального общения, который давно фигурирует в практике музыкально-исполнительского обучения (Г.Г. Нейгауз, Н.И. Голубовская и др.), помогает ученику отыскать соответствующий художественно-образному содержанию музыки должный ритм, темп, а главное – выразить по отношению к музыке своё личностно-ценностное отношение.

Особое значение невербальных способов общения, как мы это понимаем, состоит в том, что их применение в музыкально-образовательном процессе предоставляет его субъектам новые возможности для духовно-ценностного взаимодействия, поистине человеческого взаимопроникновения во внутренний мир друг друга и, в конечном счёте, обретении глубокого единения в решении художественно-творческих задач.

Говоря об этом, следует выделить роль самого педагога-музыканта, которому надлежит овладеть самыми разными средствами невербального общения, включая взгляд, определённое выражение лица, жестикуляцию, телодвижения. Особое значение приобретает так называемое «чувство ученика», которое характеризуется именно глубоким, рефлексивно-эмпатичным проникновением в его личность [1].

Выполняя вспомогательную роль, невербальные способы общения обладают определённой силой внушающего воздействия, а в отдельных случаях даже «перекрывают» силу звучащего слова. К таким специфическим способам общения, к примеру, можно отнести мимику. Педагог, «читая» на лице ученика мимические движения, может фиксировать и при необходимости оперативно корректировать его эмоционально-психологическое состояние, художественно-энергичный тонус, то есть всё то, что обуславливает установление в занятиях гармоничной атмосферы для успешной работы ученика над исполнением музыкального произведения. С помощью мимики сам педагог выражает собственные эмоции, вызванные музыкой, «проинформирует» ученика о качестве выполненных им художественно-творческих задач.

Таким образом, невербальное общение позволяет субъектам музыкально-образовательного процесса ещё с большей глубиной концентрировать внимание на собственных ощущениях и чувствах при взаимодействии с музыкой, отражать её характер «в себе», устранять в межличностных отношениях всё то, что преграждает путь к чуткому, доверительному и ответственному диалогу друг с другом, музыкальным искусством и окружающим миром.

Список источников и литературы

1. Байбикова Г.В. Основы музыкально-педагогического общения. М., 2018. 132 с.
2. Духновский С.В., Овчарова Р.В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса: монография. Курган, 2012. 296 с.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб., 2009. 576 с.

4. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общение и возрастные особенности. – Минск, 2000. С. 83-116.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. 5-е изд., испр. и допол. М., 1988. 240 с.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М., 1996.
7. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. СПб., 2002. С.92-97.
8. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.; Воронеж: 1996. С. 3-6.

РАБОТА В КЛАССЕ ДИРИЖИРОВАНИЯ СО СТУДЕНТАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА (ОТДЕЛЕНИЕ «ИНСТРУМЕНТЫ НАРОДНОГО ОРКЕСТРА)

О.А. Попова,

Березниковское музыкальное училище» (колледж), Пермский край

Аннотация: В статье кратко излагается работа со студентами отделения «Инструменты народного оркестра» в классе дирижирования, предлагаются варианты работы на каждом курсе обучения как в классе, так и на практике в работе с оркестром.

Ключевые слова: Музыкальное мышление, координация рук, волевой жест, эмоциональность.

WORK IN THE CLASS OF CONDUCTING WITH STUDENTS OF MUSIC COLLEGE (DEPARTMENT "INSTRUMENTS OF THE FOLK ORCHESTRA)

О.А. Popova,

Berezniki College of Music (college), Perm Territory

Abstract: The article briefly describes the work with students of the department "Instruments of the folk orchestra" in the conducting class, offers options for work in each course of study both in the classroom and in practice in working with the orchestra.

Key words: Musical thinking, hand coordination, strong-willed gesture, emotionality.

Часто можно слышать претензии со стороны ВУЗов по поводу подготовки студентов отделения «Инструменты народного оркестра» музыкального училища в классе «Дирижирования». Мы принимаем все пожелания и стараемся извлечь для себя урок. Но надо начать с того, что у студентов данной специальности в музыкальном училище убрали квалификацию «Дирижер самодеятельного оркестра». Министерство культуры Российской Федерации посчитало не нужным готовить руководителей оркестров для ДМШ, ДШИ. Но музыкальное училище учебный план

выстраивает так, чтобы сохранить традиции профессионального музыкального образования. Изыскивая возможности освоения дисциплины «Дирижирование», учебный план по специальности «Инструментальное исполнительство (по виду инструментов – инструменты народного оркестра)» в ГБПОУ «Березниковское музыкальное училище» выстраивается с учётом требований ФГОС СПО и с использованием часов вариативной части. Это позволило сохранить дисциплину «Методика работы с оркестром» (4 курс, 8 семестр, 32 часа).

В процессе обучения дирижированию, мы даем возможность студентам 2, 3, 4 курсов практически поработать с оркестром. Все студенты со 2-го по 4-й курсы готовят по одной пьесе с оркестром. Обычно это мы проводим в апреле после отчетного концерта отделения. Концертное выступление – зачет проходит при публике в концертном зале музыкального училища. Оценка в конце года состоит из 2х частей: 1 – дирижирование двух разнохарактерных пьес в классе под фортепиано, 2 – 1 пьеса с оркестром.

Краткое содержание дисциплины «Дирижирование»

2 курс

- Введение в дисциплину. Краткая история становления и развития дирижирования как самостоятельного исполнительского искусства.

- Освоение схем дирижирования. Постановка рук, корпуса. Упражнения для правой и левой рук.

- Работа над координацией рук. Определение работы для правой руки (всегда схема и никогда «остановка», исключение «фермата»), левая рука – «помощница», но не «дублер». Упражнения на ее самостоятельность – движения по вертикали, горизонтали, круговые движения. Знакомство с жестами, дополняющие речь и почерпнутые из жизненной практики. Как то, жесты: «пригласительный», «зовущий», «указывающий», «отстраняющий», «вызывающий на поверхность», «внимание», «просьба». Умение сочетать эти жесты с движением правой руки по схеме: 4/4; 3/4; 2/4.

Многолетний опыт показал, что начинать учить дирижировать хорошо по «Хрестоматии по хоровому дирижированию» ч.1 А. Красотина. В содержании Хрестоматии прекрасные, доступные, простые примеры на музыке народных песен, маршей из классических опер, песни разных времен и композиторов. Обычно на это знакомство уходит 1 месяц. Чтобы простые навыки дирижирования (или проще сказать, тактирования, но уже осознанного и вдумчивого) были получены и освоены.

На песенном репертуаре легче осваивать штрихи и необходимость большой или малой амплитуды дирижирования. Студенты 2 курса

с удовольствием пробуют вести и управлять музыкой своими руками. Способности музыкального мышления у всех разные. Кто-то сразу понимает и, имея от природы гибкие руки, усваивает материал. Но большинство очень медленно воспринимают координацию рук и их независимость.

С 3 курса мы берем в руки дирижерскую палочку. Зачастую студенты испытывают с ней много неловкостей. Не все к ней привыкают. И каждый начинает «пристраиваться» по-своему: начинают держать кто двумя, тремя пальцами, без опоры в ладонь; кто указательный палец кладет сверху палочки, а кто держит «кулаком». Все зависит от того, насколько студент заинтересован этим предметом и считает ли он, что это ему пригодится в жизни или поможет в профессии.

4 курс более податливый в обучении, но здесь появляется «самость» - «я и так все понимаю и мне незачем готовиться к урокам». Репертуар на 4 курсе используется очень разнообразный: от пьес оригинальных для оркестра до симфоний Гайдна, Бетховена, Моцарта, Прокофьева и т.д., а также увертюры из опер зарубежных, русских и современных композиторов. Большую помощь оказывают в работе Хрестоматии по дирижированию, а также фортепианные переложения.

Со студентов 4 курса можно уже требовать использование в дирижировании разных элементов показа левой рукой. Именно на 3-4 курсах закрепляются понятия «параллелизм» рук и эмоционально-изобразительная помощь участникам предполагаемого оркестра в раскрытии музыкального языка и содержания произведения.

На практической работе с оркестром ситуация меняется. В классе с концертмейстером студент должен при помощи внутреннего слуха ясно представлять себе оркестровое звучание, но концертмейстер помогает «вести» развитие музыки. Выходя к оркестру, студенты начинают ощущать себя руководителями и, кроме музыки «реальной» оркестровой, должны установить доверительные отношения с коллективом, своими сверстниками, наладить профессиональное общение с участниками оркестра. Именно на практике в работе с оркестром формируются:

- понимание характера музыки и ее передачи через коллективное музицирование;
- влияние на оркестровое звучание через волевой жест, эмоциональную установку;
- умение подготовить оркестр к концертному выступлению и быть уверенным в себе, в своих действиях;
- и просто получить чувство радости в работе с оркестром.

Практика показывает, что в классе студент себя чувствует более защищенным (концертмейстер сыграет все как надо), а с оркестром проявляется самостоятельность мышления, понимания и знания предмета. Насколько он, что называется «в теме». И тут велика помощь руководителя оркестра, который корректирует все действия студента либо по ходу работы с оркестром, либо обсуждая после урока в классе.

Практика подтверждает, что дирижерское дарование в полной мере проявляется не на первоначальном этапе обучения, а гораздо позднее, когда значительно повышается интеллектуальный и общий музыкальный уровень дирижера, накапливается практический опыт работы в этой сфере деятельности, когда преодолены все огромные трудности становления и освоения этой сложнейшей профессии. Конечно, одаренный от природы музыкант проходит все эти этапы гораздо быстрее и продуктивнее, но, несомненно одно – вначале всем приходится учиться дирижерской технике, учиться долго и терпеливо, настойчиво накапливая по крупице знания, приобретая необходимый комплекс навыков и умений.

Практика работы с оркестром – это великое дело для студента. И кто знает, может быть, именно эти уроки сыграют решающую роль в жизни. Возможно, освоив на практике дисциплины «Дирижирование», «Методика работы с оркестром», работая в ДМШ, ДШИ, наши выпускники не побоятся создать творческий коллектив и стать руководителем детского оркестра.

Список источников и литературы

1. *Еремаш О.* Дирижер перед оркестром. М., 1970.
2. *Еремаш О.* Практические советы по дирижированию. М., 1964.
3. *Ержемский Г.Л.* Психология дирижирования. М., 1988. 96 с.
4. *Мусин И.А.* О воспитании дирижера. М., 1987. 247 с.
5. *Мусин И.* Техника дирижирования. Л., 1967. 352 с.
6. Оркестр русских народных инструментов и проблемы воспитания дирижера. Сборник трудов / Сост. М.И. Имханицкий, В.М. Чистяков. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1985. 156 с.
7. *Поздняков А.Б.* Работа дирижера с оркестром русских народных инструментов: Метод. разработка ГМПИ им. Гнесиных. М., 1964.
8. Школа – Училище – ВУЗ. Проблемы и перспективы. Сборник трудов. Владивосток, 1988.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА ШКОЛЬНИКОВ В РЕАЛИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

С.В. Сеген,

Гимназия № 2 г. Перми

Аннотация. В статье рассматривается понятие Красоты как онтологической данности и красоты как эстетической категории, необходимость открывать высшие смыслы музыки. Автор подчеркивает важность приобщения детей к классическому искусству и размышляет о причинах, препятствующих этому процессу, а также делится опытом работы в гимназии в данном направлении.

Ключевые слова: Красота как таковая, красота мира, классическое искусство.

FEATURES OF THE EDUCATION OF THE ARTISTIC TASTE OF SCHOOLCHILDREN IN THE REALITIES OF THE MODERN SOCIO-CULTURAL SPACE

S.V. Segen,

Gymnasium № 2, Perm

Annotation. The article discusses the concept of Charis as an ontological given and kallos (beauty) as an aesthetic category, the need to discover the higher meanings of music. The author emphasizes the importance of introducing children to classical art and reflects on the reasons that hinder this process, as well as shares his experience of working in the gymnasium in this direction.

Key words: Charis, kallos (beauty), classical art.

Когда я училась в школе, каждый день приходила в класс, в котором на стене над школьной доской висел плакат с цитатой Александра Сергеевича Пушкина: «Уважение к минувшему – вот черта, отличающая образованность от дикости». Эта цитата была обыденной частью моей жизни, частью интерьера, с которой я, в общем, внутренне соглашалась. Но было понятно, что, да, это правда, и зачем об этом думать. Я даже не могла себе представить, что через несколько десятков лет высказывание Пушкина станет настолько актуальным.

На протяжении нескольких десятилетий мы наблюдаем, как быстро меняется мир, в котором мы живем. Те ценности, которые еще несколько лет назад казались незыблемыми, теряют свою значимость, сознательно обесцениваются. В свете происходящих событий каждый педагог должен осознавать ответственность за формирование прежде всего у себя четкой позиции, а также умения ее понятно озвучить детям и родителям, так как с родителями тоже приходится работать. Помнить, что лучшее воспитание –

это воспитание личным примером, и быть внимательным к себе. Чтобы сформировать у детей ценности, педагог должен сам их иметь, любить и ценить свое дело, уважать себя и соответствовать ситуации: быть то строгим, то понимающим, в зависимости от поставленной задачи.

Размышляя о воспитании нынешних школьников, о факторах, на него влияющих, хотелось бы уточнить, что автор подразумевает под воспитанием художественного вкуса. Автору близки позиции В.В. Медушевского и В.И. Мартынова в понимании процессов, происходящих в обществе, в искусстве. Процессы эти описываются на макроуровне, но непосредственно затрагивают современную школу на локальном уровне. Для конкретизации процитирую отрывки из книги В.И. Мартынова «Культура, иконосфера и богослужбное пение Московской Руси» и дополню их примерами из жизни и из опыта работы.

Первое, о чем хочется сказать: и русская, и западная культура зиждется на религиозном мировосприятии. И мы не можем этого не учитывать.

«Красота спасет мир», – это известное высказывание Федора Михайловича Достоевского, воспринимающееся сегодня не более как поэтическая метафора или романтическая сентенция мечтателя-идеалиста, обретает осязаемую реальность и наполняется практическим содержанием – стоит лишь принять точку зрения религиозного человека, в представлении которого красота была способна не только спасти мир, но, будучи почитаема как одно из Имен Божиих, являлась самой причиной бытия мира, вне которой мир был попросту не мыслим. Красота, исповедуемая как Имя Божие, уже перестает быть чисто эстетической категорией и начинает пониматься как онтологическая данность, как корень всего сущего, как начало и мера всех вещей как всеобщая Причина» [1, с. 21].

«Необходимо различать Красоту как таковую от того, в чем Красота участвует и что она делает красивым в силу своего участия. Мир, спасаемый Красотою, прекрасен, однако он оказывается таковым не сам по себе, но только постольку, поскольку участвует в Красоте как таковой. В процессе самореализации и постижения единой Красоты перед человеком возникают два возможных пути: или актуальное приобщение к Красоте как таковой, или же актуальное приобщение к красивому.

Красивое, или красота мира, многообразна. Она проявляется через красоту звука, цвета, формы, слова, логического построения, числового отношения, нравственного поступка – словом, через все умопостигаемое и чувственно воспринимаемое. Путь приобщения к красивому, или к красоте мира, порождает формы художественной самореализации человека. Здесь

мы будем подразумевать не только искусство, но также и такие сферы, как наука, философия, нравственное совершенство, спорт.

Путь же приобщения к Красоте как таковой, заключающийся в отрешении от всего умопостигаемого и чувственно воспринимаемого, порождает формы аскетической самореализации человека» [1, с. 25]. «Аскетика, постигающая Красоту как таковую, которая есть причина и корень всякой красоты, в свою очередь и сама является причиной и корнем всякого искусства и художества, по праву почитаясь искусством из искусств и художеством из художеств.

Аскетика преображает мир, причащая его Красоте и делая его прекрасным, а художество, постигая красоту мира, всего лишь повторяет ее, в результате чего суть любой художественной деятельности заключается не в преображении мира, как полагают иные, но в подражании миру путем воспроизведения его красоты» [1, с. 27].

Эту же мысль мы видим у В.В. Медушевского: «Общие законы всякого творчества, конечно, существуют. Для органичности нужна, прежде всего, свертхтема. У композиторов, исполнителей и музыковедов она одна: небесная Красота музыки. Она — как солнце, которое освещает частности и все единит. А эклектика — ночь разума: тусклый фонарик ума выхватывает из кромешной тьмы только фрагменты мира, которые не складываются в цельную картину» [2, с. 34].

«Сегодня, когда тотальное стремление к массовости парадоксальным образом переплетается с маниакальной жаждой самовыражения и когда само понятие творчества практически сведено к понятию самовыражения, бесспорным стало положение, согласно которому истина постигается только в результате разрушения традиций и ломки существующих устоев. Обрывая нити великих и малых традиций, человеческое сознание как бы укорачивает, уменьшает само себя, утрачивая связи с единой духовной реальностью» [1, с. 14].

«Современный человек, утомленный долгой борьбой с традициями и устоями, в глубине души начавший тосковать по всему традиционному и каноническому. Для русского жизнепонимания крайне характерно относиться к предметам и явлениям не как к самозначащим ценностям, но как к средствам и возможностям спасения» [1, с. 15].

Годами в музыкально-педагогическом сообществе обсуждается вопрос о приобщении детей к классическому искусству, тем не менее, не приходится говорить о массовой увлеченности им. Причин этому много, но, одна из них — в том, что музыка воспринимается только как эстетическая ценность без ее духовной сути. Это снижает уровень ее понимания. Не понятно соотношение

духовного и эстетического, что первично? Классическое искусство – это высказывание культурного человека, мироощущение которого зиждется на христианских ценностях (если он этого не осознает, на генетической памяти об этих ценностях). Если они отсутствуют, рождается другой человек, у которого будут другие потребности и другая музыка в душе. К тому же, нередко сами педагоги музыканты предпочитают классике эстраду. Что говорит о том, что в годы учебы им самим не привили любовь к классике, она не стала для них сферой интересов, с одной стороны, а с другой стороны, материальная сторона дела имеет не последнее значение. Эстрадная музыка завладела массами в силу своей легкой усвояемости, с одной стороны. С другой стороны, классическое искусство всегда было уделом меньшинства, это культура высшего общества. В дореволюционной России у крестьянства была своя духовно богатая культура, степень доступности которой, конечно, был выше в разы. Но это была культура воспитывающая, возвращающая, кстати, в основе своей тоже имеющая христианское мировоззрение.

Я двадцать лет проработала педагогом дополнительного образования в музыкальной студии в общеобразовательной школе, за это время прочувствовала разнообразную палитру эмоций из-за того, что работаю в непрофильном учебном заведении. Казалось бы, дети не обучаются музыке профессионально, какие серьезные задачи можно поставить в такой ситуации? Если мы говорим о детях со средними способностями, то темпы их работы тоже будут медленные, они познакомятся с небольшим количеством музыкальных произведений и у них не будет целостного представления о музыкальном искусстве. На чем тогда педагогу лучше фокусировать внимание? Как замотивировать ребенка? В начальной школе ребенок многие вещи делает неосознанно, потому что так сказал учитель. Когда учащиеся начинают что-то понимать, думать, проявлять свою индивидуальность, неожиданно учеба в музыкальной студии заканчивается. Дети и рады бы продолжать заниматься, но должны больше уделять внимание профессии, которую в дальнейшем для себя выбрали. Музыкальное образование носит фрагментарный характер. Тем не менее, для многих из ребят такое образование окажется единственным опытом общения с классической музыкой, который у них будет в жизни.

«Переизбыточность информации, накопленной в результате бесчисленных открытий в сочетании со свободой манипулирования этой информацией превращается в дурную бесконечность интеллектуальных возможностей и образует тот непроходимый лес бессмысленных знаний, в котором полностью теряется смысл человеческого бытия» [1, с. 15]. Если лет двадцать назад дети имели время погулять и пообщаться, то сейчас они

посещают школу, репетиторов и ...психолога, потому, что нормальный человек не может всего этого выдержать. Но, что самое неожиданное, родители рады этим многочисленным занятиям, потому что, когда ребенок предоставлен сам себе, он сидит в сотовом телефоне. Действительно, порой, выходя на перемене в школьный коридор, я наблюдаю, что все сидящие там дети уткнулись в сотовые телефоны.

В студии обучаются все желающие, естественно, кому-то обучение дается с большим трудом, кому-то проще, но основная проблема сейчас в отсутствии интереса к учебе, дети пресыщены разнообразными впечатлениями. А занятия музыкой требуют терпения и усидчивости. Искусство –это язык общения, чтобы его понимать, его надо изучать, как другие языки. Это требует значительных временных, интеллектуальных и эмоциональных затрат.

Общеобразовательная школа интересна тем, что там одновременно пребывают и взаимодействуют учителя, которые ведут разные предметы. Это пересечение разных миров, с одной стороны, а, с другой стороны, учителя поставлены в такие условия, что каждому педагогу нужны результаты. А дети одни и те же. Дети посещают помимо основной учебы массу кружков: только в гимназии помимо музыкальной студии есть еще два серьезных танцевальных коллектива, многие дети посещают спортивные секции, и, непременно, курсы по английскому языку, а в нашей гимназии еще изучают китайский и японский. И всем нужны результаты, победы на конкурсах. Дети нашей студии участвуют в музыкальных конкурсах наравне с музыкальными школами. Соответственно, и дети и родители начинают более осознанно относиться к тому, почему они выбрали студию, а не музыкальную школу, какие последствия это будет иметь в дальнейшем.

Многолетнее развитие культуры потребления уже дало свои плоды. В последнее время ко мне стали обращаться родители учащихся с вопросом: «Объясните, пожалуйста, что это было? Мы ничего не поняли!» Оказывается, родители просто привели своих чад в театр! Приходится констатировать факт, что сейчас и в театре оперы и балета, и в Театре-Театре преобладают современные коммерческие постановки, в которых режиссеры свободно трактуют шедевры классиков, в следствии чего, от реального замысла автора мало что остается. В этом смысле Театр юного зрителя Скоморохова всегда бережно относился к авторскому тексту литературных шедевров. Однако концепция поставленного недавно мюзикла «Дубровский» Яковлева вызывает опасения, какой путь изберет в дальнейшем Пермский ТЮЗ. Спектакль поставлен по произведению, которое входит в школьную программу и, несомненно, название спектакля должно вызвать интерес и привлечь

зрителей. Но вместо глубокого и сложного произведения Пушкина публика увидит развлекательный мюзикл.

Можно принимать или не принимать современное искусство, но ясно одно: основой для воспитания, для образования детей должны быть традиционные постановки. Изучение классики должно быть в контексте эстетики и духовных ценностей времени создания произведения. Это базовый подход. Дальше - личное дело каждого. Где в Перми дети могут посмотреть традиционную постановку, например, «Евгения Онегина»? Если в Москве театров много, и есть надежда найти постановку, которая придется по душе, то у нашей публики и выбора то нет. В этой ситуации возрастает роль школы и педагога, так как, если задуматься, школа может оказаться единственным местом, где ребенку можно не то чтобы привить любовь к классической культуре, а хотя бы рассказать, как оно задумано было изначально. Педагог может проконсультировать, какие спектакли стоит посмотреть, либо организовать посещение театра. Но почему только на плечи педагога ложится это бремя?

Конечно, благодаря богатым возможностям интернета мы сейчас можем выбирать лучшие интерпретации музыкальных произведений, такие, которые и я в детстве не слышала, и сравнивать их. Это формирует музыкальный вкус и мироощущение в целом. Но классическая музыка-это, прежде всего живое исполнение, а не видеозапись, пусть даже очень хорошая. Некоторые дети с удовольствием посещают филармонические концерты, но их процент небольшой, большинство предпочло бы послушать музыкальный спектакль, в котором есть сюжет, действие, декорации и костюмы, то что «цепляет» и помогает слушать не всегда понятную музыку. Поэтому отсутствие репертуарного оперного театра, который был лет двадцать назад это большая потеря прежде всего для детской аудитории. К счастью, солисты Пермского театра оперы и балета – частые гости в гимназии, приезжают с выездными концертами.

Существование музыкальной студии в стенах гимназии дает возможность юным музыкантам выступать перед сверстниками. В гимназии есть большой актовый зал, в котором стоит рояль, а также имеется большой экран, на котором можно показывать слайды либо видео. В последнее время мы стали с ребятами делать тематические концерты. Я рассказываю о музыкальном произведении, которое сейчас будут исполнять, о композиторе, о стиле, при этом я могу показать на экране все, что считаю важным для иллюстрации моего рассказа. Такая форма проведения концерта полезна и для зрителей, и для исполнителей, тоже мало что знающих об исполняемой ими музыке. Музыку порой исполняем под видео, которое сами монтируем. Иногда получаются

очень интересные сочетания. Мне это с начала не нравилось. Когда параллельно включают видео, музыкант начинает с ним конкурировать. Видео отвлекает на себя внимание. Но я стараюсь его подбирать так, чтобы оно как можно ближе соответствовало музыке, вплоть до того, что я знаю, на какой примерно секунде исполнения ребенком заканчивается часть пьесы или меняется настроение, и монтирую видео под конкретную пьесу. Вместо того, чтобы объяснять, что мы слышим в том или ином произведении, это можно непосредственно показать на видео. В этом случае видео усиливает музыку, я иногда сама бываю под впечатлением. Детям очень нравится, они всегда благодарят за концерты и спрашивают, когда их еще позовут.

Таким образом, путь педагога тернист. Однако, преодолевая препятствия, задавая себе вопросы и отвечая на них, через падения и ошибки педагог сам формируется как личность и награждается способностью вести за собой.

Список источников и литературы

1. Мартынов В.И. Культура, иконосфера и богослужбное пение Московской Руси. М., Прогресс – Традиция, Русский путь, 2000.
2. Медушевский В.В. Внемлите ангельскому пению. Мн., 2000.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ПЕТЕРБУРГ. ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ГОРОДСКИХ ОЛИМПИАД ПО МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Е.Ю. Столова,

Санкт-Петербургский музыкальный лицей

Аннотация. В статье кратко излагается история проведения для учащихся ДШИ и ДМШ городских олимпиад, посвящённых истории музыкального Петербурга. Предлагаются некоторые виды заданий, которые могут быть использованы на уроках музыкальной литературы, в различных конкурсах и тематических мероприятиях.

Ключевые слова: эрудиция, издательства, творчество.

MUSICAL PETERSBURG. FROM THE EXPERIENCE OF HOLDING CITY OLYMPIADS IN THEORETICAL DISCIPLINES

E.Yu. Stolova,

St. Petersburg Musical Lyceum

Annotation. The article briefly describes the history of the city Olympiads dedicated to the history of musical St. Petersburg for students of DSHI and DMSH. Some types of tasks are offered that can be used in music literature lessons, in various competitions and thematic events.

Key words: erudition, publishing houses, creativity.

Учебно-методический центр комитета по культуре Санкт-Петербурга традиционно раз в год проводит три городские олимпиады по теоретическим дисциплинам: по сольфеджио, по музыкальной литературе и «Музыкальный Петербург» – конкурс, посвящённый культуре нашего города. Главной целью таких олимпиад, несомненно, является просвещение. В феврале этого года мной совместно с коллегой Анастасией Николаевной Цветковой была проведена олимпиада «История музыкальных издательств».

Для подготовки мы предложили участникам изучить видеоматериалы о квартире Митрофана Беляева – знаменитого мецената, помогавшего материально многим русским композиторам, создателя музыкального издательства и популяризатора русской музыки, передавшего Публичной библиотеке множество своих изданий и автографов композиторов. Уже после окончания олимпиады пришла неожиданная радостная новость о том, что новый владелец квартиры узнал её историю и планирует открыть в ней через год, ко дню рождения М. Беляева, музей-квартиру. Я поделилась таким удивительным событием с друзьями – музыкантами, с удивлением узнала, что они не знают, кто такой Беляев и поняла, насколько важно проводить такие олимпиады.

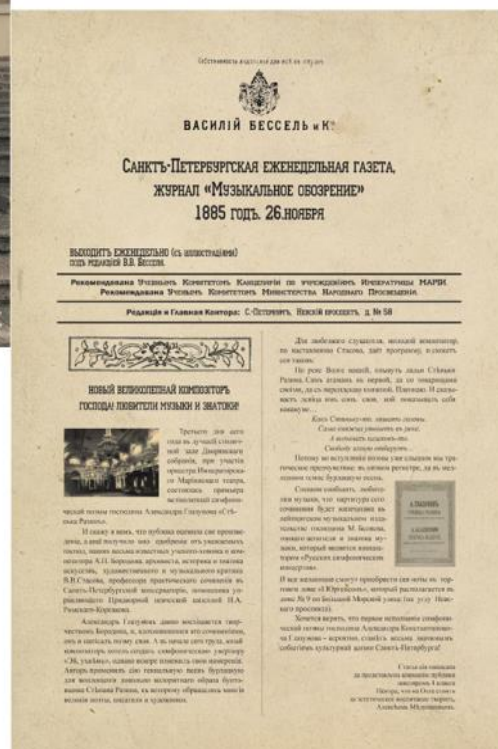
Темы, которые я, как член городского методического бюро предлагаю для олимпиад, на первый взгляд кажутся очень простыми. Вот некоторые из них: «Памятники», «Мемориальные доски», «Музыкальные названия на карте Петербурга», «Знаменитые композиторы-гастролёры», «Петербург в оперных и балетных сочинениях». Но каждая из этих тем позволяет затронуть целый спектр проблем. Например, тема «Мемориальные доски» дала возможность познакомиться с такими важными культурными явлениями как «Исторические концерты», «Русские сезоны» в Париже; с деятельностью дирижёра и композитора Э. Направника, Е. Мравинского, создателя Великорусского оркестра В. Андреева; с творчеством балерины Г. Улановой; с музыкой киношедевров «Цирк», «Мы из джаза», «Щит и меч»; с жанром симфонической поэмы, балетом В. Гаврилина «Анюта»; песнями И. Дунаевского, В. Соловьёва-Седова, В. Баснера; картинами и музыкой М. Чюрлёниса; с просветительской и педагогической деятельностью А. Рубинштейна. Один из педагогов, готовивших учеников к этой олимпиаде, призналась, что теперь и она сама, и её ученики обращают внимание на все мемориальные доски, которые встречаются по дороге и внимательно читают то, что на них написано. Для нас, организаторов, это замечательный факт, так как и мы, и наши ученики часто не видим и не ценим то, что нас окружает.

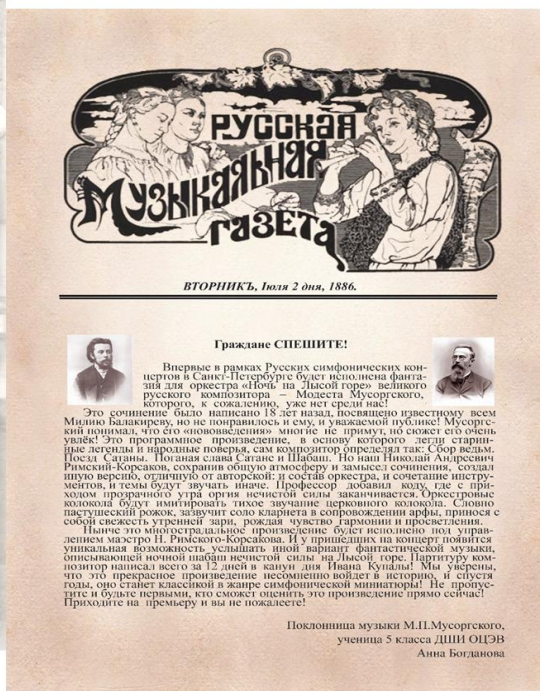
Одной из важных задач наших мероприятий является развитие творческих способностей учащихся. В этом году в качестве домашнего задания мы предложили «Написать заметку» в один из музыкальных журналов на выбор: "Музыкальный театральный журнал" Брайткопфа (1782-1797), "Музыкальное обозрение" Бесселя (1885-1889), "Советская музыка" (1933-1992). Темой заметки должно было стать важное музыкальное событие тех лет, когда издавался журнал. Также необходимо было сделать свой фотопортрет рядом с одним из зданий, история которого связана с музыкальными издательствами Санкт-Петербурга. Жюри с большим интересом изучило заметки о премьерах сочинений, о концертах знаменитых музыкантов и даже о рок-фестивалях. Оформлены работы были с большим мастерством и вкусом. Она из участниц дополнила заметку о премьере балета «Ромео и Джульетта» собственными иллюстрациями.

Ниже представлены работы учащихся Охтинского центра эстетического воспитания Анны Богдановой и Алексея Мельчакова. Преподаватель Шафоростова О.В.



Мельчаков Алексей, 4 класс "ШОУ ОЦЭВ", Санкт-Петербург



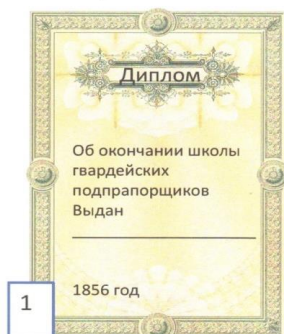
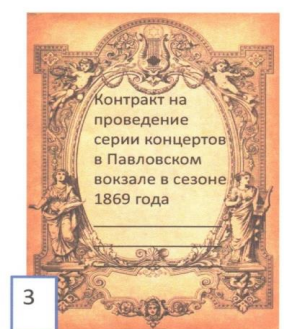
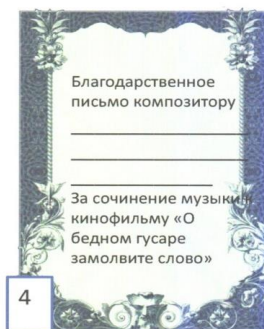


При составлении списка произведений для музыкальной викторины мы всегда стремимся познакомить детей с произведениями, которых нет в программе музыкальной литературы, то есть наша задача - расширить музыкальный кругозор участников.

Задания, которые мы с коллегами готовим для олимпиады, самые разнообразные: участвовать в аудио и видеовикторинах (в которых надо не просто узнать фрагмент, но и ответить на вопросы); исправить ошибки в тексте; найти «фальшивые» новости в «газете», опечатки на обложках клавиrow; решить кроссворды; нарисовать на карте кратчайший путь от метро до Мариинского театра, узнать музыкальные темы на памятниках композиторов и мемориальных досках; создать карту Петербургских достопримечательностей, на фоне которых происходят события в операх и балетах; выполнить задания, созданные по шаблонам замечательного сайта <https://learningapps.org/>

Вот некоторые из заданий разных лет:

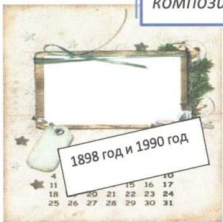
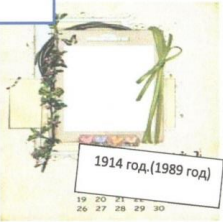
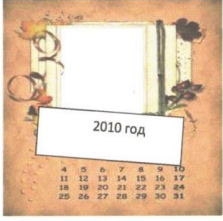
Подумайте, кому могли принадлежать эти документы. Впишите фамилии:



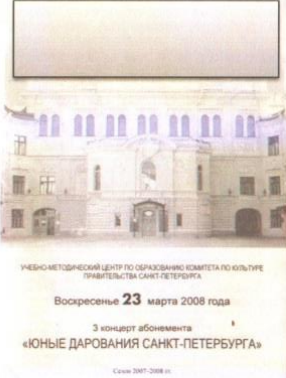
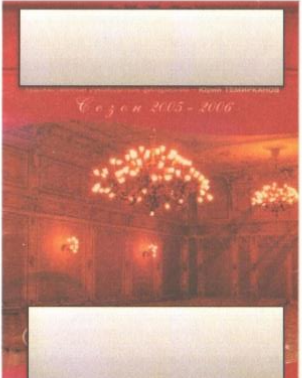
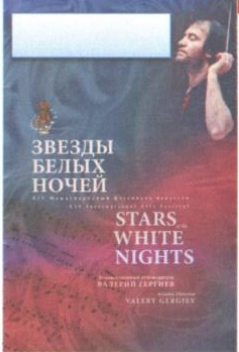
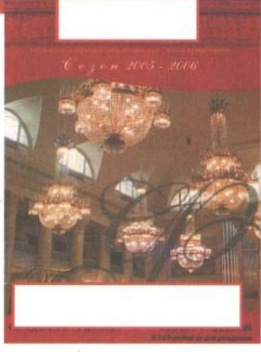
Найдите и вычеркните «фальшивые» новости:



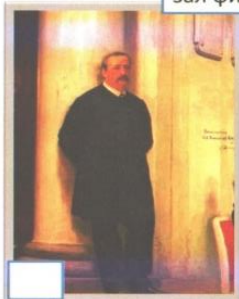
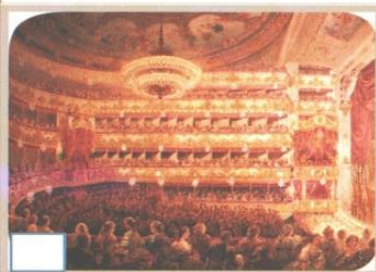
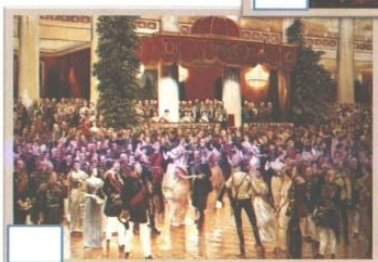
Вспомните даты установки памятников и впишите фамилии композиторов в соответствии с этими датами.

 <p>1898 год и 1990 год</p>	 <p>1899 год, 1906 год и 1951 год</p>	 <p>1902 год и 2005 год</p>	 <p>1914 год (1989 год)</p>
 <p>1952 год</p>	 <p>1953 год. Великому немецкому композитору</p>	 <p>1997 год, 2009 год</p>	 <p>2003 год</p>
 <p>2005 год</p>	 <p>2010 год</p>	 <p>2012 год</p>	<p>Впишите сюда фамилию композитора, памятник которому Вы считаете необходимо установить в нашем городе.</p>

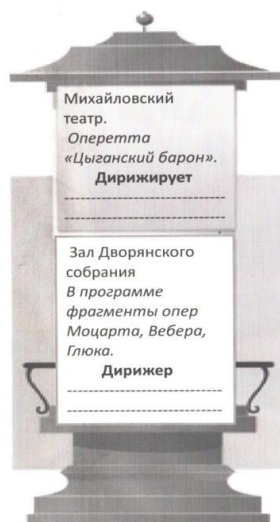
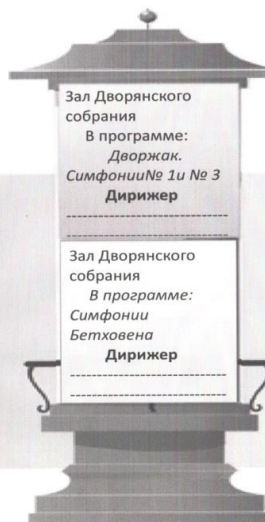
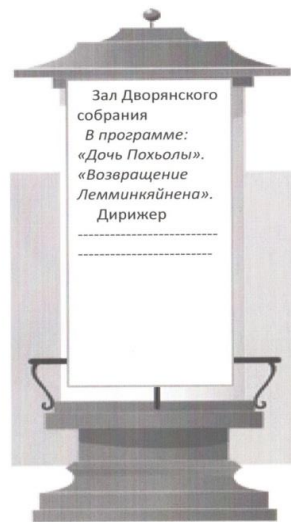
Впишите названия концертных залов и театров в соответствующие программки.

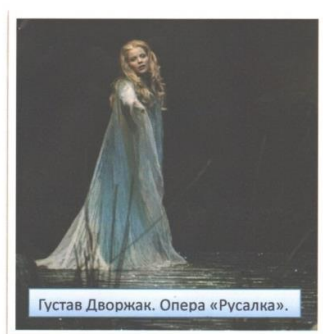
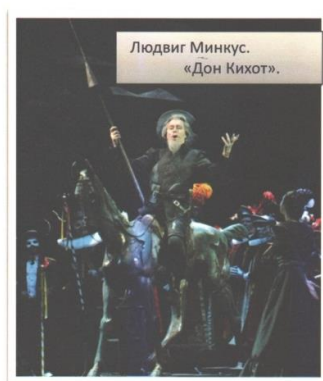
 <p>УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ПО ОБРАЗОВАНИЮ КОМИТЕТА ПО КУЛЬТУРЕ ПРАВИТЕЛЬСТВА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА</p> <p>Воскресенье 23 марта 2008 года</p> <p>3 концерт абонементов</p> <p>«ЮНЫЕ ДАРОВАНИЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА»</p>	 <p>Сезон 2005-2006</p>	 <p>А. В. ЧАЙКОВСКИЙ</p> <p>ТРИ МУШКЕТЕРА</p>
 <p>ЗВЕЗДЫ БЕЛЫХ НОЧЕЙ</p> <p>STARS WHITE NIGHTS</p> <p>ВАЛЕРИЙ ГЕРГЕВ</p> <p>GALLERY GERGIEV</p>	 <p>Сезон 2005-2006</p>	

Рассмотрите эти картины и отметьте те, на которых изображён зал дворянского собрания(большой зал филармонии).



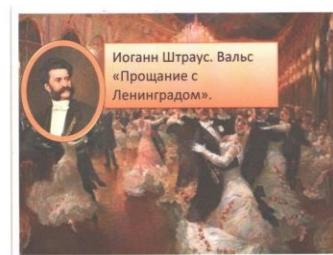
Вспомните, кто приезжал в Петербург на гастроли в качестве дирижера, и впишите их фамилии в соответствующие афиши:

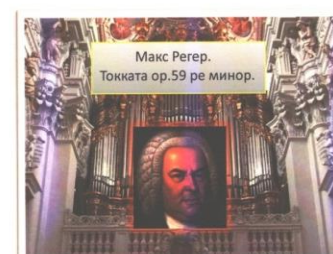




Внимательно рассмотрите картинки и напишите, что на них «не так».







В феврале 2022 года олимпиада была посвящена крупнейшим музыкальным издательствам, видным деятелям этой отрасли второй половины XIX века – М.П. Беляеву, П.И. Юргенсону, М.И. Бернару, В.В. Бесселю, затрагивала аспекты библиотечного дела и актуальный вопрос о судьбе квартиры мецената Беляева. Выбирая эту тему для городского конкурса, мы хотели привлечь внимание учащихся на ту сферу музыкальной культуры, о которой обычно нет времени говорить на уроках теоретического цикла. Довольно часто мы видим, как ученики играют в классе специальности или окф по ксерокопиям, и часто не помнят ни фамилии композитора, ни название произведения. А ведь восприятие нотного текста неотделимо от «издания», от качества бумаги, шрифта... Кроме того, нам бы хотелось, чтобы ученики узнали о людях, имена которых несправедливо забыты, и, благодаря которым многие русские композиторы смогли увидеть свои сочинения изданными, а значит, доступными нам - музыкантам и слушателям.

Для подготовки участники должны были: прочитать главу «Нотные издательства» в учебном пособии Е.Ю. Столовой и Э.А. Кельх «Музыкальный Петербург. Экспресс-курс.», стр 176-179, небольшие статьи об издателях нот

(Бернарде, Бесселе, Стелловском и Циммермане): http://library.krasno.ru/Pages/Museum%20of%20books/Notes_Collection.htm

Подготовиться к аудиовикторине, в которую вошли фрагменты произведений, изданных в Петербурге, рассмотреть здания, связанные с нотопечатанием, посмотреть видеоматериалы об издательствах и нотопечатании, о нотном отделе Публичной библиотеке: <https://www.youtube.com/watch?v=MyDxFtxsRE>; <https://www.youtube.com/watch?v=9FDKpA8atA0>

Участникам олимпиады мы предложили отправиться в небольшое виртуальное путешествие по нашему любимому городу Санкт-Петербургу, «посетить» библиотеку, музей нотопечатания, художественную галерею, нотные магазины, концертный зал и заодно ответить на наши вопросы.

Некоторые из заданий олимпиады: «Разгадайте кроссворд и пришлите скриншот (или фото) последней надписи» (<https://learningapps.org/display?v=pps5tru1v22>).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧЕНИКА И ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ РАЗУЧИВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА ПАМЯТЬ

Г.А. Торго́ни,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. Автор статьи анализирует современные проблемы запоминания юными пианистами музыкальных произведений и предлагает оптимальный метод работы, который позволяет выучить музыкальный текст быстро и качественно. Предложенный метод мелкоструктурного разбора-анализа ранее никогда не рассматривался в педагогической литературе и тем более не использовался в целях запоминания текста. Автор предлагает дополнить анализ музыкальных произведений ассоциативно-творческим подходом для того, чтобы в дальнейшем использовать его в едином плане-рисунке, подводя нас к выводам, что правильный образ мысли и работы с сочинением закладывается педагогом в процессе диалога учителя с учащимися. Учить музыку на память можно интересно и быстро.

Ключевые слова: диалог в учебном процессе, память юного музыканта, аналитическая работа, воображение, внимание, творческая деятельность, элемент успеха, обучение в игровой форме, креативность, мнемонические карты памяти, мотивный анализ.

INTERACTION OF A STUDENT AND A TEACHER IN THE PROCESS OF LEARNING A MUSICAL WORK TO MEMORY

G.A. Torgoni,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Summary. The author of the article describes the modern problems of memorizing musical works by young pianists and offers an optimal method of work that allows you to memorize a musical text

quickly and efficiently. The proposed method of detailed motivic parsing-analysis has never been considered in the pedagogical literature and, moreover, was not used to memorize the text. The author proposes to supplement the analysis of musical works with an associative-creative approach in order to further use it in a single plan-drawing, leading us to the conclusion that the correct way of thinking and working with a composition is laid down by the teacher in the process of dialogue between the teacher and students. Learning music by memory can be interesting and fast.

Key words: dialogue with a student, memory of a young musician, analytical work, imagination, attention, creative activity, element of success, learning in a playful way, creativity, mnemonic memory cards, motive analysis in music.

«Рождение мысли ученика зависит от организованного учителем диалога» – Сократ [1, с. 135]. Диалог между учеником и учителем – это модель взаимодействия, имеющая многовековые традиции. Современные реалии вынуждают педагогов смотреть на диалог между учеником и учащимся со стороны наибольшей продуктивности совместного времяпрепровождения, поскольку общая учебная нагрузка на детей с каждым годом увеличивается, а время на самостоятельное закрепление необходимых навыков и умений, соответственно, сокращается.

Изучая развитие памяти юных пианистов, мы решили рассмотреть этот процесс в контексте педагогического диалога. Наше сознание диалогично по своей сути, поэтому именно в диалоге часто возникают вопросы, побуждающие к поиску решения.

Общеизвестный факт, что любая деятельность человека отражена в сознании и в сфере бессознательного. Последнее не осознаются субъектом, хотя некоторые бессознательные процессы являются продуктом длительной сознательной деятельности человека и называются уже надсознательными. Мы можем наблюдать в музыкальной педагогической практике, как часто повторяемые элементы переходят в ряд подсознательных процессов. Например, если в начале обучения юным музыкантам приходится контролировать положение своих рук на инструменте, то через 2-3 года этот факт редко осознается учеником. Также и многократно играемый пассаж через некоторое время будет игратьсь автоматически с минимумом волевых усилий.

Осознанное запоминание исполняемой музыки базируется на сознательных процессах, которые способны обрабатывать различные потоки поступающей информации, благодаря чему мы произвольно запоминаем и воспроизводим необходимую информацию быстро и качественно.

Осознанность исполнения и подготовка нового произведения, новой концертной программы у многих состоявшихся музыкантов связана со знанием теоретических правил, музыкальной формы, гармонии, музыкального опыта и эрудиции, наконец, имеющихся умений и навыков. Они помогают музыканту

понимать «внутреннее устройство» музыки, быть музыкально грамотным и зачастую запоминать музыку буквально в процессе первичного проигрывания. К сожалению, не все ученики в музыкальной школе владеют теоретическими знаниями на нужном уровне, еще меньшее количество учащихся используют их для запоминания исполняемого репертуара.

Мы измерили уровень элементарных теоретических знаний у учащихся нескольких музыкальных школ г. Перми. По итогу проведенных замеров результаты показали невысокий уровень владения теорией музыки у учащихся класса фортепиано. Так, например, один ученик пятого класса не мог построить обычное минорное трезвучие от *соль диез*, с трудом строил доминантовый септаккорд, допускал многочисленные ошибки в его обращениях. Этот факт подсказывает нам, что данный ученик в процессе разучивания текста на память не будет мыслить функционально: для запоминания учебной программы он скорее всего выберет метод многократного повторения. В тестовом задании на запоминание этот ученик также продемонстрировал очень медленный темп в запоминании текста по сравнению с другими участниками и средний уровень владения материалом: он мог начинать играть музыкальное произведение только с привычных мест. Другой ученик 6-го класса показал высокий уровень в прохождении теста по теоретическим знаниям и их практическому применению. В тесте на запоминание исполняемой музыки он также отметился высокими показателями. В личной беседе с юным музыкантом мы выявили, что мальчик увлекался подбором музыки по слуху с аккомпанементом. В данный момент мы затрагиваем очень важную тему междисциплинарных связей: насколько она важна и необходима, в частности, на уроках фортепиано.

В нашем опыте мы отметили общую закономерность в запоминании обычной текстовой (вербальной) информации и музыкальной. Поэтому законы запоминания из общей психологии применимы и в музыкально-педагогической практике.

Обратимся к одному интересному случаю, описанному в книге А.Р. Лурия «Маленькая книжка о большой памяти» [2]. Автор исследовал работу памяти мнемониста, который запоминал огромное количество разных слов и бессмысленных слогов и другой информации для развлечения публики. На протяжении 30 лет психологи изучали его феноменальную память и принцип её работы. Сенсорное восприятие этого человека несколько отличалось от восприятия обычного человека. Оно было более ярким и многогранным. Он чувствовал вкус звука и видел его цвет, ощущал его поверхность (шершавый, гладкий). Психологи пришли к выводу, что

запоминание господина Ш. основывалось на избыточной сенсорной восприимчивости. В начале его практики по запоминанию, его ассоциативные образы были весьма подробные и детальные. Именно совмещенный комплекс ощущений, ассоциаций давал прочность и надежность в запечатлении информации [2 с. 26]. В процессе совершенствования своей техники запоминания мнемонист начал подключать в работу «эйдотехнику» – выделял и преувеличивал маленькие предметы, которые плохо запоминались и терялись в памяти. Позже мистер Ш. научился сокращать большие развернутые образы в единичный символ. Например, если раньше, когда ему нужно было запомнить слово «ресторан», он представлял дверь, вывеску, людей, которые там сидели, разглядывал еду, которую они в нем ели. Позже он сократил ранее представляемые образы: слово ресторан он ассоциировал с входной группой в помещение [2, с. 28-29].

Уникальность этого человека позволяет нам в преувеличенном виде рассмотреть принцип работы памяти мнемониста. В работе памяти мистера Ш. можно выявить несколько этапов:

1. Избыточность восприятия, большой поток информации окружающий предмет запоминания.
2. Сокращение больших, ранее встречающихся образов в единичный «краткий» символ.
3. Выявление слабых мест, с применением «эйдотехники» к ним.
4. Обобщающий фактор. Объединение информации в один последовательный комплекс действий (сюжет).

Подобный принцип с информацией возможен и в работе с музыкальным произведением. Когда мы можем использовать как уже имеющиеся теоретические знания ученика, двигательные навыки, так и зрительный, слуховой и жизненный опыт – для обеспечения ученика информационной избыточности.

Под информационной избыточностью в музыкальной деятельности мы подразумеваем высокую детализированную работу с объектом изучения, иногда специально созданную для выявления новых уточняющих ориентиров и дополнительных деталей.

Самая «мелкая» структурная единица, которой мы можем оперировать в музыке – мотив. Приведем примеры коротких мотивов из мировой классики, которые музыковеды используют при анализе музыкальных произведений, например, известный мотив из 3 части 17-й сонаты Л.В. Бетховена:



В данном примере самое «мелкое» звено, которое мы можем анализировать, это мотив «ля-фа-ми-ре».

Или вспомним 1 часть 6-й сонаты Л.В. Бетховена:



Ученики часто легко схватывают интонационное зерно темы или мелодии, запоминая его. Так, к примеру, известное детской аудитории произведение Л.В. Бетховена «К Элизе»:



Первая всем известная интонация вызывает искреннюю симпатию со стороны начинающих музыкантов. Даже не играющие по специальности это произведение ученики способны подобрать и наиграть первый элемент произведения.

Анализ музыкального произведения у ученика происходит с первого слухового впечатления, на каком-то бессознательном, вкусовом уровне – нравится или не нравится, в то время как у большинства состоявшихся музыкантов он находится скорее в жанрово-стилевом направлении. Например, теоретик, анализирующий произведения Шопена, использует имеющийся у него комплекс знаний и умений: может определить стиль, гармонические особенности и формообразующие принципы. Ученикам вышеописанный

анализ не подходит, так как детский слух цепляется за выразительно-смысловое единство интонации. Не всегда ученики умом способны понять скрытый смысл в произведениях, но почувствовать красоту интонации сердцем им под силу.

В нашем опыте память юных музыкантов рассматривалась с позиции творческого и мультикомпонентного подхода. С последующим переводом некоторых ассоциаций и образных элементов в план-рисунок или план-рассказ. Учащихся, из экспериментальной группы детально разбирали, и анализировали музыку с разных позиций: интонации, внутренней структуры мотива, внешнего вида, аппликатуры. Большое внимание уделялось неожиданно «возникающим» ассоциациям: зрительным, слуховым и двигательным. Для их увеличения и пополнения небольшие фрагменты музыкального текста транспонировались и использовались в упражнениях.

Рассмотрим подробнее на примерах.

Пример №1. В работе с ученицей 3 класса часть нашего анализа выглядела следующим образом. После проигрывания (чтения с листа) пьесы С. Прокофьева «Сказочка», педагог оговаривает с ученицей образ произведения: девочка описывает своих бабушек, их увлечения. В данной пьесе монотонное звучание в партии левой руки ученица соотнесла с каким-то однообразным действием, предположили, что это может быть вязание или процесс пряжи ниток веретеном. Разбираем строение первого элемента в левой руке:



Ученица отмечает, что в данном фрагменте присутствует повторяющийся ритмический рисунок, а также то, что этот элемент повторяется 6 раз. Далее ученица находит все идентичные фрагменты в произведении и отмечает произошедшие в них изменения (озвучивает их и отмечает в нотах): 1-й (1-5 т.), 2-й (11-13 т.), 3-й (23-25 т.). После этого ученица приступает к разбору первоначального элемента: рассматривает внутреннюю структуру партии левой руки.



Играя данный элемент, девочка начинает путаться в повторяющихся нотах и их последовательности. Педагог предлагает убрать все повторяющиеся ноты, тем самым упростить и сократить изложение. Получается очень простая последовательность:



Учитель предлагает ученице проиграть данный рисунок от всех ступеней до мажора сначала одной, затем двумя руками, сохраняя аппликатуру левой руки:



После успешного проигрывания данного упражнения, играем то же самое, но уже с повторяющимися нотами, также проигрывая в разных октавах.



Продолжаем разбирать партию правой руки:



Педагог поясняет, что данный фрагмент текста можно удобно сгруппировать в 3 группы:

1-ая группа

2-ая группа

3-ая группа

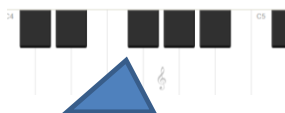
Все группы находятся в похожей позиции от 4 пальца до 1. Ученица отмечает, что мелодия начинается с первой ступни лада, в котором написана пьеса (ля минор). Чтобы избежать автоматического заучивания пьесы, педагог предлагает ученице некоторые фрагменты – прежде всего тематические – транспонировать в другие тональности: в ре минор, ми минор. Параллельно затрагивается тема звукоизвлечения, интонации, внутреннее движение фразы.

После такой работы возвращение к оригинальному тексту и его запоминанию дается гораздо легче. Соединяем в оригинальной тональности (ля миноре) правую и левую руку. Это: 11-13, 23-25 такты.

Пример №2. С. Прокофьев. «Сказочка». Рассмотрим работу с басовой линией данного фрагмента:

Вначале этот фрагмент был рассмотрен с позиции гармонических функций, но поскольку ученица не владела свободно гармонией, данные пояснения не помогли ей безошибочно исполнить по памяти этот текст. Поэтому фактура была «разбита» на 3 уровня: верхний, средний и нижний. Разобрав два верхних уровня, ученица приступает к нижнему. Басовая линия вначале была просто проиграна:

После этого педагогом было обращено внимание девочки надвигающийся голос вниз. Если представить его визуалью на клавиатуре, то получится треугольник:



После такой ассоциации проблемы с воспроизведением по памяти исчезли вместе с ошибками.

Пример №3. Ученица 5 класса, работа над пьесой Караева «Игра». Этот пример интересен ассоциацией, которая возникла у девочки при анализе 9 такта:



Для начала были убраны все повторяющиеся ноты и оставлен «костяк»



, который ассоциировался у ученицы с таким



рисунком:

В дальнейшем этот фрагмент был транспонирован в соль и фа мажор как в сокращенном, так и в полном виде. В процессе чего у ученицы возникли уточняющие вопросы. Которые так же дополнили ассоциативный багаж ученицы.

Вышеописанный подход природосообразен детскому познанию мира: для того чтобы познакомиться с объектом, необходимо с ним повзаимодействовать, разобрать на элементы и детали, после чего вернуть «как было», в целостности. Благодаря этому ребенок пополняет своё представление об окружающем его мире или объекте внимания, тем самым лучше понимает его и запоминает. С нотным материалом происходит то же самое: в процессе всестороннего анализа текст обрастает таким количеством ассоциативных связей, что забыть его уже невозможно.

Детальный мелкоструктурный анализ на детском репертуаре ранее никогда не демонстрировался в статьях педагогов-музыкантов. Интонация не относится к структурной единице произведения, но в работе с детьми мы допускаем такую возможность, поскольку начинающие музыканты ориентированы на интонацию, особенно если им что-то нравится.

После того, как весь текст был детально проанализирован и проработан на уровне ассоциаций, возникала потребность в организации информации. Это происходило следующим образом.

После детального мультикомпонентного анализа пьеса С. Прокофьева «Сказочка» была естественным образом разделена нами на 8 фрагментов, не равных по размеру и структурной значимости. Их наличие было обусловлено крупными разделами и теми местами, начало которых вызывало трудность при воспроизведении по памяти (забывались ученицей). Нужно отметить, что после такого мультикомпонентного анализа, ученики воспроизводили текст не глядя в ноты, но имелись места (стыки между фрагментами), которые вызывали сложность при извлечении. После краткого ассоциативного напоминания педагогом они легко воспроизводились учеником. Проблема была в том, что взаимосвязь внутри эпизодов была закреплена многочисленными повторениями и совместно проведенным анализом в отрабатываемой группе нот, мотивов, в то время как между частями эта связь была слабая.

В решении этой проблемы хорошо подходит придуманная сюжетная линия на основе мультикомпонентного анализа. В то время как со старшими учениками это воплощение может быть в виде плана-рисунка или схемы. Так, например, после разбора-анализа пьесы С. Прокофьева «Сказочка» были отмечены места, в очередности которых ученица сомневалась при попытке проиграть по памяти (все кроме первой цифры).

3. Сказочка

После ассоциативного напоминания учителя ученица без проблем воспроизводила весь фрагмент текста. После того, как педагогом были выявлены проблемные точки в произведении, к ним подбирались «работающие» ассоциации, которые брались из ранее проведенного мультикомпонентного анализа. У данной ученицы он сформировался в небольшой рассказ:

1 цифра – жила-была бабушка в дремучем лесу, и было около её дома 3 горки (в данном моменте описаны 3 группы, которые мы отмечали во время разбора текста все от четвертого пальца);

2 – любила она петь песенки на слог ЛЯ (данный фрагмент начинается с двух ЛЯ в правой и левой руке);

3 – так однажды после этой песенки бабушка вдруг начала *ходить по потолку* (в этом фрагменте происходит смена партий левой и правой руки);

4 – для того чтобы она смогла превратиться обратно или потерять приобретенные способности нужно было *выпить волшебную КВИНТэссенцию из цветов* (идет упоминание о квинте, на которую ученица с педагогом обращали внимание в процессе анализа первых 2х нот: си и ре);

5 – для полного восстановления, бабушка варит *ФАСОЛевый суп* (пассаж, где встречаются фа и соль диезы приводит снова к основной теме);

6 – но однажды пришли 2 *снеговика*, один был больше другого (трезвучие и септаккорд в 14 такте);

7 – они стали *драться* (секундовые интервалы у ученицы ассоциировались с кулаками);

8 – «снеговики» в итоге поМИрились (ми во всех руках и октавах);

9 – бабушка угостила «снеговиков» своим *фирменным супом* и вместе с «снеговиками» стала маленькой (пассаж, где тема бабушки исполняется на октаву ниже. Для ученицы она стала меньше. Фирменный суп – это пассаж с фа и соль диезом);

10 – «снеговиков» подхватил ветер, и они *улетели в небо* (возможно, многочисленные трезвучия в правой руке через секунду натолкнули на такую ассоциацию у ребенка).

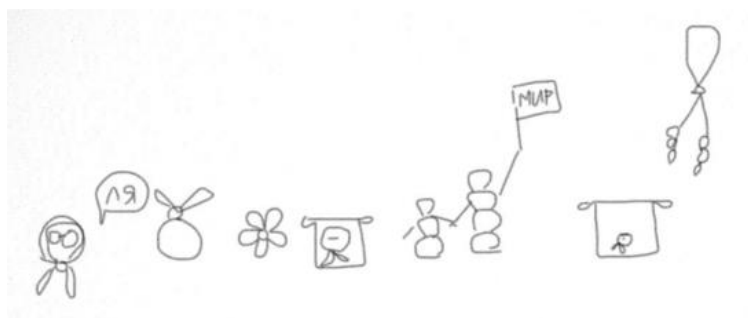
Следует пояснить, что выражение «Края снеговика» или просто «Снеговик» говорит о том, что если добавить ещё одну нотку в середину квинты, получится мажорное или минорное трезвучие, графический вид которого в написанном варианте напоминает нарисованный «снеговик», а «снеговиками» – трезвучия разных видов, при этом названия «снеговикам» каждый ученик придумывает сам. Так, минорное трезвучие могут назвать «маленьким снеговиком» или «грустным снеговиком», увеличенное –

«раздутым снеговиком» или «опухшим снеговиком». Мальчики применяют свои сравнения, называя септаккорд «мутантом», а девочки – «снеговиком со шляпкой» и т.д. Вариантов может быть множество, у каждого свои, особенные – придуманные ребятами самостоятельно.

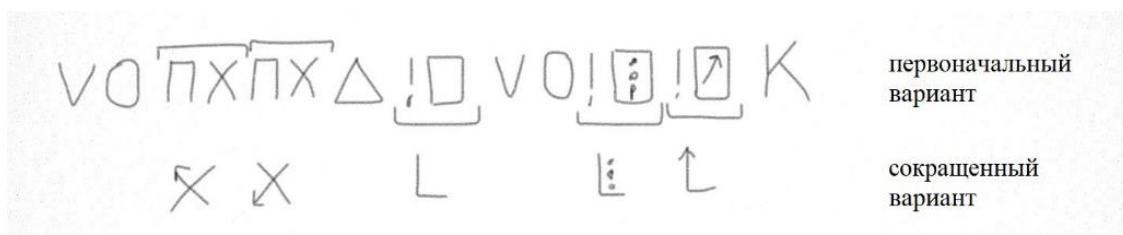
Выше представленный рассказ ученицы помогал ей развлекать себя в процессе анализа-разбора музыкального произведения и насыщать текст многочисленными деталями, событиями, образами.

После того, как ученица проанализировала пьесу С. Прокофьева мы «вывели» её ассоциации в символы–знаки, которые помогали ей охватить произведение целиком и в целом. Таким образом, мы решили проблему в очередности разрозненных фрагментов, которые хорошо воспроизводились по отдельности, но при проигрывании от начала до конца путались.

После чего «Сказочка» С. Прокофьева выглядела следующим образом:



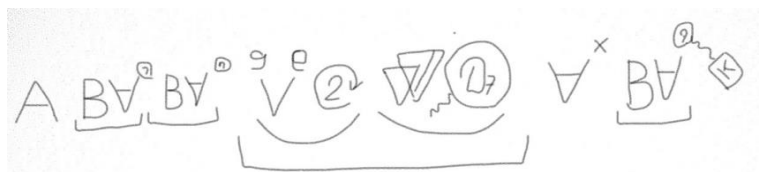
У другой ученицы, обучающейся в 5 классе, в процессе работы над пьесой К. Караева «Игра» получился такой рисунок-схема:



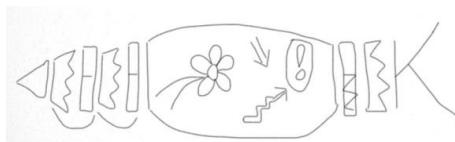
После объединения символов получился такой план:



Сонатина Ф. Кулау ор.88 №1:



Та же сонатина, но у другого ученика (выглядит как «рыбка»):



За каждой деталью рисунка «стоит» череда событий, произведенных действий с текстом и огромное количество ассоциативных связей.

В выше приведенных примерах произведения были впервые разобраны и сразу же выучены за 2 академических часа. После чего ученики самостоятельно воспроизводили эти сочинения по памяти, без помощи педагога.

Показательным фактом вышеописанной работы было то, что учащиеся, которые таким образом работали со своей программой, могли играть буквально с любого такта в тексте.

Таким образом, первая гипотеза подтвердилась. Детальный мелкоструктурный анализ музыкального текста способствует «информационной избыточности» его восприятия и первичного запоминания, что позволяет ему «обрастать» большим количеством ассоциативных связей, способствует лучшему пониманию, быстрому запоминанию нотного материала и свободному его владению. Организация информации в краткий план-рассказ или план-рисунок на основе мультикомпонентного анализа позволяет ученикам охватывать в сознании весь текст целиком и структурировать его.

Список источников и литературы

1. Хуторской А.В. «Дидактика» – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.
2. Лурия А.Р. «Маленькая книжка о большой памяти» – М.: Эйдос, 1994. – 102 с.

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УРОКОВ МУЗЫКИ

Н. Л. Халитова,

*Куединская средняя общеобразовательная школа №1 имени П.П. Балахнина,
Пермский край*

Аннотация. Статья познакомит с эвристическими методами обучения и их эффективным применением для развития креативных способностей учащихся на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: синектика, мозговой штурм, аналогия, эвристика.

HEURISTIC METHODS OF TEACHING MUSIC LESSONS

N. L. Khalitova,

*Kuedinskaya secondary school No. 1 named after P.P. Balakhnin,
Perm region*

Annotation. The article will introduce heuristic teaching methods and their effective application for the development of students' creative abilities in music lessons in a secondary school.

Key words: synectics, brainstorming, analogy, heuristics.

Творчество детей базируется на ярких музыкальных впечатлениях. Слушая музыку, ребенок всегда слышит не только то, что в ней самой содержится, что заложено в ней композитором (и, конечно, исполнителем), но и то, что под её влиянием рождается в его душе, в его сознании, то есть то, что создает уже его собственное творческое воображение. Так, прослушанное произведение рождает в нём сложный сплав объективного содержания музыки и субъективного её восприятия. К творчеству композитора и к творчеству исполнителя присоединяется творчество слушателя!

Поэтому развитие творческих способностей ребенка было и остается одной из актуальных задач музыкального воспитания. Эта задача решается не столько через объяснение и приобщение к музыке, сколько через процесс активного ее восприятия на основе собственной творческой деятельности детей в доступной для них форме.

Наше время богато разнообразием доступной информации, количество источников информации и областей ее применения столь велико, что уже недостаточно обладать статическим базовым набором знаний и умений, необходимо уметь обучаться, самостоятельно генерируя новые идеи. При эвристическом методе обучения преподаватель не знает заранее, к какому решению поставленной задачи придут ученики. В этом методе перед учениками ставятся задачи, не имеющие однозначного решения, и они должны

самостоятельно выдвинуть возможные способы решения проблемы, подтвердить их или опровергнуть, и достичь в итоге неожиданного результата. *Формы и методы эвристического обучения* — это те, основной задачей которых является создание учащимися новых образовательных результатов.

Эвристический урок включает в себя задание на собственное творчество учащихся. *Эвристическое погружение* — форма обучения, обеспечивающая личностное познание учениками исторического, культурного или иного образовательного объекта с помощью эвристических методов обучения. Погружение происходит в определенную историческую эпоху или событие, в творчество композиторов, исполнителей, в страну, или музыкальное понятие. В своем педагогическом опыте опираюсь на модель творческой работы, которая называется *синектика* (Synectiks) — в переводе с греческого «объединение разнородных элементов» — метод коллективной творческой деятельности и учебного исследования, основанный на целенаправленном использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников. Получившего название «мозгового штурма», синектика развивалась как совместная поисковая деятельность экспертных групп с использованием догадок, смелых гипотез, «сумасшедших идей» и интуитивных решений.

Примеры эвристических заданий на уроках музыки

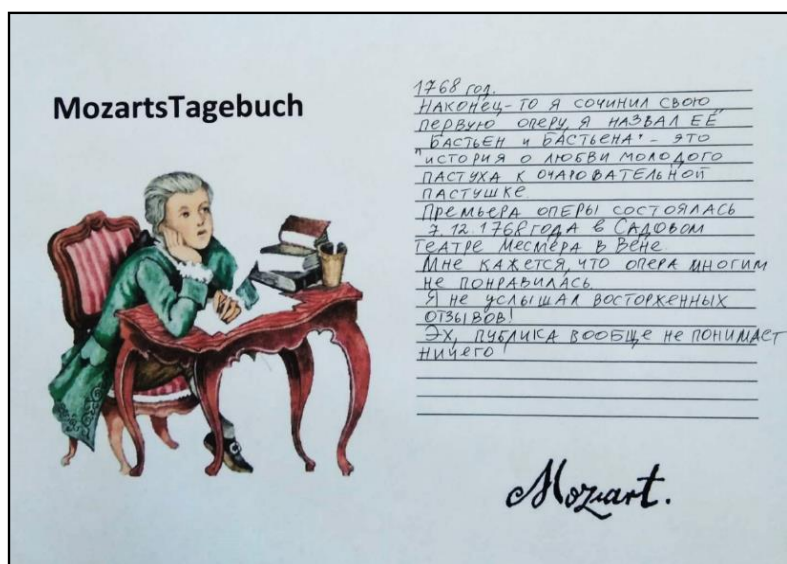
Метод “вживания”. Посредством чувственно-образных и мысленных представлений ученик пытается “переселиться” в изучаемый объект, почувствовать и познать его изнутри.

Тема урока: «Высокие ноты в гимне Победы!» Плакат «Метроном блокадного Ленинграда» (эвристический метод вживания): “оживший метоном” говорит, думает, чувствует, делает.



Метод “Если бы...” Ученикам предлагается составить описание или нарисовать картину о том, что произойдет, если... Подобные задания не только развивают способность воображения, но и позволяют им лучше понять человека или мир вокруг.

Тема урока: Звучит нестареющий Моцарт! *“Если бы Моцарт вёл дневник...”*

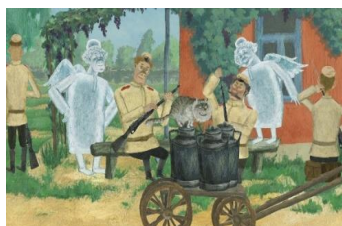


Биография великого человека написана в форме дневника, где переданы мысли и чувства, забавы и серьезные проблемы, связанные с его жизнью.

Метод «придумывания». Создание нового, неизвестного ранее.

Тема: Вся Россия просится в песню! В процессе изучения жанров народных песен ученикам предлагается посмотреть мультфильм «Гора Самоцветов. Солдатская песня». Перед просмотром предлагается посмотреть стоп-кадры из мультфильма и ответить на вопросы:

1. Предположите свой сюжет, кто будет героем мультфильма?



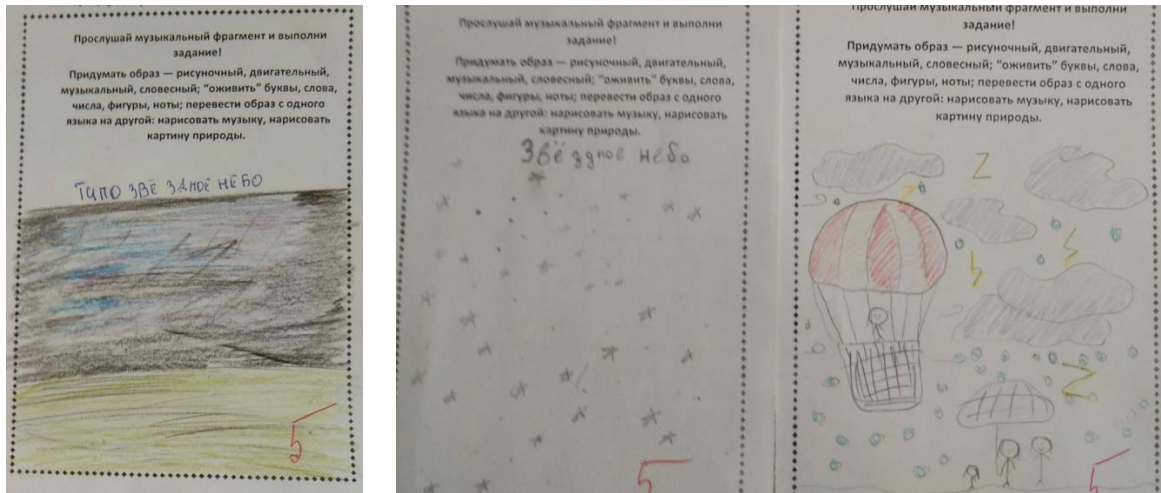
2. Какие отличительные характеристики солдата вы можете выделить?

3. Кто такой ангел-хранитель? Какая у него роль?

Метод «Символ - образ». Придумать образ – рисуночный, двигательный, музыкальный, словесный. Нарисовать музыку или картину природы.

Тема урока: «Космический пейзаж». Учащиеся слушают музыку и рисуют образ (название произведения заранее НЕ объявляется!)

Метод «Осмысленный просмотр». Просмотр анимационного фильма «Видеть музыку», режиссер Елена Куркова (2014).



1. Вы посмотрели фильм «Видеть музыку». Перескажите основной сюжет, используя не более 50 слов (четыре-пять предложений)

2. Ответьте на вопросы:

• Почему в мультфильме ударные инструменты называются «потомственными военными»?



• Что отличает арфу от других смычковых инструментов? Какой у нее характер?



- Чью фотографию хранит у себя рояль? Подумайте, почему?



- Придумай сюжет истории, используя данные иллюстрации.



Таким образом, мы видим, что главная особенность технологии эвристического образования состоит в том, что личная творческая деятельность ученика и изучение образовательных базовых стандартов меняются местами. Сначала ученик самостоятельно достигает своего результата в решении поставленной задачи, а потом уже сравнивает его с общеизвестными аналогами.

Список источников и литературы

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань, 1994. 237 с.
2. Буш Г.Я. Основы эвристики для изобретателей. Ч. I – II. Рига: Знание, 1977. 95 с.
3. Кулоткин Ю.К. Эвристические методы в структуре решений. М.: Педагогика, 1970.
4. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
5. Хуторской А.В. Эвристическое обучение. М., 1998.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ В УЗБЕКИСТАНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СФЕРЕ ЗВУКОРЕЖИССУРЫ

А.В. Хмыров,

Государственная консерватория Узбекистана, город Ташкент

Аннотация. В данной статье прослеживаются процессы становления в Узбекистане звукорежиссуры, вплоть до её внедрения в систему образования с целью подготовки кадров-специалистов на основе местного и зарубежного опыта. Здесь также речь идет о работе над звукозаписью, что оказало существенное влияние на развитие искусства звукорежиссуры.

Ключевые слова: образование, звукорежиссура, зарубежный опыт, звукозапись.

FROM THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF SOUND RECORDING IN UZBEKISTAN

A.V. Khmyrov,

The State Conservatory of Uzbekistan, Tashkent

Annotation. This article traces the processes of formation of sound engineering in Uzbekistan, up to its introduction into the education system in order to train specialists based on local and foreign experience. Here we are also talking about work on sound recording, which had a significant impact on the development of the art of sound engineering.

Key words: education, sound engineering, foreign experience, sound recording.

С развитием первых устройств, позволяющих фиксировать звук, происходит зарождение новой звуковой эпохи. Благодаря этим аппаратам сегодня мир может слушать выступления ученых, деятелей культуры, исполнителей и других, позволяющие окунуться в эпоху истории бытования музыкального и экранного искусства, образовательных процессов, истории. На территории Узбекистана сохранилось множество архивов, позволяющих произвести анализ развития звукозаписи, зарождению звукооператорского, а следом искусства звукорежиссуры.

В Узбекистане за последнее столетие сформировались отделы и архивы при научных, образовательных и творческих организациях по сохранению нематериального культурного наследия. В настоящее время функционируют следующие отделы, как «Фонотека» при Государственной консерватории Узбекистана, «Архив-фонотека» при Доме Радио, отдел «Видеотека» и «Фонотека» при Национальной телерадиокомпании Узбекистана, Центральный государственный архив кинофотофоно документов Республики Узбекистан,

«Архив» при Институте искусствознания АН Республики Узбекистан и другие архивы нематериального культурного наследия.

Первые записи, с которых начинается звукорежиссура в Узбекистане, были предприняты в 1905 году в Москве, где были записаны произведения узбекской традиционной музыки. В числе записанных двадцати народных мелодий были «Илгор», «Янги курт», «Ауджи курт», «Сувора», «Хисрау» и др. [К. Алимбаева, 1978, с. 45]

С момента организации в 1927 году в Самарканде Института музыки и хореографии, где преподавали такие известные музыканты, как Ота Джалил Насыров, Ходжи Абдуллазиз Расулев, Домла Холим Ибадов, Ходжи Абдурахман Умаров, Абдукадыр Исмаилов, Ахмаджон Умурзаков, Мадюсуп Харратов, звукозапись приобрела более системный характер.

Годом позже организован Научно исследовательский институт музыки и хореографии, взявший на себя заботу о записи и сохранении тщательно отобранных образцов музыкального наследия, запечатленного на восковых валиках. [Д. Кары-Ниязова 1978, с. 54].

С началом деятельности радио и трансляции в Узбекистане 11 февраля 1927 года «Радиостанции 1» проблема звукозаписи узбекского фольклора в исполнении Муллы Туйчи Ташмухамедова, Юнуса Раджаби, Тухтасина Джалилова и Берты Давидовой получает новое развитие. Все записи производились на грампластинках, выпускаемых Московским Апрелевским заводом грамзаписи.

Именно в 30-х годах с функционированием радио начинают работать первые звукотехники и звукооператоры, передающие трансляцию исполнителей и коллективов в прямом эфире. Особенно многочисленно начинают производиться записи с 1933 года с расширением радиостанций во всех городах Узбекистана, которые фиксировались на грампластинки. Также выпускается в 1937 году первый узбекский звуковой фильм «Клятва», звукооператор - К. Массальский [3, с. 16]. Получение опыта в звукооператорском искусстве, способствует записи Апрелевским заводом грамзаписи макамов «Баёт» и «Ушшок» в исполнении Мулла Туйчи Ташмухамедова на магнитную ленту. Таким образом происходит обмен и передача навыков в звукозаписи, которые потом помогают в работе звукооператорам на Ташкентском заводе грамзаписи, начавший свое существование с 1945 года. Здесь звукооператоры улучшают свои навыки и постоянно проводят эксперименты в вновь созданных при заводе студиях звукозаписи.

Работниками завода производится тиражирование зарубежных записей. Далее местное производство налаживается в пользу самостоятельности выбора материала и технологий, копирование на этом сокращается, начинается производство фольклорной, традиционной, национальной и классической музыки Узбекистана. Происходит переосмысление звукозаписи, как творческого процесса.

В 1952 году создан Государственный радиокomitee со студиями звукозаписи, где в качестве специалиста и наставника молодежи многие годы успешно трудился звукорежиссер Окил Валиев, разработавший технологии записи узбекских народных инструментов в исполнении оркестров и ансамблей, а также произведений узбекских композиторов. Его учениками и коллегами становятся звукорежиссёры А. Таджиев, А. Тимохин, Н. Хасанов, В. Селютин, Б. Бурханов, П. Ильясов, А. Умурзаков и другие [4]. Все это способствует развитию в передачи опыта молодого поколения.

С развитием телевидения в республике требуются специалисты-звукорежиссёры. В первые на территории Узбекистана начинает свою деятельности «Институт повышения квалификации работников радио и телевидения Центрально-азиатских республик», по окончании которого звукорежиссёрам и звукооператорам выдавались дипломы. Основная задача института – познакомить уже работающих специалистов с новым оборудованием и новыми технологиями, обучить их методам работы со звуком, что осуществлялось на основе различного базового образования обучающихся, имеющих склонность к профессиональной деятельности в области звукорежиссуры.

В начале 90-х годов возникает необходимость в профессиональном вузовском образовании по подготовке квалифицированных специалистов звукорежиссёров. На основе разработанных учебных планов ВГИК им. С.А. Герасимова и Академия музыки им. Гнесиных открываются сначала отделения, а затем кафедры «Музыкальной звукорежиссуры и информатики» Государственной консерватории Узбекистана и «Звукорежиссуры и операторского мастерства» Государственного института искусств и культуры Узбекистана. Готовятся специалисты в области музыкальной, радио, кино, телевидения, театральной звукорежиссуры.

За годы обучения студенты проходят производственную практику в частных и государственных телеканалах Национальной телерадиокомпании Узбекистана; в студиях звукозаписи, стадионах, закрытых и открытых концертных площадках, таких как Дворец искусств «Туркестан», Дворец международных форумов «Узбекистан», Концертный зал «Дружба народов»,

Театр оперы и балета имени Алишера Навои, Академический русский драматический театр, Молодёжный театр, Театр имени Марка Вайля «Ильхом», Национальное агентство «Узбеккино», Ташкентский Дом Радиовещания и др.

Сегодня вузы тесно сотрудничают с ВГИКом в сфере образования, обмена опытом между профессорско-преподавательским составом, курсами повышения квалификации. Организуется также совместная работа в научной профессиональной деятельности со многими зарубежными образовательными учреждениями Франции, России, Германии, Азербайджана, Южной Кореи, Хорватии и др.

Интересный опыт получили педагоги, посетив город Загреб (Хорватия), где изучена Болонская система образования, система подготовки квалифицированных кадров, студии звукозаписи (цифровая и аналоговая) и систему Surraund в большом зале Академии Музыки города Загреб, функционирование и наработки «Лаборатории акустики» при Университете Загреба, мультимедийную сферу и ее продвижение, и другие [6, с. 11-17]. Интеграция зарубежного опыта помогла внесению новых технологий в преподавании ряда специализированных предметов, модернизации учебных студий звукозаписи, а также пополнению научными материалами библиотечного фонда творческих вузов.

Изучение опыта в вузах культуры и искусства Республики Азербайджан послужил изучение модульной системой образования, постоянному сотрудничеству в образовательной системе между Государственной консерваторией Узбекистана и Бакинской музыкальной академии им. Узеира Гаджибекова.

Огромный вклад и приобретённый опыт реализуется в специализированных дисциплинах на кафедре «Музыкальной звукорежиссуры и информатики» ГКУз. после проведения повышения квалификации профессора М.А. Соболевой кафедры «Аудиовизуальной звукорежиссуры» ВГИК им. С. А. Герасимова. Получившие знания педагоги интегрируют их в учебный процесс. Совершенствуется преподавание предметов: «Анализ фонограммы», «Современные аудио программы», «Техника озвучивания радио, телевидения и массовых мероприятий» и других.

История и развитие звукорежиссуры в Узбекистане имеет долгий и сложный путь. Перенимая опыт и развивая его в студиях звукозаписи на радио, телевидении, в концертных залах, школа звукорежиссёров приобретает совой опыт. Достигнув определённых результатов, выпускники имеют возможность применять свои навыки зарубежом, позволяя делиться выработанной системе звукозаписи с другими вузами и звукорежиссёрами.

Список источников и литературы

1. Алимбаева К. Мастера народного искусства – носители многовековых художественных традиций // История узбекской советской музыки. Т.1. Ташкент: Изд-во лит. и иск. имени Г. Гуляма, 1972. С. 45-51.
2. Кары-Ниязова Д. Запись и изучение фольклора // История узбекской советской музыки. Т.1. Ташкент: Изд-во лит. и иск. имени Г. Гуляма, 1972. С. 51-57.
3. Абдуллаев А., Мухаммедов С. Фильмы и годы. Ташкент: Изд. лит. и искусства, 1980. – 136 с.
4. Архив отдела «Фонотеки» Государственной консерватории Узбекистана / Каталог виниловых пластинок «Композиторы Узбекистана». Ташкент, 2021.
5. Хмыров А.В. О специфике подготовки звукорежиссеров в вузах Узбекистана // Мир культуры: искусство, наука, образование: сборник научных статей / сост. А.С. Макурина. Вып. 9. Челябинск: ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, 2020. С. 310-312.
6. Khmirov A.V. Modern Tendencies of Recording and Acoustic and Technical Solutions of the Modern Concert Hall// Eurasian music science journal: 2018: No. 2, Article 2. P. 11-17.
7. Khmirov A.V. The System of Music Education in Azerbaijan: the Role of Sound Engineering and Concert Sound Engineering in the Educational Process// Eurasian music science journal: 2020, No. 2, Article 3. P. 29-45.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ИСПОЛНЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ КИТАЯ

Хуан Сяньгэ,

*Государственный педагогический университет провинции Фуцзянь,
Средняя общеобразовательная школы №5 г. Фучжоу, провинция Фуцзянь, Китай.*

Аннотация. В статье кратко изложена история образовательного процесса исполнения хоровой музыки Китая в XX веке и в первые десятилетия XXI века, рассматривается влияние изменений в политике страны на развитие хорового музыки и музыкального образования в Китае.

Ключевые слова: хоровое образование, современная музыка для хора, китайская музыка XX века.

HISTORY OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE PERFORMANCE OF MODERN CHORAL MUSIC IN CHINA

Huang Xiangе,

*Master of Music of the Fuzhou State pedagogical university,
Of the Secondary General Education School № 5 of Fuzhou Fujian Province, China.*

Annotation. The article briefly outlines the history of the educational process of choral music performance in China in the twentieth century and in the first decades of the twenty-first century, examining the impact of changes in the country's politics on the development of choral music and music education in China.

Key words: choral education, contemporary choral music, twentieth century Chinese music.

То певческое искусство, которое соответствует критериям эстетики хорового искусства европейской культуры, сформировалось в Китае в начале XX века. Конечно, в Китае существует многовековая традиция многоголосного пения, но это пение имеет совершенно иную ладовую и ритмическую основу, иное звукоизвлечение, иное строение формы.

Хоровое искусство XX века в Китае можно условно разделить на три периода, первый – до основания Нового Китая в 1949 году, когда хоровое искусство в Китае находилось в зачаточном состоянии.

Обучение проходило спонтанно, на основе тех учебных материалов, авторами которых были сами преподаватели.

Так, композитор Шэнь Синьгуо (1870-1947), который получил образование в Японии, сочинял одnogолосные песни для школьников, и сделал очень много для развития школьного пения в Китае.

В 1913 году Ли Шутун (1880-1942) сочинил произведения "Весеннее путешествие", это очень короткое трёхголосное произведение из шестнадцати тактов, которое признано музыковедами Китая первым хоровым произведением соответствующим европейской культуре. В этом сочинении, впервые в Китайской музыкальной культуре, отсутствует пентатоника, а поэтический текст этого произведения, также написанный композитором Ли Шутун, абсолютно соответствует всем канонам китайской классической поэзии.

После основания Нового Китая, в период с 1949 года по 1980 год, приоритетом для страны было развитие промышленности. Китай пытался освоить промышленную систему Советского Союза. Между Советским Союзом и Китаем развивались и культурные связи. Конечно, не в таких масштабах, но, к сожалению, в области хорового образования такие контакты были минимальны. Тем не менее, хоровая культура и система хорового образования Китая развивались, композиторы писали хоровые песни и «красные оперы», создавая китайский хоровой путь.

В XX веке в Советском Союзе, в Японии, во многих странах Европы хоровое искусство – основной компонент музыкального образования. После реформ в 1980 года, которые привели к политике открытости Китая, развитие системы хорового образования в Китае стало разнообразнее и интенсивнее. По всей стране стали использовать и адаптировать европейские методы преподавания музыки, в том числе музыкально-педагогические идеи Золтана Кодайи и Карла Орфа. Основой музыкально-педагогической системы Китая

стала современная хоровая культура, базирующаяся на китайских народных песнях.

В последние годы, школьное хоровое образование в Китае получает ощутимую государственную поддержку. Нет сомнения в том, что значимость школьного хорового образования в полной мере осознают все, участвующие в его развитии, государственные структуры моей страны. Однако, уровня предпрофессиональной хоровой деятельности, как в России, в системе «школа – училище – вуз», пока не создано. Причины, возможно, следующие:

1. Приоритетные предметы школьного образования Китая: китайский язык, математика, иностранные языки, биология, история.

2. В учебном плане школ на урок «Музыка» в классах с первого по двенадцатый выделен только один час в неделю.

3. Всё начальное музыкальное образование осуществляется в общеобразовательной школе.

4. В Китае нет специализированных хоровых школ. Музыкальных школ на всю страну – единицы.

5. Школы нуждаются в профессиональных хоровых дирижёрах детских хоровых коллективов, в высококвалифицированных кадрах в этой области.

По данным на 2020 год, в стране 537 000 школ. А на специальность «хоровое дирижирование» в музыкальные ВУЗы Китая принимают ежегодно не более 100 человек.

После реформ 1980 года в китайском хоровом искусстве появляется всё больше лирических произведений. Композиторы находят лирические темы в китайской поэзии, описывающей пасторальные сцены, маленькие мостики и течение воды, цветы и лунный свет, ивы и ручьи, и пение лягушек в лотосовых прудах – мир красоты, который дорог и понятен каждому.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

И.А. Циреньщикова,

*«Юго-Камская ДШИ» – филиал Детской школы искусств
Пермского района Пермского края*

Аннотация. В статье кратко раскрываются основы дополнительного образования детей в целом и на примере деятельности Юго-Камской детской школы искусств на отделении декоративно-прикладного творчества.

Ключевые слова: духовная ценность, художественное образование и восприятие разных видов искусств, соединения традиций и инноваций

ADDITIONAL EDUCATION AS AN IMPORTANT ELEMENT OF A CHILD'S COMPREHENSIVE DEVELOPMENT

I.A. Tsirenschchikova,

*MAUDO "Children's art school of Perm district" branch "Yugo-Kamskaya
DSHI"*

Annotation. The article briefly reveals the basics of additional education for children in general and on the example of the activities of the Yugo-Kama Children's School of Arts at the Department of Decorative and Applied Creativity.

Key words: spiritual value, art education and perception of different types of arts, combining traditions and innovations

Большой вклад в развитие творческих способностей детей вносит дополнительное образование. Искусство – это огромный мир духовных ценностей. Знакомство детей дошкольного возраста с произведениями искусства пробуждает у них яркие образные представления о мире, способствует воспитанию чувства прекрасного. Очень важно создание развивающей среды для привития детям потребности в любого вида творчестве. Рассматриваем сейчас только изобразительное творчество детей. Процесс развития способностей у учащихся разных возрастов идет по-разному. Сначала это пассивный контакт – созерцание художественных произведений, позже его недостаточно для полноценного развития ребенка. Нужно не только зрительно знакомить, но и окружать его предметами искусства, создавать условия для знакомства ребенка с художественными материалами. Чем выше развитие изобразительных способностей ребенка, тем выше будет уровень его развития в целом.

В Юго-Камской Детской школе искусств отделение декоративно-прикладного творчества (ранее – художественное отделение) работает уже более 30 лет, где реализуются дополнительные общеразвивающие и предпрофессиональные программы. На отделении обучается более 80 детей. Почему выбрано направление Декоративно прикладного творчества?

Декоративно-прикладное искусство в целом имеет глубокие исторические корни и бережно сохраняет традиции народа. Иногда мы слышим мнение, что ДПИ играет второстепенную роль в процессе художественного образования и воспитания детей, и поясняем, что декоративное искусство очень многосодержательно, оно связано с историей и обычаями народа, праздниками, хозяйственной деятельностью, постройкой жилья, изготовлением одежды, утвари, орудий труда. На уроках декоративно прикладного творчества в 1-3 классах дети знакомятся с различными видами народного и современного ДПИ, учатся создавать уникальные декоративные композиции, которые сразу хотят подарить своим близким. Занятия строятся с учетом интересов и потребностей местного населения и соответствуют возрастным особенностям учащихся.

На следующем этапе предмет декоративно прикладное творчество переходит в предмет «Работа в материале», где происходит знакомство с различными видами художественной обработки материалов - дерево, металл, береста, рогоз, ткань, глина. Здесь учитывается доступность и дешевизна материалов для творчества. Например, художественная обработка ткани включает в себя несколько видов ДПИ. Это вышивка, лоскутное шитье, батик (холодный, горячий, узелковый, свободная роспись). Плетение из рогоза и ивовых прутьев пользуется большим интересом и совершенно доступно в сельской местности. Из рогоза изготавливаются игрушки и коврики, из ивы – различной формы корзины. Береста также доступный в сельской местности материал, берестяные туеса выполняют учащиеся старших классов, которые осваивают дополнительную предпрофессиональную программу в области ДПТ.

Освоение приемов плетения из различных материалов переходит в ткачество – изготовление различных простых видов ковриков, небольших гобеленов. Лепка из глины также совершенно доступна – это такой материал, который интересен и для младших, и для старших по возрасту детей. При работе с этим материалом мы не ограничиваемся только традицией, но и реализуем творческие эксперименты.

Очень интересен детям всех возрастов раздел «Игрушка», в частности – кукла. С помощью игрушки передается суть человеческих отношений, она – носитель семейных ценностей. На занятиях происходит знакомство

с традиционной текстильной игровой и обрядовой куклой, с современной авторской куклой, в процессе ее шитья осваиваются азы искусства вышивки.

Художественная обработка дерева включает в себя различные виды резьбы и художественная роспись по дереву. Дети младших классов осваивают приемы мастеров традиционных видов росписи, затем учащиеся среднего и старшего звена сначала знакомятся с традиционными видами резьбы – сквозная, глухая, далее в старших классах осваивают скульптурный тип резьбы, выполняют многофигурные композиции.

Художественная обработка металла включает в себя чеканку, где учащиеся старших классов проходят все этапы ее создания - эскизирование, отливка формы, обжиг, работа с рельефом по металлу, патирование.

Для того, чтобы поддерживать долговременный интерес детей к обучению в школе искусств на протяжении всех лет обучения, нужно формировать у них художественное восприятие разных видов искусств с самых ранних лет через посещение выставок, музеев, театров, экскурсий. Это позволит им иметь больше представлений и понятий об окружающем мире. Именно ДПИ позволяет иметь навыки в применении самых различных материалов, традиционных и современных.

Проблемы в нашей деятельности конечно есть, главное – это поддержание мотивации к обучению в ДШИ. Например, на смену увлеченности на первом этапе приходит понимание того, что создание творческой вещи, сам творческий процесс – это труд, который требует терпения и внимания. Дети иногда наблюдают отсутствие перспективы своей деятельности. Совершенствование их умений не приносит отклика и обратной связи от окружающих, в основном, сверстников. Мы видим решение этого вопроса в профориентационной работе, в экскурсионном посещении детьми различных учебных учреждений профессиональной подготовки. Второе – расширение содержания программ. Рассматриваем внедрение новых разделов – например, основы макетирования и конструирования, освоение новых технологий в виде проектирования и презентации. Еще одна тема для нашего совершенствования как преподавателей – тоже общая для многих школ искусств: развитие и сохранение творческих способностей ребенка на протяжении всех лет обучения. Рисунки детей дошкольного возраста очень выразительны, они яркие, непосредственные, хотя сами изображения «далеки от совершенства». Дети еще не владеют ни законами перспективы, ни навыками в передаче формы, но выполняют удивительные, выразительные работы. Неопытность в изображении форм им не мешает. Бывает, поправка детского рисунка или помощь взрослых даже уменьшает выразительность рисунка. Многие

преподаватели согласны, что если детям дошкольного и младшего школьного возраста диктовать правила и законы изображения раньше 8 лет, то это может даже мешать творческому процессу, и детская работа теряет свою непосредственность. Выразительность детского рисунка – это качество, которое требует особого подхода.

В какой период, когда и как давать учащимся теоретические основы изобразительной грамоты? Очень часто в рисунке детей старших классов она как бы теряется, куда-то уходит. Нужно и важно сохранить выразительность там, где есть грамотность и умелый рисунок. При просмотре детских работ, конечно, учитываются личные возможности ребенка, особенности его развития и восприятия, а не только качество выполнения рисунков. В начале обучения мы видим в рисунках детей то, что воспринимает ребенок в окружающем его мире. В среднем школьном возрасте быстрое изображение отходит на второй план, появляется потребность в более реалистичном способе самовыражения и творческих поисках. Младшие дети много рисуют, лепят, занимаются прикладными видами творчества, как дома, так и в ДШИ, в среднем возрасте занимаются творчеством за пределами школы меньше, в подростковом возрасте, когда появляется множество других интересов, эта потребность становится еще меньше. Для того, чтобы сохранить у ребенка потребность в творческих занятиях художественной направленности, в нашей школе применяется метод соединения традиций и инноваций и в преподавательской деятельности, и в программном содержании предметов. Не всегда желание родителей «записать» ребенка в учреждение дополнительного образования осознанно, нужно вести большую разъяснительную работу в этом направлении. Нужно посещать родительские собрания в СОШ с рекламой и рассказом о деятельности детской школы искусств, о целях и задачах образовательных учреждений в целом, о необходимости воспитания творческой личности и дополнительного образования подрастающего поколения. Освоение программ как предпрофессиональной, так и общеразвивающей направленности в будущем дает способность и даже потребность работать творчески, ведь в современном обществе роль умственного труда все более повышается и становится не только необходимостью, но и смыслом жизни. В условиях сельского поселения формируется общественное мнение, как пропаганда дополнительного образования, которое призвано готовить успешного в своей жизни человека, адаптированного к современным технологиям.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА

А.В. Цыганкова,

Воронежский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье уточнены сущность и особенности понятия «креативный стиль мышления», выявлены структурные компоненты данного явления; рассмотрены некоторые аспекты организации музыкально-образовательной деятельности студентов-музыкантов, ориентированной на активизацию мотивационно-ценностного, когнитивного, рефлексивно-волевого аспектов их личности.

Ключевые слова: стиль, креативность, креативный стиль мышления, творчество, музыкально-творческая деятельность.

TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE STYLE OF THINKING OF A STUDENT-MUSICIAN

A.V. Tsygankova,

Voronezh State Pedagogical University

Annotation. The article clarifies the essence and features of the concept of "creative style of thinking"; the structural components of this phenomenon are revealed; some aspects of the organization of musical and educational activities of students-musicians, focused on the activation of the motivational-value, cognitive, reflexive-volitional aspects of their personality, are considered.

Key words: style, creativity, creative style of thinking, creativity, musical and creative activity.

Многообразие понятийных аспектов стиля как категории искусствоведения, литературоведения, психологии, философии и других областей социально-гуманитарного знания, а также их взаимодействие и взаимодополнение находят отражение в терминологической системе культурологии, что дает основание рассматривать данное понятие, прежде всего как явление культуры (и только потом как феномен языка, познания, искусства и т.п.), интегрирующее психические, социальные, духовные процессы и оказывающее организующее воздействие на мышление, идеалы, поступки личности [6; 7].

Обобщая различные концепции стиля в культурологии (А. Кребера, Ю.М. Лотмана, Е.Н. Устюговой, О. Шпенглера и др.) можно заключить, что возникнув вследствие соединения в исследовании культуры философско-теоретического и исторического подходов (когда появилась необходимость в параметре, «характеризующем коренное качество культуры и вместе с тем

обобщающем ее эмпирическое и историческое бытие» [7, с.36]), в дальнейшем категория «стиль» получила широкое употребление в рассматриваемой области, где главным образом представляет собой движущую силу формообразования, символизирующую ценностные интенции нравственного, религиозного, эстетического, психологического, социального содержания исторического развития целостности культуры «совместно с живущим в ней человеком» [7, с. 38]. В этой связи важно отметить, что целостность культуры понимается не как монолог единого символа, отображенного в конкретном стиле, а как параллельное существование разнородных стилевых характеристик, каждая из которых является участником смыслообразующих внутрикультурных взаимодействий.

Актуализация проблемы взаимоотношений разных культурных стилей напрямую связана с концепцией «диалога культур», согласно которой различные традиции, культуры, искусства, мировоззрения, страны, эпохи – находятся между собой в постоянном диалогическом контакте, непрерывно взаимообогащают и взаимодополняют друг друга. Акцентируя внимание на диалогической природе сознания личности («жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п.» [2, с. 307]), один из основоположников данной теории М.М. Бахтин утверждает, что получение новой информации, ее осмысленная интерпретация в процессе общения с изучаемым явлением представляет собой основу самовыражения, самоосуществления и саморазвития участников диалога и является важным условием их идентификации (персональной, социальной, культурной), предполагающей познание субъектом действительности и обнаружение себя в ней «как отличное от других высказывание» [7, с. 117].

Таким образом, стиль есть такой способ конструирования системы, который позволяет разяснять и выражать ценностно-смысловые аспекты действительности и собственной личности человека, во всех сферах жизнедеятельности.

Не менее важное значение для изучения вопроса развития креативного стиля мышления студента-музыканта приобретает уточнение и дифференциация понятий «творчество» и «креативность». Так, например, разграничивая данные явления Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов отмечают, что «первое выступает как процесс и результат, второе – как субъективная детерминанта творчества» [1, с. 57].

Большой интерес вызывает и концепция креативности Дж. Гилфорда, согласно которой основой данного феномена, рассматриваемого как общая способность к творчеству, является дивергентное мышление,

характеризующееся такими параметрами, как: способность обнаруживать и обосновывать проблемы, способность генерировать идеи, способность продуцировать отдаленные ассоциации, способность усовершенствовать объект посредством добавления деталей и др. [3].

В соответствии с другой точкой зрения [1], креативность представляет собой системное психическое образование, которое включает не только интеллектуальные способности, но и мотивационные, эмоциональные особенности личности, уровень ее эстетического развития, экзистенциальные, коммуникативные параметры, компетентность и др.

В целом, анализ литературы по проблеме настоящего исследования [1; 3; 5] позволяет определить понятие «креативный стиль мышления», как способ организации познания и преобразования реальности в сознании личности, обеспечивающий ее готовность к творчеству посредством развития и интеграции мотивационно-ценностного, когнитивного, рефлексивно-волевого компонентов данного явления.

Мотивационно-ценностный компонент, связанный главным образом с приобретением личностью созидательных и эстетических ценностей, характеризуется наличием следующих показателей:

- потребность в исследовании (желание экспериментировать, открытость новому опыту, стремление к неопределенным ситуациям и др.) как результат осознания необходимости творческих преобразований, как для общества, так и для собственного развития;

- потребность в эстетизации действительности, являющаяся необходимым атрибутом творчества и проявляющаяся в таких свойствах личности, как эстетическая эмпатия (эмоциональное постижение смысла эстетического объекта, отождествления себя с создаваемым образом), ощущение формы и стиля (чувство гармонии, эстетичности при восприятии и создании объектов творчества, упорядочивание их внутреннего и внешнего проявления), перфекционизм (стремление к достижению нравственных, эстетических, интеллектуальных идеалов).

Когнитивный компонент креативного стиля мышления предполагает следующее: наличие опорных знаний, умение увидеть проблему и пути ее разрешения, оригинальность мышления (способность выдвигать нестандартные, осмысленные идеи), гибкость мышления (способность свободно переключаться с одной мыслительной операции на другую, качественно противоположную), антиконформизм мышления (способность менять функцию объекта при новых обстоятельствах), критичность мышления

(способность к оцениванию поступающей информации), легкость ассоциирования, способность к интуиции и др.

Рефлексивно-волевой компонент креативного стиля мышления предусматривает такие проявления личности, как:

- смелость взглядов, независимость в суждениях, склонность к интеллектуальному риску;

- способность концентрировать творческие усилия, упорство, настойчивость, работоспособность;

- умение выстраивать стратегию собственного поведения, способность к самоанализу, интернальность и др.

Специфика таких явлений, как творчество, музыкальное творчество, музыкально-творческая деятельность нашли отражение в работах Э.Б. Абдуллина, Л.С. Выготского, В.И. Петрушина, Б.Л. Яворского и других ученых, подчеркивающих, что открытие нового в какой-либо сфере жизни предполагает изменение субъектом творческой деятельности сложившихся у него смысловых установок, ценностных ориентаций, стереотипов поведения и мышления, открытие новых идей, концепций, форм и способов самовыражения, нахождение оригинальных решений существующих проблем, посредством осмысления, дополнения, комбинирования, обобщения и применения в новых условиях элементов прошлого опыта – накопленных жизненных впечатлений, знаний, умений и навыков. Таким образом, как отмечает Д.В. Чернилевский, «наиболее существенным результатом творчества является не создание оригинальных материальных ценностей, а создание нового в творце, преобразование субъекта творчества, изменение его внутреннего мира, которые неизбежно проявятся в созидательном поведении человека» [9, с.114].

Опираясь на концепции музыкального творчества вышеперечисленных исследователей, можно заключить, что музыкально-творческая деятельность представляет собой процесс познания и изменения субъектом творчества окружающей действительности и собственной личности, посредством взаимодействия с музыкой, ее освоения и создания принципиально нового во всех проявлениях музыкального искусства.

В связи с тем, что каждому виду музыкальной деятельности свойственно творческое начало [4], любой из них предоставляет педагогу большие возможности для активизации музыкально-творческих проявлений студентов, способствует развитию их креативного стиля мышления. Так, например, в процессе музыкального восприятия творческая деятельность рассматривается как индивидуальное вслушивание в музыку, осознание всех составляющих

музыкального произведения и, как результат воздействия и сопоставления различных исполнительских интерпретаций, формирование индивидуальной его трактовки: «Понять произведение искусства значит, в общем, создать его в себе заново» [8, с. 296].

В контексте исполнительской деятельности, кроме создания (на основе проникновения в авторскую идею и личного отношения к рассматриваемой музыке) собственной концепции содержания произведения, большое значение для развития креативного стиля мышления студентов-музыкантов имеет ее звуковое воплощение, позволяющее исполнителям, с одной стороны передать слушателям в конкретном звучании все особенности и нюансы музыкального сочинения, наиболее полно раскрыть замысел композитора, а с другой – проявить творческую индивидуальность в выражении своего понимания художественного образа.

Таким образом, организация музыкально-образовательной деятельности, ориентированная на активизацию мотивационно-ценностного, когнитивного, рефлексивно-волевого аспектов личности студентов-музыкантов, имеет большое значение для развития их креативного стиля мышления по той причине, что, основываясь на самостоятельном оперировании студентами известными им музыкально-слуховыми представлениями, накопленными знаниями и умениями, поиске оригинальных путей их применения в различных условиях (в процессе подбора репертуара; при расшифровке музыкального материала, составлении убедительной интерпретации произведения и др.), способствует приобщению студентов к осознанному восприятию и исполнению музыки, формирует критическое к ней отношение, развивает способность оценивать собственные музыкально-исполнительские решения, сравнивать их с другими интерпретаторскими образцами.

Список источников и литературы

1. Барышева Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности / А.Т. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб.: СПГУТД, 2006. – 312 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд; под ред. А.М. Матюшкина // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – 534 с.
4. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
5. Дронова Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Дронова. – Воронеж, 2005. – 28 с.
6. Павловская О.Е. Стиль как прототипическая категория гуманитарных наук: системно-терминологический аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / О.Е. Павловская. – Краснодар, 2007. – 54 с.

7. Устюгова Е.Н. Стиль и культура: Опыт построения общей теории стиля / Е.Н. Устюгова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 260 с.

8. Франс А. Сад Эпикура / А. Франс; под общ. ред. Е.А. Гунста, В.А. Дынник, Б.Г. Реизова // Собрание сочинений в 8 томах. Том 3. – Издательство «Художественная литература», 1958. – С. 251-355.

9. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 437 с.

ПРОБЛЕМАТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В. С. Чена,

Детская музыкальная школа № 4 г. Донецка

Аннотация. В данной статье осуществлен анализ проблематики и перспектив существования музыкальных школ и школ искусств на современном этапе. Рассмотрена реализация предпрофессиональных программ в музыкальном обучении. Выявлена роль музыкального воспитания в жизни ребенка.

Ключевые слова: дополнительное образование, школа искусств, музыкальная школа, предпрофессиональные программы, музыкальное воспитание.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE FIELD OF MUSICAL ART AT THE PRESENT STAGE

В. С. Чена,

MBUDO music school No. 4 of Donetsk

Annotation. This article analyzes the problems and prospects of the existence of music schools and art schools at the present stage. The implementation of pre-professional programs in music education is considered. The role of musical education in the life of a child is revealed.

Key words: additional education, art school, music school, pre-professional programs, musical education.

Не секрет, что современная идеология, воздействие и влияние средств массовой информации не только не способствует расцвету культуры, но и напротив, приносит ее в жертву идеологии потребления. Отсюда – потеря интереса у детей к музыкальному искусству и, как следствие – падение уровня музыкальных способностей. Основная причина данной проблемы, по мнению социологов, музыковедов, психологов, педагогов, – кроется в пагубном влиянии на ребенка современной музыкальной среды. Эти проблемы нашли свое отражение в работах В. Белобородовой, Н. Ветлугиной, В. Медушевского,

В. Мясищего, Е. Назайкинского, А. Сохор, К. Тарасовой, Б. Теплова и многих других.

Отсюда возникает вопрос: как воспитать детей всесторонне развитыми и счастливыми? Ответ приходит достаточно занимательный: чтобы воспитать целостного, счастливого человека необходимо развить у него творческое мышление, то есть способность мыслить не стандартно. В. Сухомлинский утверждал, что без музыкального воспитания невозможно полноценное развитие ребенка. Музыкальные способности являются преобладающим условием становления человека, как всесторонне развитого индивида.

Дополнительное образование – это образование, получаемое дополнительно к основному общему или профессиональному образованию через дополнительные образовательные программы и услуги, которые реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства. [6].

Во многом мнения экспертов в области музыкального образования по поводу роли дополнительного музыкального образования в системе нынешнего обучения сошлись.

В. В. Медушевский (советский и российский педагог и музыковед) музыкальное образование разделял на две отрасли:

- профессиональное – музыкальные школы, профессиональные училища (колледжи), вузы;
- общехудожественное – уроки музыки в общеобразовательных школах по специализированным программам. [1, с. 22].

А. В. Лагутин выделял начальное и профессиональное обучение. Начального было достаточно для прослушивания и анализа музыкальных произведения, музицирования на любительском уровне, которое осуществлялось в ДМШ. Профессиональное обучение осуществлялось по программам, которые были направлены на подготовку музыкантов для композиторской, исполнительской и педагогической деятельности на высоком уровне. [2, с. 34-35].

И. С. Кобзева рассматривала структуру музыкального образования как базовое и дополнительное. На первом этапе обучение реализуется в заведениях общего и профессионального уровня с дальнейшим получением соответствующего образовательного документа. Второй этап следует сразу за первым, он дает дополнительную музыкальную подготовку на базе ДМШ, кружков, студий.

Реализация музыкального образования осуществляется с помощью специализированных предпрофессиональных программ. В настоящее время обострилась сложность внедрения таких программ в систему обучения из-за

того, что музыкальные школы и школы искусств стали прибывать в постоянной борьбе за первенство и авторитарность. Этому послужил демографический спад, утрата элитарности музыкальной профессии. Подобные изменения не могли не отразиться на качестве обучения, произошло значительное падение уровня успеваемости. С целью сохранения контингента и повышения уровня обучения педагогам приходится искать альтернативу, упрощая образовательные программы, создавать обще эстетические отделения. Все чаще для одаренных детей и детей, которые обучаются для общего развития, разделяют требования без влияния на итоговую аттестацию. Изменения в законодательстве об образовании дают возможность школам искусств вернуть утраченные позиции.

В учреждениях дополнительного образования обучающийся в праве самостоятельно выбирать вид творческой деятельности, который соответствует его способностям и интересам. Программа учреждений направлена на то, чтобы дети самостоятельно извлекали нужные знания, умения и навыки. Овладение деятельностью, которая в перспективе может стать профессией дает больше мотивации как для обучающихся, так и для их родителей. Исходя из этого, учреждения данного типа обладают самостоятельным воспитательным значением, дают широкий спектр образовательных услуг и в большей степени, чем школа, удовлетворяют интересы заинтересованной стороны.

В обстоятельствах дополнительного музыкального образования основной конструкцией считается ориентация на межличностные взаимоотношения, выстраивания общения индивидов в культуре, которая средствами музыкального искусства формирует ребенка с творческим потенциалом.

Хочется выделить актуальные проблемы, которые возникают в музыкальном образовании на современном этапе. Классы фортепиано, струнных и духовых инструментов, классы эстрадного вокала являются наиболее представительными по количеству обучающихся, именно поэтому на этих специальностях концентрируется весь учебно-воспитательный негатив, о котором пойдет речь:

1. Обучающиеся имеют ограниченное количество произведений и композиторов для знакомства. Это лимитирует технические, стилистические горизонты, а так же затормаживает познавательные интересы.

2. Урок в исполнительских классах «обедняется» по своему интеллектуальному содержанию и музыкальному наполнению. Происходит подобное из-за нехватки времени на аналитические диалоги. В связи с этим есть потребность в объединении с педагогами дополнительных дисциплин, некоторую информацию для расширения теоретического, музыкально-эстетического, какого-то обобщающего характера могут дать они.

Следовательно, есть потребность в составлении предпрофессиональных программ, которые будут тесно соприкасаться в межпредметных связях.

3. Ограничение в свободе познавательных и поисковых действий. Система музыкального образования носит авторитарный характер, придерживаясь схемы «мастер-ученик», подобный стиль обучения наследует заданному образцу, мало развивая в перспективе самостоятельность, активность творческой инициативы, поиска реализации собственной интерпретации. Одним из способов решения данной проблемы может стать систематическая организация аналитического прослушивания игры разных исполнителей.

4. Узкоспециальные умения и навыки, ограниченные по диапазону действия. Умения и навыки, формирующиеся в процессе обучения игре на инструменте оказываются зачастую узкоспециальными и ограниченными по диапазону действия, чаще всего стилистически. Большинство выпускников в этих условиях демонстрируют свою ограниченность в игре по слуху, стилизации, подборе аккомпанемента, получается, что обучающиеся замкнуты в круге заученных произведений и не способны выйти из него. Таким образом, заложенные годами профессиональные умения трансформируются из положительных в «закостенелые», что в наше время, скорее, несет отрицательный подтекст. Так же становится ограниченным стереотипами мышления юного музыканта, который в определенный момент не может принять принципиально новых подходов к решению возникающих на практике задач. На пример, работая в другой стилистике. Подобная проблема так же требует корректировки всей системы обучения и внедрения новых дополнительных факультативных программ, чем подкрепит интерес обучающегося и расширит его кругозор.

5. Система не ставит задачу «научиться учиться самостоятельно», то есть познавать и искать новое, полагаясь на свои ресурсы (если позволяет приобретенный багаж знаний). Эту проблему могло бы исправить увеличение программных часов, посвященных самообразованию, нахождению нового материала, обучению ориентироваться в новых профессиональных стилистических ситуациях, учиться умению самостоятельно адаптироваться в них. Обучающийся должен быть полностью ориентирован на закладку своих глубинных знаний во время обучения и так же после него, воспитывать в себе интерес к музыкальному искусству, свой художественно-эстетический вкус, в зависимости от выбранного направления. Расширять кругозор с помощью посещения концертов, чтения специализированной литературы.

Проблематика музыкального обучения в настоящее время состоит в том, что музыку стали слушать больше, а слышать меньше. Процесс восприятия

стал терять силу духовного воздействия на человека, приобрел потребительское начало, опираясь на расслабление, удовлетворение и простоту восприятия.

В современном мире особенно важно возродить значимость классического искусства, сохранить престиж музыкального воспитания и образования детей, привить истинные ценности в познании музыки, как глубинного процесса, научить слышать, сопереживать и отличать музыкальное произведение от «набора нот».

Восприятие классической музыки – необходимость творческого формирования личности, соединение эмоциональной и иррациональной долей мозга, формирования логики, структурного мышления, гармонии внутри человека. Счастливым является тот человек, который соприкоснулся с творчеством с детства и пронес его через всю свою жизнь. Большая ответственность здесь, несомненно, лежит на педагоге, который возьмет за руку ребенка и покажет ему все краски музыкальной культуры. Главные первоначальные задачи педагога: привить любовь к музыкальному искусству, увлечь занятиями на выбранном музыкальном инструменте, правильно организовать музыкальную деятельность, учитывая возрастные особенности ученика.

Несмотря на вынужденные поиски путей модернизации музыкального образования, стоит сохранить задачи музыкальных школ и школ искусств:

- Развитие музыкального, художественного и эстетического вкуса у обучающихся на лучших образцах классического искусства.
- Развитие музыкальных способностей, приобретение знаний и навыков в музыкальной грамоте.
- Подготовка заинтересованных, одаренных детей к поступлению в специализированные учебные заведения для продолжения обучения музыкальному искусству на должном уровне.

Однако для педагогов современности актуальной является еще одна из задач – разработка и корректировка предпрофессиональных программ таким образом, чтобы обучение музыкальному искусству стало доступным обучающимся с разным уровнем музыкальных данных.

В заключение хочется добавить, что музыка – средство воспитания сил и разума. Каждый ребенок наделен огромным потенциалом от рождения и при благоприятных условиях – эффективно развивается и достигает определенных высот. Ключевые идеи на сегодняшний день заключаются в том, что все дети обладают способностями, только эти способности у каждого развиты до своего определенного уровня. Хочется верить, что и наше поколение сможет сохранить и приумножить традиции духовной культуры.

Список источников и литературы

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник. – М.: Прометей, 2013. 432 с.
2. Безбородова Л.А. Теория и методика музыкального образования: Учебное пособие. – М.: Флинт, 2014. 432 с.
3. Боровкова Н.Д. Общие рекомендации по проведению урока специальности в музыкальной школе (в помощь начинающему педагогу) // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. С. 245–248.
4. Примерные учебные планы образовательных программ по видам музыкального искусства для детских школ искусств // новая ред. – М.: научно-методич. центр по худ. образованию, 2005г. 30с.
5. Филимонюк Л.А. Профессиональная компетентность будущего преподавателя вуза // Вестник Ставропольского государственного университета. – Ставрополь: Изд-во СГУ. – 2010. – № 71 (6). С. 281-288.
6. Шангутова М.А. Дополнительное музыкальное образование детей как условие для формирования эстетических ориентаций // Молодой ученый. — 2009. — № 2 (2). С. 320-324.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖАХ ИСКУССТВ

Л.В. Шуварикова,

Московский Губернский колледж искусств

Аннотация. В статье рассматривается процесс подготовки студентов музыкальных специализаций в колледжах искусств, где важная роль принадлежит блоку музыкально-теоретических дисциплин. Автор выделяет ряд проблем, связанных с унификацией всех музыкально-теоретических предметов, и предлагает пути их решения в направлении усиления профилизации процесса обучения.

Ключевые слова: музыкально-теоретические дисциплины, специальность, профилизация, обучение, программа, методика, студент, педагог.

TO THE PROBLEM OF PROFILING OF MUSICAL-THEORETICAL DISCIPLINES IN COLLEGES OF ARTS

L.V. Shuvarikova,

Moscow Provincial College of Arts

Annotation. The article discusses the process of preparing students of musical specializations in colleges of arts, where an important role belongs to the block of musical-theoretical disciplines. The author highlights a number of problems associated with the unification of all musical-theoretical subjects, and suggests ways to solve them in the direction of strengthening the profiling of the learning process.

Key words: musical-theoretical disciplines, specialty, profiling, learning, program, methodology, student, teacher.

Внесение изменений в федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования [5] выдвигает новые требования к организации учебного процесса, направленные на создание целостной системы в обучении студентов в колледжах искусств. Это создает возможность пересмотреть подходы к процессу обучения, искать наиболее эффективные методы в формировании устойчивой мотивации к обучению. Как отмечает известный психолог А.Н. Леонтьев, процесс формирования мотивов должен основываться на принципе «единства и взаимовлияния внешней и внутренней деятельности человека» [1, с. 190]. Применительно к учебному процессу эти факторы связаны во многом с деятельностью педагога, который побуждает ученика к развитию внутренней мотивации, направляя ее на достижение определенных целей.

Обратимся к сфере музыкального образования, в частности, к подготовке музыкантов-исполнителей в колледжах искусств. Основной целью обучения здесь является формирование профессиональных музыкантов, обладающих широким кругозором, умеющих не только профессионально владеть голосом, играть на инструменте, дирижировать хором, но и понимать прекрасное, иметь хороший эстетический вкус и критерии оценки происходящих в современном искусстве изменений. Кроме того, будущий музыкант-специалист должен владеть методами передачи полученных в процессе обучения знаний и умений различному контингенту (ученикам, исполнителям в хоре, оркестре и др.) в современных условиях рынка труда. Но в настоящее время постоянно возникает типичная ситуация – как только выпускник получает свой долгожданный диплом, он сталкивается с трудностями применения полученных знаний в реальной профессиональной деятельности. Таким образом, можно констатировать наличие определенных противоречий между сложившимся за многие годы традиционным процессом обучения и сложностью адаптации выпускников колледжа в современной жизни. Рассмотрим ряд причин, влияющих на появление данной ситуации, и предложим некоторые пути решения выявленных проблем.

Как известно, большое значение в образовательном процессе в колледжах искусств имеет блок дисциплин музыкально-теоретического цикла (сольфеджио, гармония, анализ музыкальных форм, музыкальная литература), играющий важную роль в воспитании музыканта-исполнителя. Отметим здесь, что именно музыкально-теоретические предметы изучаются студентами на протяжении всего периода обучения, они дополняют друг друга, расширяя границы мышления музыканта-исполнителя и его кругозор, что необходимо для приобретения профессиональных качеств музыканта, исполнителя,

педагога. Но, к сожалению, сами студенты заблуждаются в вопросе о необходимости глубокого изучения этих дисциплин, так как им кажется, что вполне достаточно знаний, которые они получают в классе по специальности. Наблюдая за студентами, можно заметить, что у многих из них именно предметы музыкально-теоретического цикла вызывают негативные эмоции в связи с тем, что они не всегда понятны, интересны студентам, которые в результате не справляются с заданиями, получают неудовлетворительные оценки, отсюда возникает желание не посещать занятия и т.д. Другая часть студентов, имея отличные оценки по теории музыки, при работе над произведением по специальности не могут ответить на простейшие теоретические вопросы, определить форму, гармоническое развитие, стиль и т.д. Все это говорит о том, что в сознании студентов не выстраиваются связи между музыкально-теоретическими и специальными предметами, поэтому они не умеют использовать полученные знания и навыки в своей профессиональной деятельности. Кроме того, существует мнение (не только у студентов, но и педагогов), что музыкант-исполнитель формируется, в основном, в классе по специальности.

Прежде всего, сами педагоги, а затем их студенты должны понимать, что без знаний музыкальной теории невозможно художественно достоверно исполнить произведение, так, как только знание эпохи, стиля, композитора, специфики формообразования дает возможность грамотно подойти к исполнению произведения и создать правильный музыкальный образ. Необходимость такого подхода отмечал Г. Нейгауз: «...исполнение только тогда может быть хорошим, художественным, когда все бесконечно разнообразные исполнительские средства мы согласуем с сочинением, его смыслом, содержанием, прежде всего с его формальной структурой – архитектурой, с самой композицией, с тем реальным звуковым материалом, который мы должны исполнительски обработать» [3, с. 50]. Без знания гармонии музыкант-исполнитель не сможет расписать голоса и партию инструмента при работе с дуэтами, ансамблями, будущий дирижер-хоровик не сумеет сделать грамотную хоровую аранжировку, а вокалист без навыков чистого интонирования и развитого слуха, которые формируются в курсе сольфеджио, не реализуется в своей профессии. Известный музыковед В.П. Серeda отмечает, что «...представления о содержании музыки, формируемые у студентов в теоретических курсах, существенно расходятся с представлениями о ценностях, складывающихся в процессе освоения произведений в классах по специальности, и в большинстве случаев служит

препятствием для полноценного восприятия музыкального содержания» [7, с. 110].

Введение федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, в которых изменились классификации, коды, требования к общим и профессиональным компетенциям не влияют на сложившуюся ситуацию, так как требования к знаниям и умениям здесь унифицированы под все группы специальностей, отличаясь лишь уровнем требований к освоению материала для разных специальностей.

Решение проблемы в области полноценной подготовки специалистов находится, на наш взгляд, в области усиления профилизации рабочих программ в соответствии с требованиями к результатам освоения дисциплин музыкально-теоретического цикла для выбранной специальности.

О необходимости профилизации музыкально-теоретических дисциплин говорил еще в конце прошлого столетия Е.В.Назайкинский, отмечая, что «к одной из причин, порождающих противоречия и сложности в развитии цикла можно отнести недостаточную профилизацию курсов, слабый учет их в программах особенностей различных музыкальных специальностей» [2, с. 65]. На данный момент утверждение известного отечественного музыковеда не перестает быть актуальным.

Понятие «профилизации» достаточно редко встречается в исследованиях, посвященных, среднему специальному образованию и используется, как правило, в контексте профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы: «Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменения в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности, способности обучающихся, в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [4]. Но, в целом, формулировка данного понятия, достаточно полно отражает суть рассматриваемого явления и может быть использована применительно к процессу обучения в колледжах искусств. Приведенное определение показывает, что профилизация представляет собой сложное явление и требует коренных изменений в стратегии обучения, что в первую очередь относится к пересмотру всего методического комплекса учебных программ, который необходимо «развернуть» в направлении к профилю каждой специальности. В рамках данной статьи не представляется возможным рассмотреть программы музыкально-теоретических дисциплин для всех специализаций, поэтому остановимся на

специальности сольного (камерного) пения, предложив некоторые пути совершенствования учебного процесса в аспекте рассматриваемой темы.

Анализ существующих программ по музыкально-теоретическим предметам для выбранной специальности показывает, что существует потребность педагогов в учебных программах нового типа, которые позволят им сформировать у студентов определенными в ФГОС СПО знания, умения и компетенции в разрезе своей специальности. Необходимо искать направления, позволяющие приблизить методику преподавания теоретических дисциплин к реальной практической деятельности, чтобы будущий специалист (вокалист, дирижер, инструменталист и др.) смог применить музыкально-теоретические знания для дальнейшего раскрытия своего потенциала в профессии. Кроме того, требуются новые методические рекомендации для примерных рабочих программ по дисциплинам музыкально-теоретического цикла, в которых бы отражалась пути формирования профильной направленности каждого курса

Приведем некоторые примеры. В задачах примерной программы по дисциплине «Гармонии» 2002 года для специальности сольное (камерное) пение написано: «...привить учащимся навыки гармонического анализа и способствовать воспитанию курса к естественному голосоведению и выразительной гармонизации. В упражнениях на фортепиано и письменных работах закрепляются теоретические знания и развиваются практические слуховые навыки» [6]. Таким образом, можно констатировать, что специфика данной специальности в курсе гармонии не отражается. Нам представляется, что в задачах и содержании курса должны быть выделены такие моменты как аналитическая форма работы различных вокальных жанров, письменные виды работы, связанные не только с традиционным решением задач, но и трехстрочной гармонизацией по принципу мелодия-аккомпанемент, типичной для вокальных произведений, игра на фортепиано упражнений, включающих подбор аккомпанемента к мелодии в различных фактурных вариантах. Это, безусловно, будет способствовать повышению заинтересованности студентов в обучении и усиливать профильную направленность данного предмета.

Если сравнить программы по музыкальной литературе для различных специальностей, то можно увидеть такую же картину – отсутствие профильной специфики, поэтому многие студенты-вокалисты считают данный пример бесполезным, никак не соприкасающимся с их профессиональной деятельностью. В связи с этим назрела практическая необходимость перестройки курса «Музыкальная литература» в направлении пересмотра как

содержания, так и количества учебных часов, выделяемых на ту или иную тему. Например, для вокалистов необходимо акцентировать внимание на вокальном творчестве композиторов, оперных жанрах, показывать видеоматериалы с исполнением этих произведений ведущими мастерами мирового уровня. Тогда студенты будут приобретать не только знания в музыкально-исторической, но и профессиональной областях.

Очень важен для вокалистов курс сольфеджио, где приобретаются навыки чистого интонирования и развивается музыкальный слух. Здесь необходимо, чтобы развитие всех этих навыков представляло собой совместное действие педагогов по сольфеджио и вокалу. Например, для формирования чистой интонации нельзя петь на уроках сольфеджио вполголоса, следует также как на уроках вокала включать все механизмы голосообразования, педагог также должен знать переходные ноты студентов, чтобы выбирать упражнения и номера, удобные для голоса. То же время важно с самого начала в вокальном классе исключить пассивное формирование правильной интонации, которое заключается в многократном бездумном повторении со словами определенных мелодических оборотов, поддержанных аккомпанементом и включающем дублирование вокальной мелодии. Вокалисту в таком случае требуется только «попасть в ноту» и через какое-то время у него это получается. К сожалению, так занимаются многие педагоги. Все эти моменты педагог-теоретик должен обговорить с коллегой-вокалистом и наметить общие пути, методические принципы развития интонационного слуха у студентов, обучающихся в их классе.

И, наконец, «Анализ музыкальных произведений» – предмет, завершающий и обобщающий музыкально-теоретическое образование студентов в колледже искусств. Обратим здесь внимание на тот факт, что именно этот предмет вокалисты считают наиболее нужным для их профессиональной деятельности. Но и в программах до данной дисциплины наблюдается уже выявленная тенденция – отсутствие профильной направленности. Здесь также требуется пересмотр содержания программ и количества часов на определенный ряд тем. Например, более актуальными для данной специальности будут темы, связанные с вокальными формами, в то же время другие, более сложные темы могут изучаться в ознакомительном варианте.

Таким образом, представленный краткий анализ программ по музыкально-теоретическим дисциплинам для специальности вокальное (камерное) пение, ярко высвечивает проблемы, связанные с отсутствием профильной направленности в обучении студентов в данной области. Такая

же ситуация складывается и в обучении студентов других специальностей. Поэтому требуется серьезная методическая работы для разрешения назревших противоречий между практикой подготовки музыкантов и теми задачами, которые ставит перед ними современная жизнь. Отметим, что в этом процессе должны участвовать не только педагоги, ведущие музыкально-теоретические предметы, но преподаватели по специальным дисциплинам, которые также должны пересмотреть свои программы с учетом поставленных задач. Только совместная деятельность, коллегиальность, педагогика сотрудничества смогут запустить процесс перенастройки современного музыкального образования в колледжах искусств, что в перспективе благоприятно скажется на качестве профессиональной подготовки музыкантов.

Список источников и литературы

1. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 2 - М.: Педагогика, 1983. 320с.
2. *Назайкинский Е.В.* Пути совершенствования музыкально-теоретических дисциплин//Музыкальная академия, 1985.Вып.2. С.64-71.
3. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры. М., Музыка, 1982.300 с.
4. Приказ Министерства образования РФ об «Утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» от 18.07.2022 г. №2783 [электронный ресурс]. Режим доступа: https://mosmetod.ru/files/metod/SPO/docx_spo/koncepciya_objego_obrazovaniya.pdf
5. Приказ Министерства просвещения РФ «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования» от 17.05.2021 № 253) [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/402613206>
6. Примерная рабочая программа по дисциплине «Гармония» для музыкальных училищ и училищ искусств по специальности «Пение». – М., Министерство культуры РФ. Научно-методический центр по художественному образованию, 2002. 3с.
7. *Середа В.П.* О ладе в музыке и «разладе» в теории музыки: размышления, обращенные к педагогам-музыкантам и любителям музыки. М., Классика-XXI, 2010. 110 с.

КУЛЬТУРА, НАУКА И ИСКУССТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИНТЕРАКТИВНОЕ ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Э.Я. Акназарова,

Краснодарский государственный институт культуры

Аннотация: В век информационных технологий нельзя не признавать важность использования современных методов в учебном процессе для формирования заинтересованности учеников в предмете, а также для развития новых, необходимых для успешного усвоения материала и дальнейшей профессиональной адаптации, умений и навыков. В статье рассматриваются теоретические понятия и краткая история интерактивного искусства (с древности и до наших дней), и его основные формы. Характеризуются виды использования интерактивных методов в искусстве и в образовательной среде. Определяется основная цель интерактивных инструментов обучения в образовании.

Ключевые слова: интерактивность, интерактивное искусство, образовательная среда, образование.

INTERACTIVE ART IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E. Ya. Aknazarova,

Krasnodar state institute of culture

Abstract: In the age of information technology, it is impossible not to recognize the importance of using modern methods in the educational process for the formation of students' interest in the subject, as well as for the development of new skills which are necessary for successful assimilation of the material and further professional adaptation. The article discusses the theoretical concepts and a brief history of interactive art (from antiquity to the present day), and its main forms. The types of use of interactive methods in art and in the educational environment are characterized. The main purpose of interactive learning tools in education is determined.

Key words: interactivity, interactive art, educational environment, education.

Интерактивное искусство – это любой вид деятельности в сфере искусства, который вовлекает зрителя в процесс и дает поучаствовать в интересном событии или в самом создании объекта искусства. Такой вид искусства делает главный упор на взаимодействии с предметом и аудиторией. Взаимодействие может осуществляться при помощи технологичного интерфейса, но и также выстраиваться и без участия технологий.

Таким образом, зритель перестает быть пассивным элементом и начинает активно участвовать в процессе, получая при этом возможность добавить средства визуальной или прочей художественной выразительности, самостоятельно доработать концепцию и даже придать новое звучание.

Некоторые интерактивные инсталляции привлекают зрителя тем, что позволяют окунуться внутрь художественного объекта (ходить внутри или вокруг него), а некоторые позволяют стать частью, элементом художественного произведения.

Прежде всего, эстетика интерактивного искусства основывается на стратегии взаимодействия и ее качестве, в то время как другие элементы произведения искусства уходят на задний план или могут подчиняться самому процессу этого взаимодействия. В процессе внимания создателя художественного объекта находится взаимодействие между зрителем и технической системой.

Также другие интерактивные художественные объекты часто бывают компьютеризированы и активно используют датчики, измеряющие такие параметры, как движение, температура, метеорологические явления, близость, которые автор запрограммировал в целях получения конкретных реакций.

К основным формам интерактивного искусства можно отнести:

- интерактивный танец;
- театр (точнее иммерсивные театральные представления, которые пользуются в последнее время все большей популярностью);
- киноискусство;
- литературу;
- арт-объекты (инсталляции, интерактивные выставки);
- архитектура;
- компьютерные игры, которые также являются частью современного искусства.

Такое многообразие форм позволяет выбрать вид интерактивного искусства себе по душе, в зависимости от интересов и потребностей человека.

Таким образом интерактивное искусство отличается от традиционного искусства главным образом тем, что оно вовлекает зрителя в процесс, за счет чего является более интересным и актуальным видом искусства для многих современных людей. Многообразие форм интерактивного искусства также является большим плюсом в пользу этого направления.

В историческом аспекте одним из первых упоминаний интерактивного искусства можно отнести к временам Древней Греции. Живописцы Зевксис и Паррасий решили провести между собой художественный поединок: вынести

на площадь свои картины и дать зрителям оценить их. Тот, у кого оценка будет выше, выиграл. В назначенный день творцы вынесли на площадь картины, каждая из которых была закрыта покрывалом. Паррасий открыл свою картину, на которой была изображена настолько реалистичная гроздь винограда, что птицы принялись клевать её. А когда Зевксиса попросили снять покрывало с его картины, он ответил, что не может этого сделать, так как покрывало нарисовано.

Одним из представителей интерактивного искусства в ранних годах XX века (1920-е годы) является Марсель Дюшан –творческий экспериментатор, сюрреалист, создатель «метода готовых вещей».

Новый этап в развитии интерактивного искусства произошел в основном в 1960-х годах. Некоторые художники хотели дать зрителям свою роль в творческом процессе. Одним из представителей раннего интерактивного искусства является Рой Эскотт и его «картины перемен».

В 1970-х годах художники начали использовать видео и другие современные технологии, которые открывали новые возможности и визуальной, и аудиальной передачи информации.

Конечно же, интерактивное искусство стало особенно активно развиваться в 90-е годы под влиянием компьютерных технологий. Именно в это время зародилась новая форма искусства, позволяющая зрителям и машинам взаимодействовать друг с другом для создания уникальных предметов искусства [6].

Не все были за такой исход событий и часто интерактивное искусство подвергалось критике. Например, некоторых людей пугало, что интерактивные формы искусства могут заменить традиционные виды, а также часто считали его просто данью моде, о которой все вскоре забудут.

Однако этим прогнозам не суждено было сбыться и в конце 1990-х музеи и галереи начали всё чаще включать интерактивные формы в свои выставки, а сейчас мы не представляем жизни без современных технологий, которые просочились во все сферы жизни – от искусства до образования.

В процессе развития современного образовательного пространства выявилась потребность в компетентных, мобильных специалистах и в совершенствовании технологии преподавания с использованием новых методов обучения, которые дадут наилучшие результаты в усвоении материала обучающимися, а также смогут мотивировать на учебу и повысить интерес к ней.

Именно в этом случае на помощь приходят интерактивные методы обучения, которые помогают вовлечь учеников в процесс, а также различные виды интерактивного искусства, позволяющие удержать интерес учащихся.

Интерактивность в обучении – это непосредственное взаимодействие учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта [4].

К основным интерактивным методам в образовании относятся:

1. Метод проектов – направлен на самостоятельную деятельность учащихся. Такой метод применим при наличии действительно значимой проблемы, для решения которой нужен исследовательский поиск. В ходе этого метода учащиеся создают проект, нацеленный на всестороннее изучение проблемы, а в конце работы нужно представить определенный продукт (веб-сайт, плакат, статья, альбом, фильм, музыка и тд).

2. Кейс-стади – это техника обучения, которая использует описание реальных бытовых, экономических, социальных и иных проблем. При работе с кейсом учащиеся осуществляют поиск и анализ всей возможной информации по заданной теме.

В кейс-стади происходит формирование проблемы и возможных путей ее решения на основе пакета материалов (который и называется кейсом), собранного из разных источников. В качестве итога работы обучающимся или учебной группе можно предложить проект, компьютерную презентацию или сделать доклад.

3. Исследовательский метод – этот метод проведения учебных занятий предполагает следующий план деятельности ученика:

- ознакомление с областью и содержанием предмета исследования;
- формулировка целей и задач;
- сбор данных об изучаемом объекте;
- проведение самого исследования (выдвижение гипотезы, проведение эксперимента, опроса, наблюдения, сравнения и иных методов исследования);
- объяснение данных, полученных в ходе исследования;
- формулировка основных выводов, оформление работы.

4. Дискуссии – учебные дискуссии – это такая форма деятельности учащихся, в которой происходит обмен идеями, мнениями, суждениями по обсуждаемой проблеме.

5. Игровые методики – использование разных видов игр (имитационных, ролевых, деловых) стимулирует активное участие учеников в процессе обучения и позволяет вовлечь в деятельность даже самых пассивных участников.

6. Мозговой штурм – этот метод направлен на генерирование идей по разрешению проблем. Участники высказывают все происходящие в голову идеи (ни одна из которых, даже самая странная, не подвергается критике). Идеи

записываются на доске или большом листе бумаги, а затем анализируются и обобщаются. В ходе этого метода можно проследить, как одна идея порождает другую. А дух соревновательности должен стимулировать умственную детальность участников.

Ну и, конечно же, нельзя не упомянуть про интерактивные доски – они представляют собой сенсорную панель, к которой подключен совместно компьютер или проектор. Данный вид интерактивных технологий имеет ряд положительных качеств: заметное повышение интереса к изучаемым дисциплинам, как у учащихся, так и у преподавателей [2].

Во-первых, это очень удобное средство для визуализации информации. Простая в использовании, она позволяет быстро и эффективно отображать множество разных материалов (видеофильмы, презентации, аудиоматериал, иллюстрации, фотографии и т.д.) и средств передачи информации, что дает возможность легко переходить от одних данных к другим.

Во-вторых, использование интерактивной доски позволяет по-новому преподносить материал и также изучать его в нестандартной игровой форме, что позволяет обучающимся лучше усваивать новую информацию. Вместо традиционного визуального и аудиовизуального изучения включается сенсорная система. По мнению психологов, это особенно важно задействовать по той причине, что именно она вырабатывает моторную память, позволяющую учащимся развивать свои навыки до автоматического запоминания. Использование интерактивной доски способствуют дополнительному развитию внимательности, памяти, речи.

Такая доска может стать первым шагом на пути к созданию мультимедийности в системе образовательной среды с возможностью проведения интерактивных тестирований, опросов, а также использования веб-камеры.

В настоящее время большинстве учебных заведений имеются в аудиториях интерактивные доски. Их использование во время занятий дает учащимся возможность увидеть реалистичные 2д и 3д модели объектов, а также дает возможность изменять и управлять ими, просто касаясь доски руками. Кроме того, интерактивная доска дает дополнительную возможность дистанционного взаимодействия с обучающимися в онлайн-режиме.

Существуют несколько видов интерактивных досок:

1. Активная электронная доска – подключается как к источнику питания, так и к компьютеру. Работа с файлами осуществляется при помощи специального стилуса.

2. Интерактивная доска на основе технологий сканирования – это большой дисплей, оснащенный инфракрасным датчиком, который работает при помощи специального стилуса также можно работать, просто касаясь пальцами.

3. Электромагнитная интерактивная доска – работает по принципу пассивной электромагнитной технологии, где используются специальные маркеры.

Применяя интерактивные технологии, обучающиеся испытывают более яркие эмоции и проживают более сильный личный опыт, что способствует лучшему восприятию и запоминанию информации. Немаловажный момент в интерактивности – организация деятельности таким образом, что учащиеся самостоятельно могут работать у доски и выполнять разные задачи, что исключает привычный пассивный ход урока и дает обучающимся достигать большего результата.

В результате всего сказанного можно сказать, что интерактивные технологии поднимают образовательные учреждения на новый уровень, так как эта форма обучения способна обеспечить высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, командный дух, ценность индивидуальности, свободу самовыражения, взаимоуважение и демократичность.

Рассмотренные методы предполагают изменение самой логики образовательного процесса, потому что обучение идет не традиционным способом от теории к практике, а от формирования нового, уникального опыта, где ученик становится в большей степени субъектом учебной деятельности, чем раньше. Полученные при этом знания помогают в дальнейшем неординарно подходить к решению проблем и задач, поставленных в учебно-профессиональной сфере.

Методы интерактивного обучения преследуют разные цели, но основная – это повысить уровень вовлеченности учащихся в процесс обучения. Повышение уровня вовлеченности стимулирует интерес к учебе и повышает мотивацию на получение новых знаний, а также формирует самостоятельность и нестандартный тип действий и мышления при выполнении учебных и в дальнейшем профессиональных задач [1].

Среди других целей можно отметить следующие:

- 1) вовлечение в активный творческий процесс;
- 2) закрепление уже имеющихся знаний вместе с одновременным усвоением новых;
- 3) формирование надпредметных компетенций (коммуникативные, рефлексивные, организационно-управленческие и др);

4) формирование таких навыков, как умение нестандартно мыслить, отстаивать свою точку зрения, активно выражать позицию свою или групповую;

5) повышать коммуникативных навыков, умения решать проблемы, принятие ответственности за свои решения.

Конечно, не все описанные методики могут быть применены в одинаковой степени при обучении общеобразовательным предметам хотя бы из-за частой нехватки времени на занятиях. Такие методы, как кейс-стади или метод проектов, а также игровые методики, требуют большого количества времени и занятий для подготовки и их осуществления. А многие визуальные интерактивные практики в сфере искусства бывают невозможно исполнить в силу территориального фактора (тем, кто учится в больших городах, несомненно, легче найти ту же выставку интерактивного искусства или сходить в иммерсивный театр, например, тогда как выбор таких развлечений в маленьких населенных пунктах зачастую ограничен или недоступен вовсе).

Но в процессе обучения можно комбинировать методы и сочетать различные формы интерактивной деятельности для наибольшей эффективности и разнообразия учебного процесса.

Таким образом, интерактивные методы обучения и применение видов интерактивного искусства в учебном процессе помогают поддерживать заинтересованность учеников в изучаемом образовательном материале, формируют активное участие всех учащихся в процессе обучения, а в перспективе помогают формировать необходимые для хорошего уровня обучаемости и профессионализма качества.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие заключения:

1) интерактивное искусство отличается от традиционного прежде всего тем, что предполагает взаимодействие со зрителем, активное участие и вовлечение его в творческий процесс. Также мы выяснили, что у интерактивного искусства много форм и каждый может при желании найти ту, что его больше всего заинтересует;

2) рассмотрев краткую историю интерактивного искусства, мы сделали вывод о том, что первые его проявления относятся еще к временам Древней Греции, а наибольшего расцвета оно достигло в 1990-е годы с развитием технологий и компьютеров;

3) форм интерактивных методов преподавания довольно-таки много и каждая из них направлена на активное вовлечение учеников в процесс обучения и развитие определенных качеств;

4) основной целью интерактивных методов обучения и использования интерактивного искусства в образовательном процессе является поддержание интереса обучающихся к рассматриваемому материалу, формирование активного участия всех учеников в учебной деятельности, а также развитие качеств, которые в дальнейшем помогут реализоваться профессионально (коммуникативные навыки, умение отстаивать и пояснять свою и групповую точку зрения, приобретение навыков вести дискуссию и прочее).

Таким образом, в современном образовательном процессе интерактивные методы обучения, а также интерактивное искусство, играют большую роль, ведь именно они способны активно вовлечь учеников в процесс обучения и привить интерес к предмету. А положительные качества, которые могут быть полезны в дальнейшей учебной или профессиональной деятельности, являются прекрасным «бонусом».

Список источников и литературы

1. Беленкова И.В. Интерактивные технологии в образовательном процессе вузе // Актуальные вопросы использования инновационных технологий в образовательном процессе. - 2013 г. – Т. 1. - № 3. – с. 42.

2. Буровкина Л.А. Организация практических занятий по изобразительному искусству с использованием мультимедийных средств обучения // Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса: материалы Международной Научно-практической конференции. Ч. 1. М.: МГПУ, 2017. С. 127.

3. Буровкина Л.А., Титов А.А. Интерактивные технологии на уроках изобразительного искусства как средство активизации творческой деятельности обучающихся в процессе выполнения тематической композиции // Педагогический журнал. – 2017 г. - Т. 7 - № 6А. - с. 88.

4. Глазырина Е.Ю. Интерактивные технологии в современном музыкально-художественном образовании // Образование и наука. – 2013 г. - № 9. – с. 21.

5. Исаев А.А., Исаева И. Ю. Интерактивные технологии обучения в вузе как средство реализации компетентностного подхода // Филологические науки. – 2016 г. - № 4(58): в 3-х ч. Ч. 3. - с. 179.

6. Кравчак М. Технологическое искусство от А до Я, март 2016 г. – Режим доступа: <https://culture.pl/ru>

7. Смышляев А.А., Неудахина Н.А. Интерактивная доска как средство реализации информационных технологий // МНКО. – 2010. – № 6-1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnaya-doska-kak-sredstvo-realizatsii-informatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 13.04.2022)

8. Тихобаев А.Г. Интерактивные компьютерные технологии обучения // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 8(123). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-kompyuternye-tehnologii-obucheniya> (дата обращения: 13.04.2022)

9. Чжен Е.В., Собирова Г.З. Интерактивные методы обучения русской литературе в школах с узбекским языком обучения // Наука и образование. – 2021 г. – Т.2. - № 5. – с. 93.

ТРАДИЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ

М.В. Асалханова,

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Аннотация. В статье кратко исследуются традиции национальной культуры в современном художественном образовании и искусстве. Отдельный интерес в художественном образовании представляет изучение традиционных и новых форм орнамента. Особое внимание уделяется национальному орнаментальному наследию бурят в творчестве современных художников.

Ключевые слова: художественное образование, традиции национальной культуры, орнамент, орнаментальное наследие бурят, современное искусство, современные бурятские художники, Л. Доржиев, Д. Намдаков.

TRADITIONS OF NATIONAL CULTURE IN ART EDUCATION AND MODERN ART

M.V. Asalkhanova,

Leningrad State University named after A.S. Pushkin

Annotation. The article briefly examines the traditions of national culture in modern art education and art. Of particular interest in art education is the study of traditional and new forms of ornament. Particular attention is paid to the national ornamental heritage of the Buryats in the work of contemporary artists.

Key words: art education, traditions of national culture, ornament, Buryat ornamental heritage, modern art, modern Buryat artists, L. Dorzhiev, D. Namdakov.

Одной из основных целей современного художественного образования является приобщение творчески мыслящих обучающихся к национальной культуре. В художественном образовании освоение культурного наследия, изучение национальной культуры, знание ее традиций решает многие образовательные задачи. И использование этнокультурного компонента в учебных и творческих заданиях по-прежнему представляется актуальным и перспективным.

Особое внимание в процессе приобщения обучающихся к национальной культуре и ее традициям уделяется изучению орнаментального наследия (истории развития искусства орнамента, особенностям национальных орнаментов, их стилистическим, композиционным и образным решениям, интерпретациям в произведениях современных авторов). Необходимость изучения орнаментального наследия особенно возрастает, учитывая

общетеоретические, методологические проблемы нашего времени («народная культура», «национальное культурное наследие», «традиция и новаторство», «национальное своеобразие»).

Современные справочные и научные издания дают несколько определений термину «орнамент» (от латинского слова – «украшение») – «узор, состоящий из ритмически упорядоченных элементов для украшения каких-либо предметов или архитектурных сооружений» [5]; «украшение, узор, характеризующийся ритмическим расположением геометрических или изобразительных элементов и связанный с украшаемым предметом формально-выразительными и архитектурными связями» [4]. В данных определениях декоративная функция орнамента является основной.

Вместе с тем известны и другие определения данного термина. Например, у В. Фаворского, орнамент – не украшение поверхности, а ее обработка и придание ей соответствующего качества и характера [4]. В научных работах С. Иванова подчеркивается значимость, содержательность орнамента, его организующее значение на поверхности предмета (тектоника, конструкция и т.д.) и то, что при создании орнаментальных мотивов «человек руководствуется не только образами и художественными переживаниями, но также чувством меры, порядка, расчета» [4].

В мировой науке интерес к изучению орнамента отмечается еще в конце XVIII в. Об этом свидетельствуют работы Шмалинга, Морица, Кройцера этого времени (в частности, их труды о структурных и эстетических функциях декора). Вторая половина XIX в. характеризуется уже систематическими исследованиями орнамента. В 1911 году при Русском Географическом обществе сформирована специальная Комиссия по орнаменту. В это же время разрабатывается подробная программа по сбору орнаментальных образцов с целью «изучить гармонию линий и смысл, который народ вкладывает в изображение» [4].

Освоение орнамента характерно для всех уровней современного художественного образования. В программах эстетического цикла основной школы и дополнительного образования изучение орнамента способствует обучению, воспитанию и развитию обучающихся средствами искусства; в программах среднего специального и высшего образования – формированию профессиональных компетенций.

Обращение к орнаментальному наследию необходимо для выполнения многих учебных и творческих заданий. Следует выделить основных три типа заданий. Первый – копирование образцов (повтор орнаментальных мотивов); второй – использование элементов традиционных орнаментальных образцов

с авторскими дополнениями (например, с авторским цветовым решением); третий – творческие задания с разработкой, построением, выполнением основного орнаментального мотива (мотивов) или всей авторской композиции. Каждый из обозначенных типов имеет определенные цели и значение в обучении и определяет уровень творческого развития, образного мышления обучающегося. Задания первого типа, ориентированные на воспроизведении элементов композиции в соответствии с образцом (копировании традиционных образцов), способствуют пониманию основ орнаментальной композиции, формированию графических навыков, развивают память и т.д. Задания второго и третьего типов развивают умение частично или полностью выполнять орнаментальные композиции, развивают воображение, творческое и образное мышление, художественный вкус и т.д. Чаще в процессе обучения рекомендуются задания первого (воспроизведение, копирование) и третьего типов. Задания второго типа используются реже, что может нарушить последовательность творческого развития.

Внимательное изучение и освоение богатейшего национального орнаментального наследия (в частности, орнаментального наследия бурят) способствует созданию новых авторских визуальных решений. В традиционной бурятской культуре орнамент (по-бурятски - “угалза”, что означает «узор») - не только средство для украшения всевозможных бытовых и ритуальных предметов, но и изображение с многоаспектным семантическим смыслом. О давности традиций бурятского изобразительного, декоративно-прикладного искусства свидетельствуют археологические памятники культуры и искусства. «Их исследование дает богатый материал для сравнений и сопоставлений с народным искусством (творчеством). Такие аналогии приводит в своих работах А.П. Окладников. Об этом же писал В. Чепелев» [6, с.20]. Изучение традиционной бурятской орнаментики во многом связано с деятельностью Восточно - Сибирского отдела Русского географического общества, организованного в 1877 г. Изучением орнаментального наследия бурят в разное время занимались многие исследователи, художники и народные мастера (М.Н. Хангалов, Б.Э. Петри, П.П. Хороших, А.Н. Турунов, А.В. Тумахани, И.И. Соктосова, К.М. Герасимова, Ц.С. Сампилов, Г.Е. Павлов, Л.Д. Доржиев и др.).

Конец XX в. – начало XXI в. демонстрирует повышенный интерес к орнаментальному наследию, обращение к традиционным технологиям и появление новых современных способов создания и применения орнаментальных изображений (в частности, в живописи, графике, скульптуре и пластическом моделировании, этническом дизайне и дизайн-проектировании промышленных изделий, декоративной атрибутике и т.д.). Сегодня дизайн-

проекты с привлечением национальных орнаментальных изображений часто выполняются с помощью компьютерных программ. В проектировании малых архитектурных форм, архитектурных сооружений и строений последних лет орнаментика часто является не только частью декоративного решения, но и выполняет организующую функцию всего пространства.

Современные бурятские художники, развивая ареалы профессионального поиска, часто используют экспрессивное формообразование и прием гиперболизации. Так, например, в творчестве Д. Намдакова знание орнаментального наследия позволяет мастеру добиваться необходимых ассоциаций с культурой прошлого (через исторические и сакральные образы, метафоричность, темы трансформации, перерождения). И вместе с тем создавать авангардную пластику, «которая легко вписывается в современную (выставочную, городскую, ландшафтную) среду, особым динамичным способом работающей в пространстве, придавая ей экзотическое своеобразие и символическую значимость» [1, с.150].

Обращение к национальной орнаментике позволяет мастерам реализовать авторскую идею, усилить выразительность авторских работ. Например, в творчестве Л. Доржиева освоение орнаментального наследия помогло художнику более свободно перейти к сюжетной живописи, в которой «язык орнаментики успешно использовался автором как прием построения композиции» [2, с. 83]. Художник работал в разных жанрах – пейзаже, жанровой живописи, портрете, используя как исторические, фольклорные, так и современные сюжеты.

Лубсан Доржиевич Доржиев - уникальное явление в бурятском искусстве, автор нескольких сот композиций, выполненных темперой на картоне. Его многочисленные орнаментальные композиции можно разделить на три группы. Первая группа - этнографические зарисовки и копии, выполненные с оригиналов - памятников (произведений) старобурятского искусства. Вторая группа - авторские эскизы для росписи в промышленности и прикладном искусстве (интерьерные решения, предметы мебели и декора, текстиль). Третья - авторские вариации традиционных мотивов, имеющие самостоятельное художественное значение. По формальным признакам они могут быть классифицированы как геометрические, растительные, зооморфные, тератологические и мотивы, основанные на изображении сил природы [3, с. 6].

Произведения первой группы представляют собой наиболее типичные, традиционные бытовые, ритуальные предметы и архитектурные детали (мужские и женские украшения из серебра, детали алтаря, капителей, карнизов, предметы интерьера). Данная кропотливая работа позволила автору

систематизировать наиболее характерные национальные мотивы, особенности их построения и цветовую палитру. В дальнейшем, накопив изученный материал и творчески переосмыслив орнаментальное наследие, художник приступает к созданию серий авторских орнаментальных работ.

Для второй группы авторских орнаментальных эскизов мастера характерно разнообразие композиций, мотивов и цветовых решений. Демонстрируя бережное отношение к национальным традициям и знание традиционных технологий, художник создает при этом собственный творческий метод и качественно новый, самостоятельный изобразительный язык, в котором практически каждый орнаментальный мотив имеет свое символическое значение и является импульсом к возникновению целого ряда ассоциаций («Домог» («Зеленый жеребенок»), рис.1; «Любители астрономии. Прохождение Меркурия по диску Солнца», рис. 2).



Рис.1. Домог (Зеленый жеребенок).1986. Картон, темпера. 50 x 40 см



Рис.2. Любители астрономии. Прохождение Меркурия по диску Солнца.1991. Холст, темпера,100 x130 см

Отдельный интерес представляют его многочисленные эскизы для росписи, реализованные в дальнейшем в промышленности и прикладном искусстве и эскизы — вариации, выполненные по традиционным орнаментальным мотивам, представляющие самостоятельное художественное значение («Четыре стихии природы», рис. 3).



Рис.3. Композиция «Четыре стихии природы».1979. Картон, темпера.50 x 40 см

Произведения автора (как синтез истории и современности, сочетание традиционного и инновационного) могут быть актуальны для многих творческих проектов, полиграфической визуальности, цифровых технологий (например, прямой печати по ткани, шелкографии, создания бесшовных паттернов) и т.д. Детальное изучение и анализ орнаментальных работ Доржиева (гармоничное сочетание концептуального решения, технологичности и ручного труда) могут быть полезны в освоении обучающимися дизайна, изобразительного и декоративно-прикладного искусства (расширение кругозора, реализация идеи в материале, готовность к дальнейшей профессиональной деятельности).

Орнамент – одно из универсальных средств обучения искусству многих возрастных групп обучающихся, обладающее необычайно широким диапазоном возможностей использования в современном художественном образовании. Создание авторского произведения искусства невозможно без использования знаний и опыта предшествующих поколений. И творческое освоение культурного наследия (в частности, освоение традиций национальной культуры, национального орнаментального искусства) обогащает практику многих современных авторов.

Список источников и литературы

1. Асалханова М.В. Даши Намдаков – художник грез и сновидений// Архетип Ночи в мировой культуре: монография/ под науч. ред. проф. Ф.В. Фуртай. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2019. С.141-152.
2. Асалханова М.В., Клубникина С.А. Национальные мотивы в орнаментальных работах Лубсана Доржиева// Дизайн.Материалы.Технология. 2018. №1(49). С. 80-84.
3. Балдано И.С. Бурятский орнамент в творчестве Лубсана Доржиева: альбом. М.: МИРТ, 1992. 128 с.
4. Баторова Е.А. Бурятский орнамент XVIII-XX веков. [электронный ресурс]// Электронная библиотека диссертаций. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/buryatskii-ornament-xviii-xx-vekov>
5. Советский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1980. 950 с.
6. Соктеева И.И. Живопись Советской Бурятии. Улан-Удэ: Бурят. Кн. изд - во, 1965. 187 с.

АРТ–МЕДИАЦИЯ В МУЗЕЕ КАК СПОСОБ РАСКРЫТИЯ СУБЪЕКТИВНОСТИ ВОСПРИЯТИИ ИСКУССТВА

А.А Боровых,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. Статья посвящена исследованию практик арт - медиации в современном музее. В тексте осуществляется анализ условий возникновения и распространения арт-медиации в музейных институциях, выявление принципов работы и политики современного музея. Рассматривается проблема «развлеченного потребителя» и создание музейной институцией сети взаимодействия.

Ключевые слова: субъект, арт-медиация, вовлеченность, произведение искусства, музей, институция, интерфейс взаимодействия.

ART-MEDIATION OF THE MUSEUM AS A WAY OF REVEALING THE SUBJECTIVITY OF THE ART PERCEPTION

A.A. Borovykh,

Perm State University of Humanities and Education

Abstract. The article is devoted to the study of art-mediation practices in a modern museum. The text analyzes the conditions of the emergence and spread of art-mediation in museum institutions, identifying the principles of work and policy of a modern museum. The problem of "entertained consumer" and the creation of a network of interaction by the museum institution are considered.

Key words. subject, art mediation, involvement, artwork, museum, institution, contact surfaces.

Ситуация пандемии COVID-19 поставила музеи всего мира в новые условия функционирования, а значит – и презентации произведений искусства. Сегодня музей перестает быть хранителем артефактов и примеряет на себя роль института как места создания, укрепления социальных связей и приобретения нового опыта. Если музей приобретает социальную направленность, то какое место в этом движении занимает отдельный зритель, субъект, вступающий в контакт с музеем и произведениями искусства.

В определении музея ИКОМ 2018 в характеристику деятельности музея включены следующие определяющие критерии: формирование *культуры участия*; создание условий для гражданского диалога. Исходя из этого, можно сделать вывод о внимании к практикам медиации и партиципации как образующим, центральным категориям современного музея. Определение 2019 года говорит о музее как о пространстве полифоническом, инклюзивном, созданном для критического осмысления и обсуждения прошлого и будущего,

тем самым указывая на открытость музея к дискуссиям, создание через них новых смыслов в совместной работе зрителей-участников, экспертов и самой институции.

В данной статье ставится вопрос о посетителе – участнике-агенте медиации в пространстве музея, а также о наблюдающемся сегодня повороте в сторону открытости музея в разных аспектах, что непосредственно отражается в тенденции к трансформации субъекта-зрителя в субъекта-участника.

Необходимость исследования медиации и ее субъектности вызвана до сих пор существующей в научных и музейных сообществах России и Европы несогласованности в понимании того, «что такое арт-медиация», а также недостаточное количество внимания к исследованию субъекта и его сущности в пространстве арт-медиации и коммуникации с искусством.

В своем исследовании арт-медиации мы опираемся на концепцию партиципаторного музея Нины Саймон[5], которая актуальна сегодня в музеях России. Исследования и публикации куратора и педагога Марии Линд[8] являются теоретической базой и методологическим подходом в рассмотрении арт-медиации.

Уже в XX веке исследователи, философы и работники в сфере культуры говорили о том, что существование человека приобретает качественно новые условия. Увеличение потоков социальных связей, общей скорости существования, изменение темпоральности, дефицит времени и сокращение настоящего – всё это привело к тому, что жизнь европейского человека находится в ситуации прекарности, неопределенности. Центральные фигуры для европейской философии Мартин Хайдеггер и Георг Зиммель в своих трудах отмечали ситуацию «неукорененности» человека в городах, что повлияло на развитие общего *аффекта скуки*[7]. Само возникновение настроения скуки выглядит парадоксально в месте, где развитие путей взаимосвязи, увеличение времени для досуга и жизни под лозунгом «здесь и сейчас» окутывает существование человека. Однако все эти процессы привели к тому, что человек в городах испытывает острое ощущение пустоты. Музей может стать площадкой, социальным и культурным институтом, *в котором возможно сглаживание негативных чувств неукорененности и неуверенности, которые являются частью жизни современного человека.*

В научном сообществе существует мнение, что репродукционные практики музея низводят его до руин, о чем в частности говорит В. Беньямин [4]. Мне можем не упомянуть проблематику востребованности музея. В современном мире искусство доступно для массового пользователя благодаря

медиа и интернету. Музей, в свою очередь, помещая произведения искусства в пространство выставки, лишает их ауры подлинности. Из всего сказанного возникает понятный вопрос: «зачем ходить в музей?». Ответить на него мы и попытаемся, рассматривая особенности практики арт-медиации, раскрывающие посетителя музея как субъекта вовлеченного, приглашённого в сеть взаимодействий в широком поле коммуникаций институции. Благодаря открытости институции посетитель становится участником диалога об искусстве, культуре, повседневной жизни, социальных процессах и иных областях актуальных для «своего» посетителя.

В вопросе места институции музея в современном мире, мы разделяем позицию русских философов А.К. Секацкого и Б.Е. Гройса о том, что *современное искусство, существующее в новой темпоральности, работает по своим законам, а музей занимает позицию ментора между художниками и зрителями*. Музейные институции, как и зрители, находятся в состоянии прекарности, поэтому в проектах они активно рефлектируют о своей деятельности и трансформируются для сохранения своей ценности в обществе.

Музей как институция в партиципаторной концепции Нины Саймон является платформой, объединяющей разных пользователей (которые выступают создателями, критиками, распространителями и соавторами) и организующей разнонаправленные потоки информации. Современному постоянному посетителю музея не достаточно выставок и экскурсий. Перед российскими музейными институциями уже не первый год стоит задача сделать музей таким местом, в котором бы посетитель мог найти для себя не только образовательный контент, но и развлекательный, социальный, духовный, политический и, кроме того, включиться в его комментирование, обсуждение, и создание. Музей сегодня соединяет в себе множество характеристик и функций, поэтому каждый год ИКОМ в ходе обсуждения определяет новое, актуальное определение музея.

Искусство, в свою очередь, все чаще выступает с организаторских позиций, оно объединяет людей, оказывает влияние на изменения мировоззрения и общественную повестку. Описанную нами тенденцию мы наблюдаем в последних выставках российских музеев классического и современного искусства. Институции демонстрируют свой отказ от роли эксперта и предоставляют возможность зрителям-участникам самим видеть, чувствовать искусство в пространстве музея. В залах современного и классического искусства кураторы все чаще применяют современные методы экспонирования, где нет правил просмотра выставки, нет навязанного мнения, иногда даже этикеток к экспонатам.

Современные музейные институции исследуют место, занимаемое ими в пространстве, оказывающие влияние на их работу и восприятие институции и искусства посетителями. Теперь институции говорят о цели: возвращение публике «места» и его осмысление как источника комплексных смыслов, вызывающих к опыту настоящего. Фабулой новой институции стало гостеприимство, открытость и забота, которые стали возможностью возникновения и распространения практик арт-медиации.

Вернемся к новой политике музея. Современный зритель приходит в музей не за знанием и экспертной точкой зрения, его привлекают интерактивные площадки, междисциплинарные проекты и увлекательные выставки. Перечисленные потребности отвечают политике «субъективного музея», который предоставляет себе и зрителям право выбора на многих уровнях.

Обратимся к этимологии термина «арт-медиация» для понимания ее сущности. Привычный русскому человеку термин art-mediation раскрывает вопросы взаимодействия, лежащего в основе отношений между художественными объектами, институциями, социальным контекстом, в котором они находятся, и людьми, с ними встречающимися. В английском языке применяется менее четкий термин art education (художественное образование), а в немецком: Kulturvermittlung (культурное образование, посредничество в искусстве). Médiation culturelle понимается не столько как передача знания, сколько как акт создания *отношений взаимного обмена* между зрителями, произведениями, художниками и институциями. Согласно этому пониманию, целью médiation culturelle становится сопоставление этих разносторонних точек зрения. А медиаторская деятельность сосредоточивается на индивидуальном восприятии произведений искусства ее участниками. Главным при восприятии становится не заполнение пробелов, возникших между индивидуальными восприятиями и специализированным профессиональным знанием, а понимание этих пробелов (пустот) как исходной точки для диалога и эстетического опыта. М.Б. Ямпольский отмечает, ссылаясь на Лёвинаса и Эббингауза, что пустоты, то, что забыто, иначе говоря, то, что отсылает к отсутствию и неопределенности является полем для рождения *субъективности*[7]. Благодаря этим пустотам возможно субъективное, чувственное восприятие искусства, а следственно – возможен диалог субъектов (на медиации), рождение новых смыслов и вовлеченное восприятие. Тем самым медиация работает на рефлексии, сближение и открытость. Зритель на медиации обладает возможностью через искусство, находящееся на экспозиции, проанализировать свои чувства, пространство, в котором

он присутствует, важные лично для него, заложенные в произведения искусства смыслы.

Сущность арт-медиации

Арт-медиация – эта практика, осуществляемая с целью трансформации. В пространстве музея она применяется для перехода от роли посетителя к роли участника. Арт-медиацию можно рассматривать как новую практику коммуникации субъекта и произведения искусства, зрителя (субъекта) и музейной институции, зрителей (субъектов) друг с другом. Музейная арт-медиация воспринимается нами как открытая, гибкая среда, готовая к трансформации и коммуникации.

Медиация в широком смысле создает интерфейс взаимодействия между людьми, произведениями искусства и кураторскими проектами. Она настраивает интенсивность коммуникации об искусстве и вокруг него, благодаря чему возможна сеть взаимодействий искусства, институции и внешнего мира.

Произведения искусства через практику арт-медиации позволяет посетителю-участнику испытать опыт «захваченности» искусством, через непосредственное обращение к своему собственному «Я», диалог с собой, который необходим для формирования мировоззренческой позиции индивида. Тем самым, музей становится менее дидактичным и навязчивым. Можно сказать, что арт-медиация работает как противовес дидактизму в институции. Опираясь на философский, образовательный опыт музейной педагогики и психологию, мы связываем важность практики арт-медиации в восприятии искусства с формированием мировоззрения индивида, которое формируется посредством накопления интеллектуального и эстетического опыта. Так восприятие искусства имеет интеллектуальный и экзистенциальный план. Мировоззрение делает возможным воспринимать мир индивидом как целостный феномен. От мировоззрения зависит мирозерцание, иначе говоря, точка, из которой «Я» чувственно воспринимает и созерцает мир.

Проблемы современной музейной педагогики и место в ней арт-медиации

Практика арт-медиации представляется нам работающим инструментом для решения ряда вопросов, возникших в сфере музея как развлекательной и досуговой площадки, сохраняющей важные просветительские функции, заложенные в самом определении музея. Сегодня модель «Просвещенного потребителя», предложенная директором МоМА в 30-е годы XX века Альфредом Барром, отходит на второй план, и ее место занимает модель

«развлекенного потребителя», согласно которой посетитель, приходящий в музей, ожидает развлечения и удивления.

В комплексном, широком понимании арт-медиацию можно определить через функцию диалога, как форму передачи и обмена знаниями в области искусства, реализуемую в русле нового понимания миссии музея как организатора культурного диалога. Медиация является формой коллективной работы, это путь для перехода от роли посетителя к соучастнику. Посетитель, участвующий в арт-медиации, приобретает возможность влиять на изменения в самой институции, через активную заинтересованность проектами музея, участие в них с совместным созданием нового знания, а также – благодаря формирующемуся диалогу с посредниками институции.

Данное замечание вызвано новыми условиями *существования музейных институций с развлекательными институциями и площадками*. Система досуга с XX века и по сегодняшний день активно продолжает расширяться и изменяться, музеи встают перед вопросом о поиске способов привлечения публики. Сегодня мы наблюдаем, что музейные институции не в состоянии выдерживать конкуренцию иных форм досуговых практик, таких как интернет, развлекательные площадки, социальные сети, телевидение, а также иных образовательных и развлекательных площадок. Исследовательница данного вопроса М.Линд ставит вопрос о возможной необходимости смены модели с «образованного потребителя» на «развлекенного потребителя», которые приходят в музей с ожиданием развлекательного контента. Музейные работники должны задавать себе вопрос: «Зачем зрители могут прийти в наш музей?»: чтобы смотреть? / фотографировать? / фотографировать себя на фоне искусства, фиксируя в социальных сетях свое посещение музея и т.д. В подобных условиях функционирования музея австралийская исследовательница К. Скотт отмечает, что на место модели культуры как блага встает модель культуры как индустрии. В подобном ракурсе мы можем говорить о музее как производителе нарративов и продавце впечатлений. Подобная тенденция наблюдается и в российской культурной и общественной среде. Музей *перестает быть архивом, он становится местом опыта*, у которого большая конкуренция и со стороны других музеев, поэтому он постоянно должен стремиться быть современным, а значит – соответствовать тенденциям трансформации музейных институций.

Работники музея ГМИИ, говоря о современном музее, выделяют его ключевую характеристику – открытость, проявляющаяся в инклюзивности, инверсивности, мультисенсорности и т.д.

При политике музея, отвечающей партиципаторной парадигме сегодня, в век досуга и развлечения, посетители, в свою очередь, могут рассматриваться не как покупатели или потребители, а как партнеры в обсуждении, активные участники в формировании институции, нового знания и культуры.

Центром современной музейной проблематики является коммуникация с публикой и обществом, успехи в коммуникации и создаваемых для ее осуществления проектах определяют значимость музейной институции, ее ценность для общества, а значит – и популярность. Основу коммуникационной модели деятельности музея сформировал Д.Кэмероном в 1950-е гг., она активно разрабатывалась и дополнялась в 60-70-х годах XX в. в период «музейного бума». Теория музейной коммуникации лежит в основе модели взаимодействия работников музея со зрителями и осмысляет многообразные факторы, участвующие во взаимодействии. Новый подход ставит аудиторию в центр деятельности музея, выделяя образовательную функцию на особое место среди классических музейных функций: коллекционирование, хранение, исследование. Смену направления организации коммуникации внутри музея можно проследить на примере ГМИИ, который продолжает свое движение от парадигмы классического музея, ориентированного на экспонат и презентацию коллекции, к музею нового поколения, являющегося площадкой двунаправленной коммуникации, горизонтального взаимоотношения с опорой на вовлечение, обмен и активную аудиторию. «Участие» сегодня становится главной зоной развития современного музея.

Медиация в работе с современным искусством

С. Агияма, руководитель образовательного отдела «Манифеста» отмечает, что «Манифеста» разработал метод медиации, важной частью которого являются стратегии и методики взаимодействия и привлечения аудитории к современному искусству через установление диалога. Эти методики и стратегии применяются в рамках институций. В данном ключе мы можем опереться на институциональную теорию М. Итон[1], которая утверждает, что искусство невозможно без институций, которые наделяют объект или явления статусом произведения искусства. Опора на медиацию в институциях, направленных на работу с современным искусством особенно важна, поскольку до сих пор исследователи наблюдают неприятие современного искусства зрителем, его непонимание, трудности коммуникации с ним, а также недоверие к художественности и ценности произведений современного искусства.

В качестве заключения нам бы хотелось еще раз сказать о «захваченности» человеческого существования «всеобщим состоянием мобилизации». Мы живем по законам единого ритма, в состоянии постоянной включенности и движения, подобные условия вызывают у человека желание хотя бы на миг сосредоточиться на моменте, личном восприятии и чувствах. Концепции вовлеченного субъекта-участника, свободы интерпретации являются критериями современного музея. Они представляют собой следствие трансформации искусства и условий существования человека. Новый взгляд на восприятие искусства через чувственность, со-присутствие, личную интерпретацию позволяют искусству и музейным институциям становиться ближе к обществу, выражать дух времени и принимать активное участие в просвещении и развитии общества.

Список источников и литературы

1. Американская философия искусства. Основные концепции второй половины XX века — антиэссенциализм, перцептуализм, институционализм. Антология. Пер. с англ./ Под редакцией Б. Дземидока, Б. Орлова. Екатеринбург: «Деловая книга», Бишкек: «Одиссей». 1997. — 320 с.
2. Гройс Б.Е. Почему — музей? Художественный журнал. Moscowartmagazine. 2012. — Режим доступа: moscowartmagazine.com/issue/9/article/114.
3. Железняк В.Н. Компетенция жить // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. — 2014. — Т. 1. — С. 332-339.
4. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости: избранные эссе / Вальтер Беньямин (предисловие, составление, перевод и примечания С. А. Ромашко); Немецкий культурный центр имени Гете. - Москва : Медиум, 1996. - 239 с.
5. Саймон Н. Партиципаторный музей. — М.: Ад Маргинем Пресс, 2017. — 368 с.
6. Серкова Н. Песня первой любви: искусство против смыслов. Moscow art magazine. 2018. — Режим доступа: moscowartmagazine.com/issue/9/article/114. moscowartmagazine.com/issue/85/article/1873.
7. Ямпольский М. Изображение. Курс лекций / Михайил Ямпольский. — М.: Новое литературное обозрение, 2019. — 424 с.
8. Lind M. Why Mediate Art?. [Электронный ресурс] // Ten Fundamental Questions of Curating. — Mousse Publishing, Italy. — 2013. — P.100-116. —Режим доступа: http://www.marysialewandowska.com/wpcontent/uploads/2011/05/Maria-Lind_Why-Mediate-Art.

ТЕМА ЖИВОТНОГО В ИСКУССТВЕ: ЗНАКОМСТВО ОБУЧАЮЩИХСЯ С МНОГООБРАЗИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАЗНОСТИ

В.В. Гнеушева,

Самарский государственный социально-педагогический университет

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования анималистической тематики в фольклоре, литературе и искусстве для приобщения обучающихся к художественной культуре, а также для их знакомства с культурно-исторической традицией, связанной с представлениями о животных.

Ключевые слова: художественный образ, анималистика, животные в искусстве, образ волка.

THE THEME OF ANIMAL IN ART: INTRODUCING STUDENTS TO THE DIVERSITY OF ARTISTIC IMAGERY

V.V. Gneusheva,

Samara State University of Social Sciences and Education

Annotation. The article discusses the possibilities of using animalistic themes in folklore, literature and art to introduce students to artistic culture, as well as to familiarize them with the cultural and historical tradition associated with the ideas of animals.

Key words: artistic image, animalism, animals in art, the image of a wolf.

Одним из условий формирования гармоничной личности является способность к образному восприятию и мышлению, позволяющим обобщать жизненный опыт человека, а также стать причастным к сфере эстетического, в которой образность является главным способом передачи информации. Эффективным средством для освоения образного восприятия может стать знакомство с художественной образностью в разных видах искусства. Сопоставляя художественные образы, создаваемые средствами различных искусств, обучающиеся получают знания о специфике этих искусств и их образного языка, обогащают свой эстетический опыт и, кроме того, приобретают фактические знания из области истории культуры. Одной из тем, объединяющих эстетическую и историко-культурную проблематику, может стать тема, связанная с изображением животных в искусстве и литературе.

Анималистическая традиция в искусстве имеет длительную историю, уходящую корнями в религию, мифологию и фольклор первобытного общества [1, с.232]. Обращение к ней на уроках мировой художественной культуры поможет обучающимся приобщиться к огромному пласту культуры, включающему в себя религиозные верования, мифы и фольклор, произведения

искусства и литературы, бытовые представления и многое другое. В качестве примера использования анималистической тематики при знакомстве обучающихся с художественной культурой рассмотрим образ волка в литературе, искусстве и фольклоре.

Волк – животное, оставившее заметный след в мифологии и фольклоре. В первобытной религии волк часто выступал в качестве тотемного животного, связывался с представлениями об оборотничестве, был посредником между миром живых и умерших [4, с. 218]. Как отмечает историк культуры К.Юханиссон, в культуре «волк считается существом, живущим на границе леса и человеческого жилья, девственной природы и цивилизации. Из всех диких зверей он единственный находится в непосредственной близости к человеку и представляет для него наибольшую опасность. Из этой близости родились представления о волке, как пограничном существе» [5, с. 32]. В мифах разных народов волк может выступать и как трикстер, и как символ или воплощение какого-нибудь божества [2, с. 851]. В фольклоре волк также выступает в различных ролях: в волшебных сказках он может быть и антагонистом, и помощником главного героя, в сказках о животных – и трикстером, и простофилей. Литература и искусство унаследовали от мифологии и фольклора подобное разнообразие трактовок образа волка. Для знакомства обучающихся с анималистической тематикой в художественной культуре на примере образа волка можно использовать такие произведения фольклора, литературы и искусства, как сказка «Красная Шапочка», сказка «Иван-царевич и серый волк», сказка «Серко» и снятый по ее мотивам мультипликационный фильм «Жил-был пес», повесть Джека Лондона «Белый клык», сборники рассказов Редьярда Киплинга «Книга джунглей» и «Вторая книга джунглей».

Рассмотрим, каким предстает образ волка в этих произведениях и какими художественными средствами этот образ создается. Одна из самых популярных народных европейских сказок – это сказка «Красная Шапочка», известная в литературной обработке Шарля Перро и вошедшая в сборник сказок братьев Гримм. В этой сказке волк предстает в качестве врага главной героини. Он кровожаден, хитер и остроумен. По одной из версий сказки, волк обманывает девочку, отвлекая ее, перевоплощается в бабушку и ждет новую добычу в лице Красной Шапочки [6].

В русском фольклоре самая известная сказка с участием волка – это сказка «Иван-царевич и серый волк». Волк здесь предстает как совестливый герой. За то, что он съел коня царевича, решает ему помогать. Волк прощает Ивану то, что тот ослушивается его, не придерживается его наказов. Сам хищник ответственный: он выполняет все поручения, дает ценные советы

и выручает наивного царевича из любой сложной ситуации, выполняя функцию животного-помощника [3, с. 138]. Серый даже оживил Ивана, а кроме того, помог ему добыть Жар-птицу для отца, и красавицу Елену Прекрасную, на которой царевич позже женится. Таким образом, в этой сказке волк – умный, добрый, бескорыстный и справедливый персонаж, наделенный волшебными качествами.

Особый интерес представляет украинская народная сказка «Серко», в которой два главных героя – пес и волк. В этой сказке волк показан как благородное животное, готовое помочь бескорыстно и умеющее ценить хорошее отношение и благодарность.

Сюжет сказки «Серко» лег в основу советского мультипликационного фильма «Жил-был пес» (1982, режиссер Э. Назаров). В этом мультфильме описывается жизнь пса, которого решают прогнать из дома, так как считают бесполезным и ненужным. Пес оказывается в лесу, где встречается с волком, который решает помочь. Волк приходит на хутор и ворует маленького ребенка, а пес спасает малыша на глазах у хозяев, за что ему снова рады в доме. Чтобы отблагодарить волка, пес в тайне проводит его в дом, где отмечается свадьба дочери, и кормит его украденной со стола едой и напитками.

В художественной литературе самые известные авторы, обращавшиеся к образу волка – это Джек Лондон и Редьярд Киплинг. В повести Дж. Лондона «Белый клык» главный герой – дикий волк, целью которого было выживание в тяжелых условиях. Несмотря на тяжелую жизнь, Белый Клык смог научиться любви и преданности, благодаря чему сумел стать еще сильнее и выносливее. Для Дж. Лондона волк символизирует такие человеческие качества характера, как отвага, стойкость и преданность. В его образе можно увидеть автобиографические черты: Белый Клык, как и Дж. Лондон, с ранних лет столкнулся с жестокостью жизни, искал всевозможные пути выживания и возможности преодолеть все трудности. У Р. Киплинга, несмотря на разнообразие представителей семейства собачьих в обеих «Книгах джунглей», только волки наделены теми чертами, которые делают их безусловно положительными персонажами в художественном мире писателя, а их общество – наиболее справедливым и разумно устроенным в джунглях. В характере волка писатель видит сочетание индивидуалистических черт, гордости, самоуважения с готовностью подчиниться требованиям коллектива.

Таким образом, рассматривая образ волка в фольклорных источниках, следует отметить различия в его трактовке в волшебных сказках и сказках о животных: в первых волк выступает как посредник между миром людей и сказочным миром и проводник главного героя во время его испытаний, животное-помощник; во вторых волк предстает как дикое животное,

взаимодействующее с другими животными персонажами – лисой, медведем, собакой, зайцем. При анализе волшебных сказок, таких, как «Красная Шапочка» или «Иван-царевич и серый волк», обучающихся можно познакомить с культурными особенностями первобытной эпохи, отразившимися в этих сказках, а также с художественными приемами изображения животных в сказках этого жанра.

В сказках о животных волк может выступать как простофиля («Лиса и волк», «Волк дурень»), иногда – как положительный персонаж, помогающий главному герою («Серко»).

В художественной литературе волк нередко выступает как воплощение свободолюбия, храбрости. В качестве примера использования образа волка в литературе можно рассмотреть творчество Джека Лондона и Редьярда Киплинга, у которых волк предстает как животное, обладающее многими положительными качествами: храбростью, стойкостью, свободолюбием и в то же время преданностью своим близким.

Знакомство обучающихся с образом волка в фольклоре и литературе можно дополнить знакомством с мультипликационными фильмами по мотивам народных сказок и литературных произведений, например, мультфильмами «Лиса и волк» (1958), «Жил-был пес» (1982), «Маугли» (1967–1971). Сравнивая образы животных в этих и других мультфильмах, можно привлечь внимание школьников не только к содержательным моментам, но и к стилистике отдельных произведений анимационного искусства.

Обращение к анималистической тематике в фольклоре, литературе и искусстве (рассмотренной в данной статье на примере образа волка) дает возможность познакомить обучающихся с богатой культурно-исторической традицией, связанной с различными представлениями о животных, а также с художественной образностью, свойственной различным видам искусства.

Список источников и литературы

1. Казакова И.Б., Полякова О.Л. Анималистика в живописи и литературе эпохи романтизма // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 6-2. С. 232–236.
2. Мифы народов мира: Энциклопедия: электронное издание. Под. ред. С. А. Токарева. М., 2008. 1147 с.
3. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2002. 333 с.
4. Самарина М.С. Символика волка в культуре: от Капитолийской волчицы до волка Франциска Ассизского // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. № 4. С. 216–223.
5. Юханнисон К. История меланхолии. О страхе, скуке и печали в прежние времена и теперь. Пер. со швед. И. Матыциной. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 320 с.
6. Мельников А. Ю. К вопросу о переводах сказки Шарля Перро «Красная Шапочка» в России.

АНАЛИЗ КРЕАТИВНОГО ПОДХОДА И ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.А. Горских,

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Аннотация. В статье кратко излагает анализ креативного дизайн проектирования в процессе обучения. Рассматривается понятие и понимание дизайнерского мышления в процессе анализа предпроектного исследования и проектирования продукта дизайна, опираясь на теории отечественных и зарубежных исследователей в области профессионального дизайн образования.

Ключевые слова: дизайн-мышление, креативный подход, проектирование, дизайн образование, обучение.

ANALYSIS OF CREATIVE APPROACH AND DESIGN THINKING IN VOCATIONAL EDUCATION

E.A. Gorskih,

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Annotation. The article summarizes the analysis of creative design design in the learning process. The concept and understanding of design thinking in the process of analyzing pre-project research and designing a design product is considered, based on the theories of domestic and foreign researchers in the field of professional design education.

Key words: design thinking, creative approach, design, design education, training.

Творчество как природная составляющая проектного процесса часто характеризуется по «креативному подходу», которое происходит между постановкой дизайн проблемой и ее решением. Так как природа дизайнерского творчества настолько сложный процесс, нет единого определения, который полностью охватывает эту концепцию и определяет решение как креативное. Не может быть гарантии, что творческий «креатив» будет происходить во время проектирования в процессе обучения. В дизайн образовании, всегда обсуждались различные методы оценки и инструменты развития дизайнерского мышления. Развитие творческих способностей и реализация проектного решения является ключевым аспектов в профессиональном становлении обучающихся.

Термин «Дизайн-мышление» впервые был использован в 1987 году П. Роу, когда он опубликовал книгу под названием «Дизайн-мышление». Позже Хеннесси в 1994 пытался найти фундаментальные критерии в оценке процедуры творчества продукта. Христиан и Веселаар в 2005 году нашли корреляцию между объемом процесса знаний и творчества продукта [1]. Оценка креативности творчества в образовательном процессе выступает в качестве

важного вопроса исследования творчества, проведенного в дизайн образовании. Многие исследователи указали трудности исследований творчества в процессе проектирования, ссылаясь на вмешательство параллельного анализа когнитивного процесса дизайнера. Кроме того, они заявили о сложности в отсутствие конкретной техники оценки для измерения творчества дизайнеров. Эти трудности есть следствие, связанное с характером проектирования и поиска проектного решения, осуществляемый в процессе разработки продукта дизайна определенной сферы. В процессе проектирования дизайнер создает концептуальную модель продукта путем абстрагирования знаний, из предыдущего опыта и информации, полученной в процессе предпроектного исследования. Эти концептуальные представления связаны как внешние аспекты знаний, так и внутренних представлений проектировщика. Большую значимость в креативности решений проекта играет гармоничное сочетание знаний основ проектной деятельности, генерирования новых идей и образов в результате опыта «насмотренности», в сочетании с функциональностью и эргономичность проектного решения.

В этом свете стоит отметить труды по теории дизайна таких исследователей, как М. Касивасе, Ю. Китамура, Р. Мидзогучи, Д. Ричардс, С. Симофф, М. Фьюз, К. Хори, и др. С позиций психологического аспекта разработки креативного дизайн проектирования ценны работы О. Бенами, Э. де Боно, С. Крюгер, Н. Кросс, М. Лордан, Дж. Рич, Г. Томпсон и др. Результаты исследования данной проблематики в педагогическом аспекте представлены в статьях российских теоретиков С.Ю. Нарциссовой, М.Л. Ахмадуллиной, А.Ю. Гончаровой, В.И. Кукенкова, Э.Э. Пурик, М.Г. Шакировой и др. [2].

В литературе есть и другие исследования, которые определяют состав творчества продукта, анализируя элементы творчества продукта с точки зрения потребителей и определяют шесть факторов творческого дизайн продукта: решение, эмоция, центральность, важность, желание и новизна. В этом понимании творческого продукта ограничено функциями продукта, а также пониманием функциональности в пределах объема визуального восприятия. Позже выделяют три основных критерии творческого креативного дизайн продукта: эстетическое влияние на потребителя, удовлетворение потребностей и новизна [3]. Следует понимать креативность в дизайн мышлении также складывается в соответствии с запросом потребителя данного продукта, поэтому не стоит оставлять данный факт в стороне. В профессиональной системе образования следует развивать у обучающихся определенный стиль дизайн мышления, отвечающий как эстетическим, так и функциональным потребностям современного общества.

Стиль мышления — важнейший атрибут творчества, так как определяет своеобразие и индивидуальность мыслительных процессов и порожденных ими образов. Творческая сила зависит в большей степени от этого, чем от уровня интеллекта, и усиливается, как полагают О. Бенами и Джин Янь, при условии получения возможностей и средств, необходимых для выполнения задачи [2].

Лауреат Нобелевской премии Альберт Сент Дьердьи отмечал, что «открытие состоит в том, чтобы смотреть на то же, что и все, и думать о том, что другим не приходит в голову» [1]. Эта фраза стала «крылатой». Таким образом, ключевыми факторами будущего специалиста, способного к креативному дизайну продукта, являются врожденные способности, личностные качества знания и стиль мышления. Причем между ними существует необходимая, но крайне неустойчивая взаимосвязь.

Один из способов размышлений о дизайн-мышлении – сосредоточиться на природе мышления, который занимает определенное место в проектировании. Что это такое? Как это работает? Для чего это? Сбор концепций и процессов, которые ассоциируются с дизайнерским мышлением эффективны в разрешении комплекса проблемы мышления, особенно те, которые требуют воображения, творчества и инноваций [3].

Что тогда особенного в дизайне мышления? Как это отличается от других виды мышления? Отвечая на эти вопросы, требует пересмотра и переосмысления. Один путь запроса следует, что, размышляя о дизайн проектировании, необходимо упомянуть социокультурную среду обитания в перекрывающихся реалиях трансформирующей ситуации. Этот вопрос находит метафорические корни дизайна мышления и смысл дизайн продукта, исследуя последствия дизайнерского мышления, присутствующего в процессе работы и обучения.

Креативное дизайн мышление в продукте творческой деятельности связано с осмыслением функциональной конструкцией и эргономичной формой, являются одним из основным фактором проектной идеи. Также не малую роль играет проработка оригинальной формы и детализировка дизайн продукта. Геометрические соотношения элементов и соотношения формы, фона, цветовых сочетаний обеспечивают и увеличивают характеристики творческой идеи. Гармония является важнейшим инструментом единства и целостности проектного решения. Но необходимо учитывать, что детализировка находится во взаимодействии с функциональными характеристиками. Такие характеристики качества дизайна продукта, как ритм, повторение, единство и порядок, воздействуют на потребителя.

Подводя итоги следует отметить, что, креативный дизайн – это вопрос проработки творческого источника, генерация нового дизайнерского решения

в элементах дизайн проектирования. Знание основ композиции и понимание гармонии в сочетании воображением и базой предпроектного исследования воплощается в творческий дизайн продукт, отличающийся характеристиками эстетики и функциональности. Все эти факторы в процессе профессионального образования обеспечивают теоретико-методологическую базу для разработки инструментов, которые дополняют дизайнера по творческой оценке.

В творческом дизайн мышлении творчестве, гармония в детализировке элементов дизайна и сохранение цельности формы имеет высокое значение в процессе профессионального образования. Оригинальность в продукте творческой деятельности, выражается в элементах дизайна и ритме элементов проектного решения.

Список источников и литературы

1. Сабирова Ф. М., Антонов Д.И. Дизайн-мышление как способ креативного решения задач // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 2. – С. 20-23.
2. Сюй Ю. Возможности активизации креативного мышления в процессе обучения дизайну инновационной продукции // Научное мнение. – 2021. – № 9. – С. 111-121.
3. The use of the «design-thinking» and «seven hats» methods at the project initiation and planning stage / O. Kolesnikov, D. Lukianov, V. Gogunskii, O. Sherstyuk // Herald of Advanced Information Technology. – 2018. – Vol. 1. – No 1. – P. 62-68.

МЕТОДОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЦВЕТОВЕДЕНИЮ И КОЛОРИСТИКЕ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Н.В. Григорьева, К. Е. Чередниченко,

Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского

Аннотация. В статье кратко излагаются основы цветоведения и колористики, базирующиеся на теории И. Иттена о цвете, предлагаются к рассмотрению примеры работ студентов художественно-педагогического вуза по колористики и цветоведению. Отмечена важность и значение обучению восприятия цвета в художественно-педагогических вузах.

Ключевые слова: обучение цветоведению и колористике, искусство цвета.

METHODOLOGY OF TEACHING COLOR SCIENCE AND COLORISTICS TO STUDENTS OF ART AND PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Н.В. Григорьева, К.Е. Чередниченко,

Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky

Annotation. The article briefly outlines the basics of color studies and coloristics based on I. Itten's theory of color, offers examples of works by students of an art pedagogical university on coloristics

and color studies. The importance and importance of teaching color perception in art and pedagogical universities was also noted.

Key words: teaching color science and coloristics, the art of color.

Цветоведение – это комплексная наука о цвете, включающая систематизированную совокупность данных физики, физиологии и психологии о природном феномене цвета, а также данных философии, эстетики, истории искусства, филологии, этнографии, рассматривающих цвет как явление культуры.

Колористика – это раздел цветоведения, изучающий закономерности применения цвета в различных областях человеческой деятельности, где цвет используется как одно из выразительных средств. Колористика мыслится как цветовая среда или полихромия формирующих ее объектов, которые удовлетворяют человека эстетически и утилитарно в отличие от спонтанно возникающего цветового окружения [3, с. 13].

Преподавание основ цветоведения и колористики является очень важным аспектом обучения студентов художественно-педагогических вузов. Освоение различных художественных материалов и техник, знания по живописи, композиции, художественному проектированию и компьютерной графике, умения анализировать и интерпретировать произведения изобразительного и декоративно-прикладного искусства связаны с цветоведением. Развитие навыков художественного восприятия у студентов, их умений пользоваться цветом как средством художественного выражения являются основой формирования художественно-педагогической компетентности будущего учителя [4, с. 46].

Для развития цветового восприятия нужна не только теория, но и практика. На основе теории И. Иттена составляется ряд упражнений на разнообразное взаимодействие с цветом. В данной статье представлены некоторые аспекты цветоведения и колористики и проиллюстрированы работами студентов Липецкого государственного педагогического университета им. П. П. Семенова - Тянь-Шанского.

1. Контраст теплого и холодного

И. Иттен считает, что красный, красно-оранжевый, красно-фиолетовый, желтый, желто-оранжевый, оранжевый являются теплыми цветами, а зеленый, желто-зеленый, сине-зеленый, синий, сине-фиолетовый, фиолетовый – холодными. Но суть заключается в том, что красно-оранжевый и сине-зеленый – полярности тепла и холода всегда теплые и холодные, а промежуточные цвета, расположенные между ними, в свою очередь, могут быть и теплыми, и холодными, в зависимости от того, рядом с теплым или холодным

расположены данные цвета. Таким образом, контраст теплого и холодного можно обозначить в сравнении, наибольший контраст ощущается на противопоставлении [2, с. 87].

2. Контраст дополнительных цветов

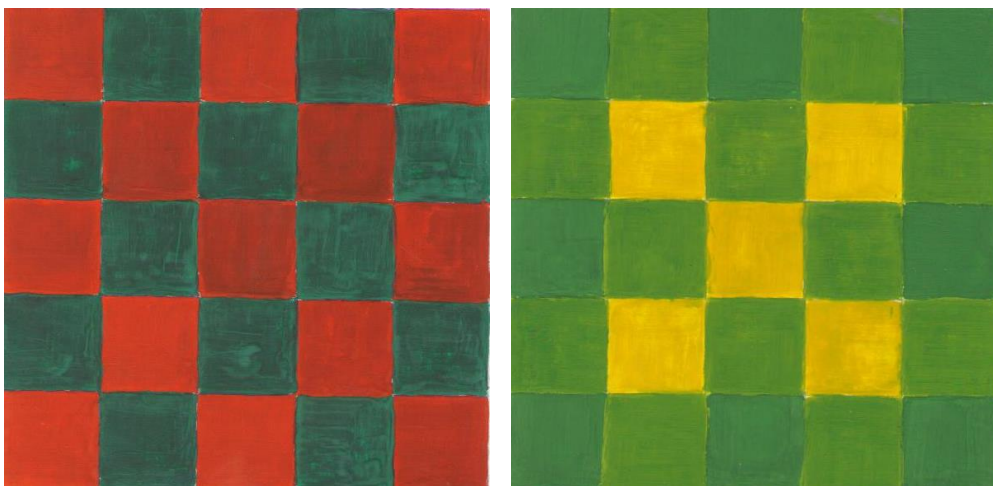
Если при смешении два цвета дают нейтральный серо-черный цвет, то эти цвета называют дополнительными. На цветовом круге Иттена они расположены напротив друг друга (желтый – фиолетовый, красный – зеленый, синий – оранжевый). Самый яркий контраст – это контраст трех основных цветов: красного, синего, желтого. Контраст дополнительных цветов всегда состоит из основных цветов, например, красный – зеленый (желтый + синий) [2, с. 93].

3. Контраст по насыщенности

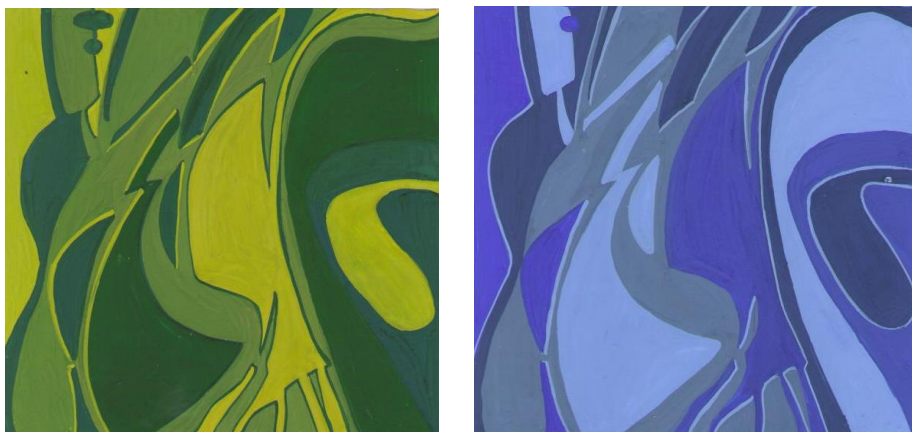
Насыщенность – это характеристика цвета показывающая, интенсивность определённого тона, то есть степень визуального отличия хроматического цвета от равного по светлоте ахроматического (серого) цвета [1, с. 44].

Насыщенность можно изменять 4 способами:

- Добавление белого
- Добавление черного
- Добавление серого
- Добавление дополнительного цвета
- Добавление серого
- Добавление дополнительного цвета



Гармония контрастных цветов. Осипенко Лена, 1 курс



Контраст по насыщенности. Яичкина Валерия, 1 курс

Здесь работает тот же принцип, как и в контрасте теплого и холодного. Цвет может казаться блеклым рядом с насыщенным цветом, и насыщенным – рядом с блеклым [2, с. 104].

4. Гармония триады

Найти гармоничное созвучие трех цветов можно с помощью двенадцатицветного цветового круга Иттена. Для этого на нем нужно выбрать три цвета, расположение которых образуют равносторонний треугольник, например, оранжевый – фиолетовый – зеленый. Равнобедренный треугольник также можно использовать для поиска цветовой гармонии, если мы возьмем пару дополнительных цветов (красный и зеленый) и возьмем два соседних от красного цвета (красно-оранжевый и красно-фиолетовый), то эти созвучия (зеленый – красно-оранжевый – красно-фиолетовый) также будут гармоничными по своему характеру. Перемещая вершины треугольника по цветовому кругу, можно получить большое количество разнообразных гармоничных сочетаний трех цветов. [2, с. 129]



Гармония триады. Кондратьева Настя, 1 курс

5. Гармония четырех цветов

Гармонию четырех цветов можно образовать из двенадцатицветного цветового круга, если выбрать две пары дополнительных цветов, соединяющие линии которых перпендикулярны друг другу, то мы получим фигуру квадрата (зеленый, сине-фиолетовый, красный, желто-оранжевый). Другие созвучия четырех цветов легко определить с помощью прямоугольника, вершины которого объединяют две пары дополнительных цветов, например, желто-зеленый, сине-зеленый, красно-фиолетовый, красно-оранжевый [2, с. 130].

В данной статье продемонстрированы способы обучения взаимодействию с цветом, на примерах показаны приемы, с помощью которых студенты учатся владеть цветом и чувствовать, различать его характеристики. С помощью предлагаемых упражнений обучающиеся могут повысить уровень эстетического восприятия и оценки произведений искусства, и в собственной творческой деятельности применять изученные законы цветоведения.



Гармония четырех цветов. Ченцов Иван, 1 курс

Список источников и литературы

1. Зайцев А. С. Наука о цвете и живопись. – М.: Искусство, 1986. – 147 с.
2. Иоханнес Иттен Искусство цвета [электронный ресурс] // Режим доступа: <https://booksprime.ru/books/iskusstvo-cveta/>
3. Сосипатрова О. В. Архитектурная колористика: развитие профессионального восприятия цвета в образном мышлении архитектора и дизайнера: учеб. пособие. Волгоград: ВолгГАСУ, 2013. 142 с.
4. Юань Чэн. Методика преподавания цветоведения в художественных вузах / Юань Чэн // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. - № 72. – С. 46-49 [электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>

АНТАГОНИСТ-КОЛЛЕКЦИОНЕР В ИГРОВЫМ КИНО: АРХЕТИПИЧНОСТЬ ОБРАЗА И МЕСТО В СОВРЕМЕННОМ КИНОИСКУССТВЕ

В. Довыборцев

Аннотация. В статье рассматривается образ антагониста-собираателя, архетип антагониста-собираателя как персонажа, его место и популярность в современном кинематографе. Этот анализ будет обоснован и во многом подтвержден работами таких писателей и философов, как Мирча Элиаде, Владимир Яковлевич Пропп, и историческими ссылками в трудах Теодора Моммзена и Светония. Намечаются также некоторые точки пересечения с другими философскими, религиозными и художественными текстами XIX-XX вв. Поводом для исследования является удовлетворение потребности образовательного процесса и более глубокое понимание искусства путем изучения аспектов и структуры художественных произведений, в том числе анализ конфликтов в наличии и основных проявлениях, более глубокое понимание замысла художественного произведения. создатель картины и восприятие эстетических категорий&

Ключевые слова: архетип, кинематограф, культурная антропология, коллекционирование.

ANTAGONIST-COLLECTOR IN THE MODERN FEATURE CINEMA: IMAGE ARCHETYPE AND ITS PLACE IN THE MODERN CINEMA

V. Dovybortsev

Annotation. The article considers the image of antagonist-collector, archetype of the antagonist-collector as the character and his place and popularity in the modern cinematography. This analysis will be justified and mainly be proven by the works of such writers and philosophers as Mircea Eliade, Vladimir Yakovlevich Propp and historical references in the works of Theodor Mommsen and Seutonius. Some points of intersection with other philosophical, religious and artistic texts of the 19th - 20th centuries are also outlined. The reason for the study is a satisfying the needs of educational process and deeper understanding of art by the study of the aspects and structure of works of art, including the analysis of conflicts in the presence and main manifestations, a deeper understanding of the intention of the creator of the picture and the perception of aesthetic categories

Key words: archetype, cinematography, cultural anthropology, collecting.

Коллекционирование как процесс аккумуляция есть особая форма сохранения или же собирательства, которая, однако, предполагает наделение собираемых объектов новым свойством. Свойство присваивается объекту в процессе отбора и проявляет себя лишь в качестве части целого наряду с другими предметами. Данное целое, т.е. коллекция, являющаяся результатом аккумуляции вышеописанных предметов, само по себе становится артефактом - таким образом образуется двусторонняя связь части и целого, где первое

лишается своей функции без контекста второго, а второе не существует без первого.

Согласно музеологу З. Странскому, существует два концепта процесса коллекционирования: пассивный, который может рассматриваться как форма самодокументирования, и активный, имеющий выстроенную программу [1]. Пассивный концепт осуществляется в накоплении и передаче и, в отличие от активного концепта, который ставит перед собой цель сохранения, больше основывается на решении о том, что должно быть отброшено. Пассивная форма коллекционирования в таком случае служит фактором самоутверждения - осуществление личностных амбиций и закрепления своего личностного положения - осуществления воли к власти, описанной философом Ф. Ницше в одноименном труде, и одним из положений концепции психологии А. Адлера [2][3].

Так, согласно их работам, воля к власти является движущей силой амбиций и достижения успеха. Выражаясь в осуществлении и утверждении воли над чем-либо, стремление к достижению своих желаний частично носит хаотичный характер - желание человека в этом смысле может быть бесконечным, имея, однако, направление осуществления: профессиональный рост или же карьеризм, или же приземленные формы бытового успеха. В таком смысле коллекционирование имеет множество общих черт с завоеванием - латинское *legere* - собирательство - нередко обозначает фигуру правителя: даже в русской историографии такие деятели как Дмитрий Донской и Иван III часто упоминаются как "собиратели" [4]. Примечателен также следующий факт: согласно описаниям древнеримского историка Светония, император Рима Октавиан Август был одним из первых нумизматов, который, однако, не стремился собрать полноценную коллекцию, а собирал их для последующей раздачи друзьям и доверенным лицам на пиршествах Сатурналии. В его коллекции входили зарубежные монеты, монеты времен республики, а также разменная валюта из завоеванных провинций - по сути, данные монеты служили больше в качестве трофея, демонстрируя простирающуюся власть правителя.

Сходство коллекционера и завоевателя становится еще более явным при рассмотрении корней и мифологического аспекта самого завоевателя. Так, историк-религиовед Мирче Элиаде в своем труде «История веры и религиозных идей» высказывает предположение о том, что охотник, являясь прообразом завоевателя, наделял жертву сакральной ценностью. Культ животного был широко распространен среди кочевых племен, образуя религиозную солидарность между охотником и зверем - точно так же, как

и в случае с частным коллекционированием, предметы коллекции нередко могут носить для владельца субъективную, личностную и только ему понятную ценность [5]. Владелец сам наделяет их сакральным для себя значением, которое, вне его пространства попросту теряет свой смысл – рассматривая в дальнейшем конкретные примеры из мира кинематографа, это будет показано более подробно. Заслуживает рассмотрения следующий важный аспект мифологической подоплеку охотника: с переходом человека к оседлому образу жизни, солидарность «охотник-зверь» сменилась на солидарность «охотник-растение». Этот переход можно охарактеризовать сдвигом между хаотичным «звериным» завоевательным процессом – дальнейшие вторжения индоевропейцев и тюрко-монголов, как пишет Элиаде, проходили под знаком зверя – и оседлым расширением, характерным уже для более стойких империй. Здесь прослеживаются вышеописанные концепты «пассивного» и «активного» коллекционирования, где хаотичное завоевание подходит именно под первую форму – так, Т.Моммзен, упоминая о войнах Пира и Александра Македонского, отмечает, что те, будучи превосходными стратегами, никогда не умели и не придавали значение фактору укрепления своей власти. Будучи воинами, а не правителями, их больше интересовал сам процесс собирательства, а не фактор сохранения завоеванного для передачи потомкам, что и привело в конечном итоге к тому, что результаты их труда были быстро утеряны.

Антагонист-собиратель. Типологизация образа и значение роли.

Фильм – это особый тип текста, к нему возможно применить общелингвистический анализ (комплексный метод исследования), который, в отличие от лингвистического, литературоведческого и лингвопоэтического, дает исследователю возможность наиболее полно проникнуть в идейно-тематическую интенцию автора произведения. Основной функцией художественного фильма, как и в случае с художественным текстом, является эмоционально-эстетическое воздействие на реципиента.

В основе художественного текста лежит художественный образ – конкретная и в то же время обобщенная картина бытия, отражающая в той или иной мере мировосприятие художника слова. Эта картина, созданная им при помощи вербальных средств и художественно-композиционных приемов, имеет эстетическое значение. В связи с тем, что художественный фильм является особым видом текста, мы считаем возможным утверждать, что и в его основе лежит система художественных образов. Различие заключается лишь в средствах ее создания. Так, в комедии обычно именно антагонист вовлекает героя в комические ситуации; в триллере и хорроре с антагонистом

связываются наиболее яркие и натуралистичные сцены схваток, насилия и смерти, в какой-то степени именно изображение антагониста как олицетворения сил зла может быть основной художественной задачей жанра; для вестерна характерно некоторое сближение между протагонистом и антагонистом, сходство в образе действия и методах; в женском любовном романе антагонист, как правило, старше и опытнее героини, он провоцирует героиню нарушать запреты и ставит перед ней «трудные задачи», способствуя женской инициации героини и т.д. Интересующий же нас образ не является жанровым, а скорее типологическим, формализованным - антагонист, которого можно характеризовать как коллекционера в той или иной форме, использует описанные в первой главе методы собирательства или охоты и, соответственно, поддается типологизация исходя из выстраиваемых вокруг него сюжетных тропов, что позволяет в рамках исследования обратиться к работам по структурно-типологическому анализу текста отечественного филолога-фольклориста В.Я. Проппа.

На основании методов исследования Проппа, типологизацию антагониста можно провести с помощью его анализа в качестве действующего лица. Так, исследователь различал постоянные и переменные параметры сюжета в сказке. К *переменным* параметрам относятся: количество и способы исполнения функций, мотивировки и атрибуты персонажей, языковой стиль - и, если мотивировка антагониста-собираателя была рассмотрена в первой главе, то атрибутам стоит уделить должное внимание [6].

Одним из безусловно важных атрибутов такого персонажа является предмет, коллекция предметов, собрание предметов или создание предметов самим персонажем - в данной работе под коллекцией будет подразумеваться не только «коллекция», созданная целенаправленной «коллекционирующей» идеей, но и наборы предметов, объединенные структурно и тематически. Сакральным прообразом предмета в данном случае, как уже упоминалось ранее, является жертва или же добыча. Однако, нередким тропом в произведениях кинематографического (чаще всего в фантастическом жанре) плана является собирание предметов могущества, инструментов - способов достижения буквальной силы. В данном случае стоит снова обратиться к Элиаде, который пишет: «Главное, что породило бесчисленные верования, мифы и легенды, – это овладение пространством с помощью метательного оружия. Взять хотя бы богатую мифологию, сложившуюся вокруг копий, которые пробивают небесный свод и тем самым дают человеку доступ на небо, вокруг стрел, которые рассекают тучи, пронзают демонов или образуют цепочку до неба, и т.п. Стоит вспомнить, по крайней мере, некоторые

из верований и мифов, окружающих утварь, орудия труда и особенно оружие, дабы представить все, что *уже не сообщают нам напрямую* обработанные камни палеолита. Семантическая закрытость свойственна не одним только доисторическим "документам". Любой документ, даже нашего времени, непроницаем в духовном смысле до тех пор, пока его не расшифруют, включив в соответствующую смысловую систему. Орудие, будь оно доисторическое или современное, может явить только свою технологическую сторону; все, что его изготовитель или его владельцы думали, чувствовали, о чем мечтали, на что надеялись в связи с ним, от нас ускользает.

“История веры и религиозных идей. Глава 1.2.” Закрытость доисторических памятников (9, с. 4)».

Подобных магических предметов в мифологии и религиях можно перечислить огромное множество: Святой грааль, копьё Гунгнир, копьё Лонгина (и в целом все предметы страстей Христовых), комплект магических одеяний Персея, четыре сокровища племен богини Дану, железное зеркало Ятано-Кагами, ожерелье из драгоценных камней Якасани-но-Магатама и меч Кусанаги; славянская мифология и народные сказки: шапка-невидимка, скатерть-самобранка, копьё Юлия Цезаря, меч-кладенец и т.д.

Сакрализация инструментов породила огромное множество литературных художественных артефактов и предметов собирательства: кольца Саурана (Властелин колец), души (Мертвые души), дары Смерти (серия Гарри Поттер).

Кроме того, данные артефакты нередко могут сакрализироваться или наделяться магической силой самим персонажем в процессе создания - но не стоит путать это с сюжетом об утерянном сокровище или ценном предмете. Данное свойство может отражаться как в личностной ценности предмета для персонажа (“Не пойман - не вор”) или же обладание магической или политической силой (“Книга Илая”).

В таком случае, при рассмотрении классификации сказок по Проппу, наиболее близкими являются два примера: волшебная сказка, где в руки героев попадает волшебный предмет или, в рамках данной работы, герой овладевает предметом, который является сакральной ценностью для антагониста: сказка о Кощее или же крест-стражи (Гарри Поттер); второй тип сказки – кумулятивная, но, повторение и собирание здесь происходит ненаправленно, по ходу действия усиливается степень интенсивности происходящего и персонажи не исполняют собирательную или накопительную функцию сами по себе, а потому данный тип, хоть и является внешне подходящим, но не может подпадать под “коллекционный” нарративный сюжет.

Следующий важный пункт – функция протагониста и антагониста по отношению друг к другу, функциональность конфликта. Роль оппозиционных составляющих в нашем случае играют две личности - в данном сюжетном конфликте его главное содержание конфликта связано с разными мировоззрениями, жизненными позициями и целями, разным ощущением себя во времени и пространстве. Чаще всего в “коллекционном” сюжете антагонист находится во властной позиции, а протагонист - в угнетенной. Данный конфликт является преходящим, то есть сюжет строится на том, что герой пытается преодолеть свое текущее положение: современное видение конфликта в художественном тексте позволяет утверждать, что конфликт - это не обязательно только столкновение, но и характер взаимоотношений, состояние. Если с этим не согласиться и понимать конфликт исключительно как столкновение, то, к примеру, в лермонтовском «Выхожу один я на дорогу.» конфликта как такового нет. А он между тем заявлен в самой процитированной строке, в числительном «один», которое отражает то, как лирический герой осознает сущность своего состояния, положения во времени и пространстве.

Беря во внимание сюжет кинофильма как волшебную сказку с личностным конфликтом можно выделить следующий типы сюжета, где наличествует антагонист-коллекционер:

1) Антагонист-коллекционер и герой-расхититель – в данном сюжете герой из тех или иных побуждений покушается на собственность антагониста. Примеры: “Не пойман - не вор”, “Лучшее предложение”, “Никто”. Данная арка может быть как главенствующей, так и второстепенной.

2) Антагонист-коллекционер и герой-мститель - данный конфликт отличается от первого тем, что существование коллекции или ее части является угрозой для протагониста. Примеры: крест-стражи - “Гарри Поттер”, кольца всевластия - “Властелин колец”.

3) Антагонист-коллекционер и герой-предотвратитель - в данном сюжете антагонист создает коллекцию в процессе повествования - в собирательном смысле или в качестве ритуала. Чаще всего такая коллекция имеет нумерологическое значение. Примеры: семь смертных грехов - “Семь”, коллекция элитных автомобилей - “Угнать за 60 секунд”.

4) Антагонист-коллекционер и герой-коллекционер - в данном типе сюжета обе противоборствующие стороны пытаются овладеть серией артефактов, которые чаще всего являются волшебными предметами. Данный тип сюжета чаще всего встречается в многосерийном повествовании и мультипликации, а наборов предметов может быть несколько. Примеры:

серия “Индиана Джонс”, талисманы и животные в мультсериале “Приключения Джеки Чана”, останки Христа (Jojo’s Bizzare Adventures: season 7).

Стоит отметить, что такая типологизация не включает в себя те сюжеты, где конфликт сосредоточен вокруг одного артефакта - данный тип крайне напоминает пункт “Антагонист-коллекционер и герой-коллекционер”, однако, не стоит путать сюжет, где конфликт сосредоточен на жажде собирательства одного из героев и символическое значение предмета, который централизует повествование, но при этом, два персонажа в подобном нарративе можно считать архетипичными охотниками-собираателями, согласно их мотивационной составляющей.

В рамках данной работы, согласно герменевтической методологии и культурной антропологии, а также метода структурно-типологического анализа, было наглядно продемонстрирована архетипичность образа коллекционера как охотника или же собирателя, а также его трансформация в конечный художественный образ. Данный вывод позволяет заключить, что коллекционирование, нашедшее из-за роста популярности данного хобби в 19-ом веке отражение в современном массовом кинематографе, интуитивно понятен зрителю и до сих пор является актуальным набором сопутствующих сюжетных тропов.

Список источников и литературы

1. Stransky, Z.Z. (1974) 'Metodologicke otazky dokumentace současnosti', Muzeologické sešity (5): 13-43.
2. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей / Пер. с нем. Е. Герцык и др. М.: Культурная революция, 2005.
3. Adler, Alfred (1912–1917). "The Neurotic Constitution". New York: Moffat, Yard and Company: ix.
4. Иловайский Д. И. Московско-Литовский период, или Собиратели Руси. История России. Том второй. История России: В 5 томах. М.: Типо-лит. Высоч. утв. товарищества И. Н. Кушнерев и Ко, 1896. Т. 2. С. 528.
5. История веры и религиозных идей. Том I. От каменного века до элевсинских мистерий. М.: Академический проект, 2009.
6. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. 1928.

ИСКУССТВО РЕНЕССАНСА В ОСМЫСЛЕНИИ АБИ ВАРБУРГА

Е.В. Кадочникова,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье кратко излагаются теоретические концепции Аби Варбурга по изучению искусства итальянского Ренессанса. Показана специфика искусствоведческого исследования Ренессанса данным автором и осуществлён обзор его методологии.

Ключевые слова: образы-символы, мимические паттерны, двигательные паттерны, культурная память, иконологический метод.

RENAISSANCE ART IN THE UNDERSTANDING OF ABI WARBURG

E.V. Kadochnikova,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. The article summarizes the theoretical concepts of Abi Warburg on the study of the art of the Italian Renaissance. The specificity of the Renaissance art history study by this author is shown and a review of its methodology is carried out.

Key words: images-symbols, mimic patterns, motor patterns, cultural memory, iconological method.

Искусство Ренессанса усиленно осваивалось исследователями различных эпох и к настоящему времени насчитывает обширную библиографию. Но не все аспекты его изучения искусствоведами достаточно хорошо известны. В частности, к таковым можно отнести работы немецкого историка искусства Абрахама Морица Варбурга (Аби Варбурга, 1866-1929).

Творчество Варбурга обычно вызывает интерес искусствоведов, для которых, он является основоположником иконологического метода в искусствоведении. Кроме того, большой интерес представляет его исследование искусства Ренессанса в широком междисциплинарном, а именно, культурологическом контексте.

Для восприятия теории Аби Варбурга важно иметь в виду ту интеллектуальную среду, в которой происходило его формирование как учёного. В 1886 году он поступил в Боннский университет. Среди его педагогов были: К. Юсти, К. фон Страдониц, Г. Тоде, К. Лампрехт, Г. Узенер. Любопытно, что многие из них сами активно изучали искусство Ренессанса. К. Юсти был автором книг о Микеланджело и Веласкесе, а также о Винкельмане, который сам в свою очередь изучал Возрождение. Г. Тоде

читал лекции о творчестве Дюрера и Гольбейна, скульптуре Ренессанса и итальянской живописи. Герман Узенер, профессор филологии, преподавал мифологию. Именно благодаря Узенеру Варбург познакомился с трудами Тито Виньоли, и, в частности, с его книгой «Миф и наука» (1879), которая стала квинтэссенцией исторического эволюционизма, с сознательной добавкой «широко понятой психологии» [4, с. 21]. В ней эволюция культуры рассматривалась как процесс постепенного изживания первобытного страха, и Варбургу, в первую очередь, было интересно понимание Виньоли эволюции человека, как победы рациональности над иррациональным страхом. Все это вместе и сформировало мировоззрение Варбурга, связав воедино все его прежние концептуальные впечатления.

Летом 1888 года, после посещения Флоренции, Аби Варбург определился с темой своей научной работы по искусству итальянского Возрождения. Он выбрал творчество Боттичелли. На примере картин «Весна» и «Рождение Венеры», а также поэтических и теоретических текстов XV века, он анализирует механизм рецепции античных источников эпохи раннего итальянского Возрождения [1, с. 22]. Эта работа была завершена в 1893 году.

Развитие культуры Варбург, вслед за Узенером и Виньоли, рассматривал в эволюционно-психологическом направлении, как процесс постепенного нарастания разумного начала. Для этого он применял идеи о коллективном бессознательном и архетипах, которые в применении к искусству Ренессанса пришли из античности через средние века [1, с. 45].

К основным работам Аби Варбурга, посвящённым «флорентийской» проблематике относятся: «Искусство портрета и флорентийская буржуазия» (1902), «Дюрер и итальянская античность» (1905), «Работающие крестьяне на бургундских коврах» (1907), «Последнее волеизъявление Франческо Сассетти» (1907). Работа «Великое переселение образов», ставшая одним из основных его трудов, переведена на русский язык.

После публикации «флорентийских» работ авторитет Варбурга в профессиональных кругах стремительно рос. В 1909 году ученый выступил одним из организаторов Международного конгресса по истории искусства в Мюнхене. На следующий год, во время поездки в Феррару, он изучил фрески в палаццо Скифанойя и в 1912 году на конгрессе в Риме выступил с их сенсационной расшифровкой, показав, насколько необыкновенным и причудливым путем возвращалась в ренессансную Европу античная астрология.

Важнейшим проектом Варбурга стала работа над атласом «Мнемозина». Название «Мнемозина» обращалось к культурной памяти человечества. Атлас

представляет собой собрание образов, объединенных общей тематикой. В нём представлены следующие образы, архетипы и сюжеты: «Макро- и микрокосмос», «Преследование и превращение», «Похищение женщин». Задуманные первоначально как иллюстрации к лекциям, таблицы стали аналитическим материалом.

В атласе соотносятся, как античная скульптура, картины мастеров Итальянского и Северного Возрождения, так и современные марки, реклама, фотографии, в том числе взятые из газетной хроники. Это была программа изучения «образной памяти», в которой Варбург выступал как ученый, но использовал при этом метод, близкий современной ему художественной технике коллажа. Атлас отражал историю визуальной выразительности в Средиземноморье, он не был завершён, комментарии к нему также не были написаны.

Аби Варбург выдвинул ряд масштабных новаторских идей, которые оказали существенное воздействие на последующее развитие иконологического метода, а также всего современного искусствоведения и культурологии.

При этом следует отметить, что Варбург не создал целостного систематического учения, подобно методу формально-стилистического анализа Генриха Вёльфлина или методологии своего ученика Э. Панофского [3]. Его иконология – это не столько методология, сколько универсальная теория культурных смыслов, так или иначе присутствующая в искусстве.

Когда Варбург начинал работать, флорентийское искусство воспринималось еще через призму творчества прерафаэлитов. Необходимо было освободить работы Боттичелли от распространенного представления об их наивном весеннем очаровании. Варбург был вооружен корректирующим методом – работой Буркхардта «Культура Возрождения в Италии». Однако, это не значит, что он принимал все его концепции, но некоторые темы, на которые Буркхардт первым обратил внимание, стали предметом изучения Варбурга: итальянские праздничные обряды, культурный обмен между Флоренцией и Бургундией, и, конечно, открытие классической античности. Кроме того, метод Буркхардта по собиранию отдельных фактов из типологически различных источников стал образцом для Варбурга. По его мнению, никакая сфера жизни не могла считаться слишком темной или слишком эфемерной, чтобы не служить в качестве источника доказательств. Реликты, сохранившиеся от прошлых дней, должны быть прочитаны как следы живой культурной традиции.

Девизом научного метода Аби Варбурга можно считать его знаменитые слова: «Бог - в деталях» («Der liebe Gott steckt im Detail») [2]. Он изучал детали живописи, и мог позволить себе эту любовь к деталям потому, что никогда не терял понимания целостности в собственном подходе. За отдельными деталями Варбург видел формирующую их энергию – силу человеческого существования, страсти и судьбы.

Одновременно, ученик А. Варбурга Э. Панофский считал, что его наставника, отличало не только внимание к деталям, но и признание необходимости рассматривать историю человеческой культуры как историю человеческих страстей, которые в своей простоте – желаниях обладать, отдавать, убивать, и умирать – оставались постоянными и неизменными, и только казались прикрытыми цивилизацией, поэтому формообразующий их дух, одновременно должен, как открывать, так и укрощать в них постоянно возникающие новые образования культуры [3, с. 56].

Вместе с тем, метод Варбурга подвергался критике, т.к. исследователь не смог в полной мере выполнить намеченную им самим исследовательскую программу: он ограничился тем, что нашел источники, подтверждающие определенные изображения (слово – к образу), но при этом он не рассматривал творческую функцию и творческий потенциал искусства. Его больше всего интересовали ритуалы и декоративно-прикладное искусство, а не шедевры великих мастеров. Именно поэтому, в научном сообществе возник вопрос о границах и возможностях иконографического метода.

Метод исследований и стиль мышления Аби Варбурга сложились в своеобразном переплетении его научных интересов: при всем богатом знании фактологии его не привлек опыт знаточества, при стремлении к инновационной деятельности он не терял уважения к накопленному опыту и книжной грамотности, противопоставив узкой специализации широкую междисциплинарность, не ограничивался поверхностными сопоставлениями, а занимался поиском более глубоких связей.

Если исследование влияния языческой античности на формирование европейского духа («europäische Geistesgeschaltung») и понимание европейской культуры как процесса формирования критическо-диалектической дистанции к собственному прошлому было одним из корней его исследований, то вторым корнем было углубление и расширение обычного эстетизирующего отношения к произведениям искусства до методологии в системе истории Духа. Например, рассмотрение портретного искусства не только с точки зрения художника, но и с учетом «художественной воли» (собств. «художественного воления»)

модели и заказчика – и такой анализ Варбург проводит в работах «Искусство портрета и флорентийская буржуазия» и «Искусство Фландрии периода раннего Возрождения» [2].

Способность Варбурга извлечь живое культурно-исторического понимание из так называемых «мертвых» документов, доказывает его появившаяся в 1907 году работа «Последнее волеизъявление Франческо Сассетти». Во Флоренции из историка искусства Варбург превратился в историка культуры, а из историка культуры – в историка религии. Многие знаменитые памятники Италии оказались представлены в новом свете: например, Варбург открыл влияние астрологических символов на программу фресок палаццо Скифанойя в Ферраре.

Концепция изучения искусства Ренессанса А. Варбурга несомненно, была детищем своего времени. Вряд ли она могла «родиться» в другую эпоху.

Метод Варбурга являлся и универсальным, и единичным, и уникальным. Изучение мимических и двигательных систем и одновременно образов-символов возможно применять при изучении искусства и культуры любой эпохи. Тем не менее споры вокруг имени Аби Варбурга и его метода не прекращаются и в наши дни. К наследию А. Варбурга обращаются не только искусствоведы и культурологи, но и психологи, философы, социологи, религиоведы. Показательно, что большинство работ, посвященных деятельности Варбурга и написанных на русском языке, носят именно междисциплинарный характер.

Список источников и литературы

1. *Варбург А.* Великое переселение образов. Исследование по истории и психологии возрождения античности / А. Варбург – СПб: Азбука-Классика, 2008. – 429 с.
2. *Гинзбург К.* От Варбурга до Гомбриха / К. Гинзбург // Гинзбург К. Эмблемы-приметы. – М: Новое издательство, 2004. – С. 51-132.
3. *Панофский Э.* IDEA: К истории понятия в теориях искусства от античности до классицизма / Э. Панофский. – СПб: Аксиома, 1999. – 328 с.
4. *Торопыгина М.Ю.* Проблема символа у Аби Варбурга и в иконологии его круга. – М, 2008. – 45 с.

ОБРАЗ ГОТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ИГРОВОМ КИНО

А.В. Казакова,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования образа готики в современном игровом западно-европейском кино. Кратко рассматривается история готического жанра в кино и анализируются его особенности.

Ключевые слова: готика, неоготика, мистика, немецкий экспрессионизм, кинематографическая традиция.

THE IMAGE OF GOTHIC IN MODERN FEATURE FILMS

A.V. Kazakova,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. The article is devoted to the formation of the image of Gothic in the modern Western European feature cinema. The history of the Gothic genre in cinema is briefly considered and its features are analyzed.

Key words: Gothic, neo-Gothic, mysticism, German expressionism, cinematic tradition.

Готический стиль, один из самых противоречивых и оригинальных, до сих пор вызывает неослабевающий интерес со стороны искусствоведов, культурологов, художников и историков. Готика с эпохи Ренессанса и до конца XVIII- нач. XIX веков ассоциировалась с варварским наследием, отрицающим законы красоты и целесообразности, несмотря на то, что в скандинавских странах она просуществовала до XVII, а в Англии ее рецидивы проявлялись на протяжении XIX столетия.

«...Ничто не воздействует столь сильно на человека, как готика...даже самый невосприимчивый мозг, рассудок, свободный от каких бы то ни было следов суеверия, непроизвольно признает ее власть и силу», – подчёркивал редактор журнала «Литературный досуг» Натан Дрейк [2].

В наше время, готика присутствует не только в архитектуре, скульптуре и искусстве. Она нашла отражение в книгах и даже фильмах, проявляя себя различным образом.

Выяснить причины неубывающего успеха готического жанра стремились многие ученые, такие как: М. Саммерс, Э. Биркхэд, Д. Варма, О.А. Лясковская, К.М. Муратова и многие другие. Однако, ещё далеко не все аспекты данной темы получили отражение в научной литературе.

Понятия «готика», «готический стиль» рассматриваются в настоящей статье как образ, фиксирующий общие и существенные признаки ярких и эффектных художественных средств, выработанных в классической культуре готики и перенесённой в кинематограф.

Родоначальником готического жанра в кино, является «готический роман», популярный в XVIII-XIX веках [4]. Самым значимым романом, существенно повлиявшим на становление готики в кинематографе, стал роман Брэма Стокера «Дракула», написанный в 1897 году. Именно с этого романа началась популяризация «готики» и темы вампиризма в кинематографе.

Самая первая значимая экранизация романа Стокера была снята в 1922 году выдающимся немецким кинорежиссером Ф.-В. Мурнау. Однако название и имя главного героя было изменено в связи с проблемами на права экранизации. Так фильм приобрел название «Носферату: Симфония ужаса», а его главный герой получил имя графа Орлока [2]. Фильм имел ошеломляющий успех и принес своему режиссеру небывалую популярность. Совершенно новый для своего времени, «Носферату: Симфония ужаса» определил собственную кинематографическую традицию. Фильм сделал попытку донести до зрителя идеи совершенно непривычным способом, посылая их отдельными символами.

В 1931 году студия Universal представила свою экранизацию романа Брэма Стокера. Фильм «Дракула», снятый основателем классической американской школы ужасов Тодом Броунингом, был невероятно далек от сути готической культуры, где ужас стал целью, но никак не методом. Режиссер отошел от общей эстетики романа, предпочел символизму примитивизм, пренебрег чувственностью самой истории.

Спустя несколько десятилетий в фантастическом кинематографе начинает складываться совершенно новое направление, фильмы которого обычно использовали мотивы и антураж классической готики, однако изощренное мастерство операторов и художников создавало на экране совершенно новое эстетическое пространство, которое невозможно соотнести с прежними готическими фильмами, тяготевшими к изобразительному аскетизму и нуару. В сюжеты фильмов влились витиеватость фэнтезийных иллюстраций Фразетты и Уэлана, изобразительный фотогламур, художественные находки авторов паропанка и возможности современных технологий создания спецэффектов.

В 1957 году знаменитый шведский режиссер театра и кино, сценарист и писатель Ингмар Бергман представляет свою картину «Седьмая печать». Сюжет повествует о рыцаре Антониусе Блоке, вернувшемся после долгих

крестовых походов к себе на Родину. Он давно разочаровался в жизни, и, когда за ним приходит Смерть, решает сыграть с ней в шахматы, тем самым отложив свою неминуемую гибель. Такая отсрочка дает возможность Блоку узнать, есть ли Бог на самом деле [2]. Главного героя мучают вечные несоответствия религиозных поисков и мрачной реальности, которые нам отчетливо показывает режиссер. Изначально готика была религиозной по тематике, и в данном фильме Бергман хорошо отображает это.

Спустя практически полвека, в 1978 году, еще один выдающийся немецкий режиссер Вернер Херцог снял ремейк картины Мурнау, только теперь под названием «Носферату: призрак ночи». Ориентируясь только на изначальную картину, а не на литературный первоисточник, Херцог усердно снимает копию с этого шедевра немого кино. Новое резкое графическое восприятие немецкого экспрессионизма охватывает и прекрасные съемки природы, и необыкновенно сладостное и обреченное питье крови, на этот раз уже в исполнении Клауса Кински. Херцог смог в точности, но по-своему, передать эту незабываемую мистику высокого искусства «готики», которая потом еще долго таится в сознании зрителя.

После фильма Вернера Херцога в жанре готики наступило затишье. Европейское кино вплотную занялось новым авангардом, острым гротеском, поисками новых художественных приемов съемки и монтажа, а западная культура начала откровенно паразитировать на сюжетах и находках Старого Света, превращая их в удобоваримую смесь. Для того чтобы «вернуть готику» на широкий экран потребовалось вмешательство настоящего маэстро.

Таким мастером стал Фрэнсис Форд Коппола, выпустивший в 1992 году первую прямую экранизацию романа о Графе Дракуле – «Дракула Брэма Стокера». В то время мировую кинообщественность смутил новый фильм уже признанного кинематографиста. Недоумение было вызвано таким резким переходом от проблематики сложных военных драм и криминальных саг (популярность которых была тогда на высоте) к такому «второстепенному материалу», как фильмы о вампирах. К сожалению, жанр ужасов, который все же имеет свои (пускай и отдаленные) корни в почве готического искусства, уже стал в 90-х достоянием тинэйджеров. В новых фильмах ужасов уже не уделяли время на создание зловещей атмосферы, заменив классическое состояние тревожного ожидания и беспокойства мгновенным шоком.

В очередной раз благодаря нетленному произведению Брэма Стокера вернулась мода на готику, в этот раз еще сильнее. Спустя совсем немного времени на экраны выходит творение еще одного мастера кинематографа – Романа Поланского – «Девятые врата». На протяжении всего фильма

Поланский задает зрителю сложные вопросы об искушении дьяволом, о религии, но вот отвечать на них не спешит, тем самым утверждая, что не все загадки имеют свой ответ [5].

Вскоре, в кинематографе появилось еще одно направление, для которого характерные для готики мотивы сочетаются с современным антуражем. Это работы американского режиссера – Тима Бертон. Его фильмы – это жуткие и глубокие тени, крючковатые пальцы, готические замки и соответствующая одежда. Здесь показателен фильм «Мрачные тени», главный герой которого – вампир, выпущенный из склепа. С первых же кадров мы попадаем в мрачный мир автора. Черные тучи, средневековые мотивы, мистические знаки, потусторонние силы. Готический антураж фильма создан так, что им можно любоваться, даже не особо вникая в сюжет. Шикарное готическое полотно, ласкающее глаз своей нарочитой мрачностью, мистичностью и загадочностью [1].

Жанр современных фильмов, в которых воссоздается образ готики, получил название «неоготики». Это неуловимое, тонкое и возвышенно поэтическое восприятие вечных конфликтов плоти и разума, религии и человека. Насквозь пропитанное христианской культурой, это направление несет оттенок исключительно европейского кино. Недаром практически все значимые картины сняты европейскими мастерами. Неоготика – это сложная эстетика с причудливыми оборотами, жуткими метафорами и откровенными формами, где каждая деталь перенасыщена значениями.

Необходимо остановиться на некоторых особенностях этого жанра.

Классическая готическая архитектура растворяла «материальность в пространстве» (О. Шпенглер). У кино с готическим антуражем та же задача: воодушевить, запутать, поразить, заставить принять потустороннее. Фантазия просыпается, и мы видим гораздо больше того, что хотел сказать нам режиссер, каждый додумывает свои смыслы, находит новые грани реальности. Готика, неоготика тонко заигрывает с нашими первобытными страхами. В подобных кинолентах нет напора традиционных фильмов ужасов, но есть непреодолимое желание заглянуть за угол, отпереть ту самую дверь, спуститься в полумрак подвала, раствориться в густом тумане, перешагнуть за грань привычного, достичь до обещанного откровения [5].

Можно выделить три магистральные темы, позволяющие найти отнести тот или иной фильм к готическому жанру:

- это тема смерти, чей культ пронизывает всю готическую субкультуру;
- тема сверхъестественного оккультизма с призраками, зомби и черной магии;
- и тема историй о вампирах [3].

Как правило, готическое кино обладает глубоким смысловым содержанием, на фоне которого и разворачиваются события. Такой фильм – это трагедия, воплощенная на экране. Трагедия как жанр театральной постановки уходит своими корнями в античные времена. В основе трагедии лежит глубокий конфликт, часто заканчивающийся гибелью героя.

Смысловое содержание готического фильма может заключаться в постановке и решении сложных вопросов, ответы на которые человечество ищет на протяжении всей своей истории. Неразрешимость этих вопросов обуславливает «вечность фильма». Вечные темы добра и зла, любви и ненависти, противоборство Дьявола и Бога, осознание человеком своего места в окружающем пространстве, обреченность людского существования на Земле в той или иной степени прослеживаются в каждом готическом фильме.

Готическое кино несет в себе определенный эмоциональный, духовный заряд, который может послужить для отдельных людей поворотным моментом в их судьбе, и открыть возможность жить далее совершенно иначе, чем было до сих пор.

В настоящее время к готическому кино относят и тонкие психологические фильмы, и мистику, и триллеры. В этих фильмах, созданных в стиле мрачной романтики, затрагиваются темы проникновения в глубочайшие сферы сознания, поиска себя, баланса эмоций. Большинство из них уделяет внимание одним и тем же базовым элементам существования: любви, смерти, одиночеству, свободе, ответственности, вере и т.д. Эти вопросы рассматриваются в них в философско-культурном смысле.

Классическое понимание готики по-прежнему неизменно в своей основе. Через многие десятилетия, последователи первых режиссёров, снимавших фильмы в данном жанре, остались верны кинематографическим традициям готики.

Список источников и литературы

1. *Васильева Е.* Новый черный: Как Тим Бёртон перепридумал готику [электронный ресурс] // Кинопоиск. Режим доступа: <https://www.kinopoisk.ru/media/article/3245535/comment/2102457/>
2. *Довбешко А.* Образ готики в кинематографе [электронный ресурс] // Кино-театр.ру. Режим доступа: <https://www.kino-teatr.ru/kino/art/kino/1982/>
3. *Комм Д.* Готика: больше, чем кино. История жанра [электронный ресурс] // Искусство кино, июль 2006. Режим доступа: <https://old.kinoart.ru/archive/2006/07/n7-article13>
4. *Невский Б.* Готика в книгах и фильмах [электронный ресурс] // Мир фантастики, август, 2004. Режим доступа: <http://old.mirf.ru/Articles/art369.htm>
5. *Albert V. Mer.* Готическое кино [электронный ресурс] // Режим доступа: <http://web.vrn.ru/albert/index.files/phpage/mythoughts.files/myarticles.files/cinema.htm>

ПРОБЛЕМА ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ТЕАТРА

Д.В. Кириленко,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. Статья посвящена исследованию коммуникативных практик в современном российском театре с рассмотрением конкретного кейса театральной компании «немхат».

Ключевые слова: интерактив, перформанс, театральная коммуникация.

THE PROBLEM OF AESTHETIC COMMUNICATION IN THE SPACE OF A MODERN RUSSIAN THEATER

D.V. Kirilenko,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. The article is devoted to the study of communicative practices in modern Russian theater with consideration of a specific case of the theater company «немхат».

Key words: interactive, performance, theatrical communication.

*«Так может ли театр оставаться тем же, чем он был вчера,
и с прежней уверенностью смотреть в завтрашний день?»*

Справедливо будет начать свое рассуждение с риторического вопроса Х.Г. Гадамера из эссе «О праздности театра». На него я все же дам ответ в самом конце, дабы закольцевать мысль и утвердиться в сказанном.

Театр – это особый вид искусства хотя бы потому, что он есть явление процессуальное, практически не поддающееся фиксации, записи и сохранению в материальных свидетельствах; искусство, возникающее здесь и сейчас в сопереживании, событии, поэтому актуальное и действенное. Сегодня современный театр ориентирован на непрерывный поиск и эксперименты.

Тогда что современники могут вложить в само понятие «театр» и как научную дефиницию, и как факт культуры современного социума? Содержание понятия «театр» трансформируется, расширяется в связи с изменением художественного языка и появлением новых форм театрального искусства. Представляется актуальным утверждение известного польского театрального режиссёра и теоретика театра Ежи Гротовского о том, что «театр может существовать без грима, без автономного костюма, без декораций, без электроосвещения, без выделенной сцены, без музыкального сопровождения и тому подобных вещей. Но он не может существовать, если нет

взаимоотношения актер – зритель, если нет их вполне уловимого, непосредственного «живого» общения».

Современный российский театр нашёл свою нишу в социокультурном пространстве. Театральные коллективы, как субъекты экономического процесса, распределились по уровням финансовой успешности, произошла сегментация целевой аудитории, определились художественные приоритеты, выработался определённый опыт коммуникации театра и социума. Современные театральные коммуникативные практики отличаются разнообразием и вариативностью. В современной мозаичной структуре мира, театр стал способом заполнения экзистенциального вакуума. Развиваясь, вырабатывая новые модели и способы коммуникации с социумом, современный театр стремится выйти за свои пределы как институциональные, так и художественно-эстетические.

К тому же, российский театр рубежа XX-XXI вв., определяемый как «актуальный», решает проблему взаимодействия со зрителем и перераспределения ролей двумя способами: вынуждает аудиторию выйти из позиции наблюдателей и стать исследователями происходящего, или предлагает зрителю самому решить, как вести себя в процессе спектакля, вовлекает его в пространство драматического действия. Современные театральные деятели по-разному определяют внешний вид зрителя в театральном пространстве. Человек, ставший свидетелем театрального процесса, одним определяется как лицо, имеющее временное, купленное по цене билета, право наблюдать за спектаклем.

Жак Рансьер в своей работе «Эмансипированный зритель» заключил такую мысль: «Эмансипация начинается тогда, когда мы ставим под сомнение оппозицию между взглядом и действием, когда мы понимаем, что очевидности, структурирующие таким образом связь между высказыванием, взглядом и действием, сами принадлежат к структуре господства и подчинения. Зритель связывает то, что видит, с множеством других вещей, которые он видел на других сценах и в других местах. Он слагает свое собственное сочинение с помощью элементов сочинения, которое он видит на сцене. Он участвует в представлении, переделывает его на свой манер, например, уклоняясь от жизненной энергии, которую оно должно ему транслировать, превращая это представление в чистый образ и соотнося этот чистый образ с историями, о которых он когда-то читал или мечтал, которые пережил или выдумал. Таким образом, это одновременно и отстраненный зритель, и активный толкователь предложенного ему зрелища». И, собственно, цель общения со зрителем – вместе поразмышлять над предлагаемой темой без манипуляции.

Театральная коммуникация сама по себе имеет сложнейшую структуру, которая не может быть выражена простой линейной схемой. Это многосоставное образование, включающее не только многообразные элементы, но и ряд находящихся в единстве, взаимодействующих процессов коммуникации.

Сегодняшняя культура перенасыщена «кратковременными» формами, моделями реальности, которые и образуют широкий спектр постижения природы человека, его существования в целом и смысла творчества. Одной из самых новых форм коммуникации является интерактив.

Существует несколько определений интерактива: под ним принято понимать специально организованную познавательную деятельность, для которой характерна ярко выраженная социальная направленность, основанная на взаимодействии, в результате которого у участников возникает некое «новое» знание, родившееся непосредственно в ходе этого процесса. На сегодняшний день интерактив приобрел особую популярность в условиях современной коммуникации. Именно художественные практики XX и XXI вв. содержат множество направлений интерактива.

Интерактивный театр – это форма театрального действия, которая предполагает активное участие аудитории: зрители перестают быть зрителями и становятся полноправными участниками уже общего творческого процесса. В основу интерактивного театра легли следующие направления: театральная техника *verbatim*, перформанс, *site-specific*, импровизация. Для этих направлений характерно, во-первых, прямое взаимодействие со зрителем с целью вовлечения его в процесс создания спектакля; во-вторых, нет ни слова о художественности, четкой форме, драме в традиционном понимании, в-третьих, краткость происходящего на сценической площадке и, наконец, в-четвертых, драматурги выбирают для самовыражения нелитературный тип речевой культуры. Эта форма общения в данной ситуации становится доступной для большего числа зрительской аудитории. Также можно отметить, что ни одно из этих направлений не предполагает глубинного проникновения в суть текстового материала. Условия интерактивного театра позволяют зрителю принять активное участие в самом процессе и непременно насладиться происходящим зрелищем изнутри. Ключевая идея интерактивного театра – активное взаимодействие со зрителем, с его внутренним миром. Проявление интерактива в художественных практиках обусловлено недостатком общения современного человека, избытком самовыражения человека в общении, его самопрезентации. Интерактивный театр предполагает максимальное вовлечение зрителя в театральное действие. Зритель становится сотворцом и соучастником представления.

Отсюда можно выделить следующие вербальные составляющие театрального интерактива:

- 1) «скороговорение», речитативное произношение текста, тяготение к разговорному стилю;
- 2) соединение текста с другими выразительными средствами (танец, вокал, акробатические этюды, вставные номера и т.д.);
- 3) разрушение «четвертой стены», т.е. прямое общение между актерами и зрителями, что позволяет зрителю высказаться на уровне данного зрелища;
- 4) игровая основа драматургии;
- 5) простота изложения материала (доступность в понимании и восприятии, упрощение авторского текста);
- 6) стремление к «живому общению» со зрителем.

При этом в современном театре важнейшим принципом становится условность, которая во многом предполагает сокращение дистанции между сценическим словом и действием, с одной стороны, и сознанием зрителя – с другой. Происходит отход от сюжетности, событийности, линейности спектакля. Важным в спектакле становится не жизнеподобие, не реконструкция языка, эпохи, костюмов, а намёки, знаковые и символические изображения, визуальные образы, которые призваны помочь зрительскому сознанию достроить и воспринять мысль и идею спектакля.

Появляется стремление создать масштаб, идейную насыщенность и глубину, сжатую в единице времени сцены, акта или всего спектакля. Повествовательность театрального языка постепенно уступает место «взрыву текста изнутри», важным становится стремление (зачастую основанное на ломке первоисточника) извлечь на поверхность не столько сюжет пьесы или идею драматурга, сколько её трактовку режиссёром. Спектакль, таким образом, превращается в многомерное пространство смыслов, аллюзий, ассоциаций, контекстных знаний и идей, где значение возникает только в непосредственном процессе живой коммуникации.

В этом ключе будет интересно рассмотреть театральную компанию «немхат» (реж. Александр Шумилин), которая существует на базе ПГМУ, но при этом уверенно выходит на городскую и всероссийскую площадки, генерируя новую театральную среду. Несмотря на бюрократические скрепы в виде шефства над ней образовательной организации, театральная компания ориентирована на творчество в максимально широком смысле: кроме перформансов и спектаклей, «немхат» создает вечеринки, лаборатории, лектории и фестивали.

«Немхат» делает главной темой всех своих событий субъектность перформеров в их отношениях с пермским пространством и временем.

Говорить о себе — мало того, что опасно, но еще и довольно сложно. Этому не учат в пермских медицинском или политехническом институтах. В городе практически нет публичных культурных пространств, ориентированных на дискуссионный формат, нет СМИ и медиаресурсов, которые отражали бы язык студенчества и формировали сообщество.

Отсюда постоянно повторяющаяся разговорная форма спектаклей «немхата». Основной движущей силой проектов становится запрос на коммуникацию — с собой, городом, театральным комьюнити, даже с членами семей перформеров. Участники «немхата» стремятся создать место, где люди могут обмениваться контактами, идеями. Место, где они могут поговорить про театр.

Зрительская свобода раскрывается в спектакле «33 сестры», который был показан в международном аэропорту Большое Савино. Перформерки рассредоточены по всему пространству «чистой зоны»: можно сесть напротив любой из них, надеть наушники и погрузиться в небольшой рассказ о том, что беспокоит девушку в конкретный момент ее жизни. Некоторые монологи записаны буквально за пять минут до начала спектакля, но за счет посредника, диктофона, у слушателей есть возможность отложить реакцию, не вступать в диалог. Зато после — можно обсудить услышанное, если между вами и перформеркой возникнет необходимый уровень доверия. Собственно, наблюдение за собственной пассивностью и активностью при погружении в ту или иную ситуацию становится одной из формообразующих частей спектакля. Что я чувствую, когда слышу монологи о насилии, равнодушии, любви? С кем я хочу поспорить? Нужно ли давать советы?

«Что бы я ни делала, моя мама постоянно говорит: „Тебе что, заняться нечем?“».

«Я боюсь всех мужчин».

«Я не люблю своего мужа».

Почти в каждую историю так или иначе вплетен нарратив о Перми, которую невозможно покинуть: по семейным, финансовым, рабочим обстоятельствам. Команда отталкивалась от термина «сондер» — то есть эмоции, которую мы испытываем в людных местах, когда внезапно осознаем, что каждый прохожий живет своей полноценной сложной жизнью. Прогуливаясь по Большому Савино, можно сочинить сотни чужих биографий, но «немхат» предлагает сделать их явными, услышанными: истории вскрывают боль, страх, стыд, задевают твои личные травмы — и все это глаза в глаза с улыбающимися героинями монологов.

Совсем другая дистанция — в спектакле-дыхании «Пермское море». В поисках места для высказывания о себе «немхат» дошел до огромного

спортивного комплекса «Олимпия»: здесь, в пределах 50-метрового бассейна двадцать перформеров не только говорят о мечтах и страхах, связанных с жизнью в Перми, но и исследуют физические особенности друг друга. «Широкие плечи. Узкие бедра. Длинные волосы», — спектакль начинается с детальных авторских описаний юношей и девушек. Каждое проникнуто трепетом, уважением и вниманием к партнеру.

Весь спектакль — движение тел от одного края бассейна к другому, вспыхивающие на большом экране вопросы и обволакивающий саунд. В наушниках зрителей — тяжелое дыхание, ветер, плеск воды и голоса юных ребят, рассуждающих о городе, его недостатках, атмосфере, утопических вариантах развития будущего. Зрителям здесь можно делать что угодно, кроме плавания в бассейне: ходить вдоль дорожек, сидеть на скамейках, лежать на полу, общаться с другими зрителями. Монологи участников — почти всегда наивные, грустные и смешные. «Пермское море» окончательно делает прямолинейность и искренность инструментом, который наделяет голосом любого перформера, испытывающего потребность быть услышанным.

Саша Шумилин, режиссер и куратор «немхата», раз за разом организует не столько эстетическое, сколько социальное пространство: для него важно создать условия, в которых можно открыться, стать собой, высказать смелое, а иногда по-настоящему проблемное мнение. Что отличает перформеров «немхата» — так это реальный запрос на разговор, поддержку и критику. Почти никто из них не занимается театром профессионально: в этом ноль радикальности, но именно простота подхода делает «немхат» таким притягательным и революционным для современности, со всей своей новой искренностью и прямой коммуникацией.

Мы вернулись к истокам. Теперь интерактивное взаимодействие аудитории с актерами больше не кажется нам необычным. *«Так может ли театр оставаться тем же, чем он был вчера, и с прежней уверенностью смотреть в завтрашний день?»* Абсолютно нет. Вся театральная повестка слишком зависима от событийности, она — кривое зеркало реальности, поэтому истину всегда можно найти только по ту сторону.

Список источников и литературы

1. Дмитриевский В.Н. Основы социологии театра: История, теория, практика : учеб. пособие. М. : ГИТИС, 2014. 116 с.
2. Игнатов И.Н. Театр и зрители. М. : Задруга, 2016. 86 с.
3. Лефевр А. Производство пространства. - М.: StrelkaPress, 2020. - 274 с.
4. Марченко Т. Искусство быть зрителем. Л. ; М. : Знание, 2016. 234 с.
5. Мейерхольд В.Э. Статьи, письма, речи, беседы. В 2 ч. Ч. 2. М.: Искусство. 1968.
6. Рансьер Ж. Эмансипированный зритель. М.: Красная ласточка, 2018. -374 с.

7. Стукал Е.Д. Современные тенденции в «site-specific theatre». NovaInfo.Ru. 2018. № 46. С. 354-358.

8. Хитров А.Г. «Мобильный художественный театр» Михаила Зыгаря - это точно театр? Разве может быть спектакль в телефоне? [Электронный ресурс]. - URL: <https://meduza.io/feature/2019/07/11/mobilnyy-hudozhestvennyy-teatr-mihaila-zygarya-eto-tochno-teatr-razve-mozhet-byt-spektakl-v-smartfone> (дата обращения: 22.01.2022).

9. Шматова Г.А. Постдраматический режиссер / зритель и современный театральный контекст // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 3. С. 322-328.

ПРИМЕНЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА

С.В. Киселева,

Пензенский государственный университет

Аннотация. В статье кратко излагаются возможности использования музыкально-компьютерных технологий в процессе профессиональной подготовки бакалавров в области музыкально-педагогического образования.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, бакалавр музыкально-педагогического образования.

APPLICATION OF MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF BACHELOR'S PROFESSIONAL TRAINING

S.V. Kiseleva,

Penza State University

Annotation. The article briefly describes the possibilities of using music and computer technologies in the process of professional training of bachelors in the field of music and pedagogical education.

Keywords: music and computer technologies, bachelor of music and pedagogical education.

На сегодняшний день развитие современного общества невозможно представить без применения информационных технологий, которые проникли во все сферы человеческой деятельности. Учащиеся основной школы, а также студенты колледжей и вузов выполняют большинство творческих заданий и отчетных работ при помощи компьютера. Каждый день увеличивается количество людей, создающих свои проекты в сети Интернет, там же происходит их виртуальное общение. Музыкальное искусство не смогло остаться в стороне от стремительно развивающихся информационно-коммуникативных технологий. Даже самый обычный пользователь

персонального компьютера может записать музыкальное произведение на компьютере, обработать его в специальной программе при помощи различных звуковых эффектов, сохранить эту запись в формате MP3 и распространить ее в сети Интернет.

Под информационными технологиями (ИТ) принято подразумевать комплекс методов, способов и средств, обеспечивающих создание, хранение, обработку, передачу, защиту и отображение информации, ориентированных на повышение эффективности и производительности труда [2].

Существуют и другие определения ИТ, например: «Информационные технологии или информационные и коммуникативные технологии (ИКТ) – это технологии, которые применяются для обработки информации. Для этого используется компьютер и его программное обеспечение, позволяющее преобразовывать, хранить, защищать, передавать и извлекать информацию в любом месте и в любое время» [2].

Составляющей ИТ являются музыкально-компьютерные технологии, которые включены в программу подготовки будущих бакалавров музыкально-педагогического образования. Используя различные возможности музыкально-компьютерных технологий будущие бакалавры учатся не только прослушивать музыкальные произведения, но и создавать их с нуля, обрабатывать их и накладывать всевозможные звуковые эффекты.

Музыкально-компьютерные программы подразделяются на три основные группы.

Первая группа включает в себя программы, которые предназначены для работы со звуковой волной. К ним относятся мультимедиа плееры, аудио редакторы, а также программы для записи дисков. С помощью таких программ пользователи имеют возможность прослушать и просмотреть различные аудио и видео файлы, а также отредактировать звуковую дорожку. Эти программы часто используются в различных видах человеческой деятельности, наиболее популярными среди них являются: «Windows Media», «Win Amp» и «Cyber Link Power DVD». Такие медиа проигрыватели предоставляют возможность прослушивать музыкальные файлы, записанные на компакт дисках, а также различных форматах цифровой записи, таких как *.WAV, *.MP3, *.WMA. Просматривать видео файлы в этих программах можно в DVD и других сжатых форматах: *.AVI, *.MPEG, *.WMV.

К более профессиональным аудио редакторам можно отнести следующие программы: «Adobe Audition», «Sony Sound Forge», «Steinberg Wave Lab», так как они заключают в себе большие возможности, с помощью которых можно выполнять различные дополнительные операции со звуковыми файлами.

Например, с помощью этих программ можно перевести звуковой файл из CD формата в формат MP3, а также отредактировать его с помощью наложения разнообразных эффектов, обрезать либо склеивать, растянуть на несколько секунд или, наоборот, сжать.

Еще одна функция, которую включают в себя эти программы аудио редакторы – это возможность создания аудио коллажа, то есть попури из нескольких фрагментов песен. Также в аудио редакторах возможно отреставрировать старые записи с пластинок и аудио кассет. Процесс реставрации аудио кассет достаточно трудоёмкий, так как такие записи со временем не только теряют окраску, динамику, но и плёнка растягивается, и начинает плавать во времени и интонации, поэтому в основном оцифровывают записи с пластинок. Оцифровка пластинок тоже достаточно трудоёмкий процесс, но он проще для автоматизации. Основные недостатки записей с пластинок, это усреднение динамических градаций и появление дополнительных шумов и щелчков. На пластинке уровень шумов является постоянным, от самого начала и до конца, что позволяет определить этот шум в паузах между треками, и экспериментальным путём на местах звучания произведения устанавливать оптимальный уровень шумоподавления, так как, если поставить максимальный уровень, то потеряется тембральная окраска инструментов высокого диапазона (таких как скрипки). Щелчки на пластинке в большинстве случаев также цикличны, но с помощью специальных плагинов их можно максимально убрать. Динамический и тембральный диапазон можно выправить за счёт эквалайзера, и также специальных плагинов.

Ко второй группе относятся программы Секвенсоры. Они предназначены для работы с Midi и аудио звуком и содержат в себе разнообразные функции. Такие программы являются универсальными для создания звуковых файлов. В них музыканты могут создавать, редактировать, сохранять и воспроизводить созданные музыкальные произведения в виде последовательности MIDI-команд.

Аббревиатура MIDI - цифровой интерфейс музыкальных инструментов, расшифровывается как Musical Instrument Digital Interface. Это стандартный формат обмена цифровыми данными между различными устройствами, которые выполняют синтез и обработку цифровой электронной музыки.

Midi формат позволяет взаимодействовать между собой синтезаторам различных производителей, а так же другим устройствам, предназначенным для создания электронной музыки. Через него можно управлять целой системой различных электронных устройств, подобно пульту управления. Выглядит такое устройство как клавиатура фортепиано, поэтому часто его называют

Midi-клавиатурой. В программном обеспечении такое устройство выглядит в виде специального приложения-секвенсора.

Наиболее распространенными программами-секвенсорами являются: Sakewalk Pro Audio, Cubase и Digital Orchestrator. Каждая из этих программ периодически обновляется, таким образом имеет несколько версий. Принципы работы с каждой из таких программ схожи между собой. При работе над созданием и редактированием аудио- и Midi-треков музыканты имеют возможность выбирать различные составы музыкальных инструментов оркестра, видеть потактовую разметку их партий, предварительно регулировать относительный уровень громкости каждого из них, задавать размещение исполнителей в панораме оркестра, мгновенно транспонировать партию любого инструмента. В завершении работы созданное музыкальное произведение можно прослушать не только целиком, но и его отдельные партии. Так же есть возможность изменить темп отдельного голоса, приглушить его или, наоборот, сделать более ярким, повторить его несколько раз.

Третья группа музыкально-компьютерных программ включает в себя нотные редакторы – программы, предназначенные для набора нот. При помощи таких программ появляется возможность набирать нотный текст. Самой популярной и удобной программой набора нотного текста является программа Sibelius.

С помощью таких программ музыканты имеют возможность быстро, качественно и понятно набирать музыкальное произведение для любого состава исполнителей.

Обозначенные выше музыкально-компьютерные программы составляют лишь малую часть от огромного числа существующих в мире. Ими могут овладеть как начинающие пользователи (например, скопировать звуковой файл из формата CD в формат mp3 так и высокопрофессиональные музыканты, которые используют ряд музыкально-компьютерных программ для студийной профессиональной работы, таких, например, как программа Cubase.

Стремительное развитие в последние годы современных музыкально-компьютерных технологий привело к тому, что их активно начали внедрять в практику отечественного образования. С этим связано включение новых дисциплин в подготовку будущих бакалавров в области музыкально-педагогического образования. Таким образом, стали появляться новые профили их подготовки, основанные на применении музыкально-компьютерных технологий.

Вопросами исследования сферы музыкально-компьютерных технологий занимались отечественные исследователи. Так, А.В. Горельченко в своих работах раскрывает вопросы операционности знаний по информатике учащихся старших классов (А.В. Горельченко); К.А. Ежов исследует особенности формирования профессионально-личностной готовности будущих специалистов по музыкальной звукорежиссуре; А. Камерис занимается вопросами реализации концепции музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта; Э.В. Кибиткина описывает основные особенности музыкального программирования; композитор и ученый И.М. Красильников раскрывает особенности развития музыкального творчества обучающихся на основе электронного инструментария; И.Б. Горбунова, С.Ю. Привалова, С.В. Чибирев и другие раскрывают способы и методы применения музыкально-компьютерных технологий на школьных уроках музыки; С.Л. Филатов разрабатывает педагогических условия применения музыкально-компьютерных технологий в профессиональной подготовке студентов-музыкантов с ограниченными возможностями здоровья.

Музыкально-компьютерные технологии (МКТ) обладают широким спектром возможностей. Применение их в процессе профессиональной подготовки бакалавров в области музыкально-педагогической деятельности ориентируется на актуальные задачи современного педагогического образования. Для их реализации используется специально укомплектованный музыкально-компьютерный класс, который включает в себя рабочее место преподавателя, учебные места для будущих бакалавров и оборудование для аудио-визуального сопровождения. Такое техническое оснащение предоставляет возможность для проведения групповых лекционных, практических, а также индивидуальных занятий, развития и корректировки умений и навыков каждого обучающегося отдельно, учитывая его особенности [1, 3, 4]. Групповая форма работы возможна благодаря использованию на занятиях наушников, которые обеспечивают комфортное усвоение учебного материала, не создавая помех остальным студентам.

Образовательные задачи, которые решаются в процессе подготовки бакалавров в области музыкально-педагогического образования с применением МКТ, изменяются в процессе развития самих технологий. В связи с этим бакалавры получают достаточно разносторонний опыт применения МКТ в своей будущей профессиональной деятельности, что обеспечивает им необходимый уровень освоения знаниями и умениями и применение их на практике.

Список источников и литературы

1. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): Учебное пособие. – СПб: СММО-Пресс, 2006. – 212 с.
2. Боровских Т.А. Конструирование учебного процесса на основе технологического подхода [Электронный ресурс] / Т. А. Боровских // Интеграция образования. - 2011. - №1. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovaniye-uchebnogo-protsessa-na-osnove-tehnologicheskogo-podhoda/viewer>
3. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер в системе начального музыкального образования: Учебное пособие. – СПб: СММО-Пресс, 2007. – 115 с.
4. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия РГПУ им. А.И. Герцена: Психолого-педагогические науки. – 2004. – С.123–138.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА К.С. ПЕТРОВА-ВОДКИНА И СОВРЕМЕННОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

С.А. Клубникина, М.В. Асалханова,

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

Аннотация. В статье кратко исследуются педагогическая система К. С. Петрова-Водкина, в которой художник-педагог затрагивает вопросы цвета, композиции, движения, пространства и перспективы. Особое внимание уделяется программе, созданной мастером в 1921 г., в которой нашли отражение оригинальное искусство и художественная педагогика К.С. Петрова-Водкина.

Ключевые слова: современное художественное образование, педагогическая система К. С. Петрова-Водкина, программа К. С. Петрова-Водкина 1921 г., академическая система образования 1920-1930 годов, рисунок, «сферическая перспектива».

PEDAGOGICAL SYSTEM OF K.S. PETROV-VODKIN AND MODERN ART EDUCATION

S.A. Klubnikina, M.V. Asalkhanova,

Leningrad State University named after A.S. Pushkin

Annotation. The article briefly examines the pedagogical system of K. S. Petrov-Vodkin, in which the artist-teacher touches on the issues of color, composition, movement, space and perspective. Particular attention is paid to the program created by the master in 1921, which reflects the original art and artistic pedagogy of K.S. Petrov-Vodkin.

Key words: modern art education, pedagogical system of K. S. Petrov-Vodkin, program of K. S. Petrov-Vodkin in 1921, academic education system of 1920-1930, drawing, “spherical perspective”.

Наследие Кузьмы Сергеевича Петрова-Водкина и его школы принадлежит к явлениям, сыгравшим значительную роль в формировании изобразительного искусства и художественного образования XX в. Более двух десятилетий педагогической практики (1910-1932), сотни прямых и косвенных учеников (в школе Е. Званцевой и Академии художеств) – этим далеко не исчерпывается список его присутствия в умах и произведениях искусства XX в.

Как отмечал сам художник, всю жизнь он пытался осмыслить проблемы изобразительного искусства и его творческие поиски не могли не отразиться на педагогической работе. К.С. Петров-Водкин – автор педагогической системы изобразительной деятельности, в которой затрагиваются вопросы цвета, композиции, движения, пространства и перспективы. Необходимость изучения педагогического наследия мастера актуальна и сегодня с учетом задач и проблем современного художественного образования (воспитание творчески мыслящего обучающегося, формирование образного мышления, освоение культурного наследия, современные методики преподавания изобразительного искусства). В данной статье отдельное внимание уделяется созданной в 1921 г. программе по рисунку, так как именно в ней нашли отражение оригинальное, своеобразное искусство и художественная педагогика К.С. Петрова-Водкина.

Обучение и воспитание художника будущего в мастерской К. Петрова-Водкина начиналось с радикальных опытов. Интересно, как современное понимание искусства авангарда первой трети XX в. «трансформировало» постановочные, учебные работы, написанные студентами Петрова-Водкина, которые тогда никак не могли претендовать на роль творческих.

Методика обучения, разработанная К.С. Петровым-Водкиным, в первые годы обновленной Академии художеств (1910-1922) включала в себя абсолютно новаторские, ранее нигде и никем не предлагавшиеся упражнения и задания (ни в России, ни в Европе). Например, модели и головы, написанные одним цветом (с небольшим добавлением белил) служили утилитарной цели – овладеть колоритом, почувствовать его градации, выполнить задание минимальными средствами, но с максимальной экспрессией [3].

Отличие данной методики от других авангардных методик состояло в том, что это была школа изучения мастерства, а не оторванных от жизни теорий; подготовка художников к профессиональной практике (живописцев, монументалистов), а не служение и миссионерство во имя идеи своего учителя. Школы К. Малевича и П. Филонова фактически являлись продолжением концепции творчества руководителей. Школа К. Петрова-Водкина жила другим

– академическим, хотя в какой-то мере, рутинным трудом. «Водкинскую» программу живописного факультета Академии художеств (1920 г.) приняли не все. Это был вызов и для студентов (не все выдерживали испытание «монохромией» и наклонной плоскостью; многим это казалось не по силам), и для его коллег-профессоров (категорическое несогласие с ней выражали А.А. Карев, М.В. Матюшин, Д.Н. Кардовский). Но к внедрению приняли именно программу, предложенную Петровым-Водкиным, а не кем-либо другим. И не только потому, что она устраивала левое и правое крыло преподавательского состава своим срединным компромиссным содержанием. Художник обладал даром убеждения, студенты любили его. И он не жалел времени на них (даже в ущерб своему творчеству). Каждый, поступивший в Академию художеств в период с 1918 г.-1932 г. мог приобщиться к «водкинской» школе (даже обучаясь в живописных мастерских других мастеров-профессоров – Карева, Савинова, Рылова, Бразы и др.).

В основе педагогической системы художника – «трехцветка» (три основных цвета – красный, желтый, синий), взаимодействие предмета и фона, движение (чередующиеся статика и динамика), композиционное построение с помощью схем, «сферическая перспектива».

Знаменитая «трехцветка» из педагогической системы художника обогатила живописные возможности и с 1920-х годов стала особенно популярна у мастеров плакатного жанра [2]. Концепция так называемой «сферической перспективы», система сложного в движении бинокулярного взгляда на натурный пейзаж, интерьер, натюрморт, в котором наклонные оси создавали динамику «падающей» композиции [1], была взята на вооружение многими художниками первой трети XX в. (и не только учениками Петрова-Водкина). Для своего времени идея художника была достаточно революционной. К сожалению, она не была теоретически осмыслена и не была документально манифестирована. Художественно-публицистический текст «Пространство Эвклида», где были намечены подходы к этой теории, был обнародован позднее (в 1932 г.), спустя многие годы после того, как художник впервые использовал идею сферического пространства в своих произведениях («На линии огня», рис.1, «Смерть комиссара», рис.2).



Рис.1. К. Петров-Водкин. На линии огня.1916. Государственный Русский музей



Рис.2. К. Петров-Водкин. Смерть комиссара.1928. Государственный Русский музей

В 1921 г. К.С. Петров -Водкин составил программу рисунка для Академии художеств. Это была первая программа со времени реорганизации Высшего художественного училища в Петроградские государственные свободные художественно-учебные мастерские в 1918 г. Любая программа в эти годы считалась чрезвычайно важным документом, призванным укрепить идеологию данного времени в духовной жизни общества и, в частности, в сфере изобразительного искусства. Начало 1920-х годов отличалось острой борьбой

художников –представителей всяческих «измов» против реализма вообще, а в области художественного образования – против академической школы. Для того, чтобы понять каким способом предполагалось обучать будущих художников «планетарного мироощущения» в программе Петрова-Водкина, следует познакомиться с точкой зрения самого художника и вспомнить основные принципы обучения художественному языку в старой Академии художеств.

Принципы эти известны. Первый и главный предмет – рисунок. Главное в рисунке – форма в пространстве, которая изображается на плоскости или иной поверхности на основе двух законов природы – освещения и перспективы. Петрова-Водкина такое положение дел не устраивало, но основа в его методе оставалась той же самой. К рисунку художник относил любые следы на бумаге или холсте, в основном в виде линий, не имеющих цвета: «Линия бесцветна, действие ее на глаз, прежде всего, геометрическое» [4, с. 445].

Отсюда вытекает и определение рисунка: «Комбинация прихотливейших геометрий (линий), переделанных художником, и есть рисунок, то есть схема образа» [4, с.445]. Линии он доверял изображение объема, называя его рельефом: «По мере привыкания к условностям художника и с открытием перспективы линия становится схемой образа, выражая не только силуэт предмета, но и его плоскости, то есть рельеф» [4, с. 445].

В 1922 г. на заседании комиссии по выработке учебных планов программа по рисунку К.С. Петрова-Водкина была принята в окончательном варианте. По мнению художника, в представленной программе были сконцентрированы главнейшие этапы развития изобразительного искусства: от натурализма в нее входили условия статичности предметного мира; от импрессионизма – анализ основных спектральных цветов и их соединений; от кубизма – разноплоскостное расчленение плоскости; «от футуризма – взята проблема динамики» [6]. Научную основу или «научность», как он сам называл, составляла обойма главных положений о его теории-практике изобразительного искусства. Это - «трехцветка», осевое построение, проблема движения, новая перспектива, действие цвета и формы, бинокулярность.

Академия художеств после революции 1917 г. была реорганизована в Высшее художественное училище, а с апреля 1918 г. стала называться свободной художественной школой, превратившись затем в Петроградские государственные свободные художественно-учебные мастерские. В апреле 1921 г. слово «учебные» в названии было заменено словом «технические», а в сентябре 1922 г. появился Петроградский высший государственный художественно-технический институт. По учебному плану 1921 г. весь

образовательный цикл учебного заведения состоял из пяти лет. Факультетов было четыре: живописи, скульптуры, архитектуры и полиграфии. На факультете живописи рисовали по два часа в день в неделю. Подробную программу К. Петрова-Водкина изложил в январе 1925 г. в своем отчете декан факультета живописи В. Беляев: «На факультете живописи и общем курсе в 1921 г. была внесена первая редакция программы по искусству профессором К.С. Петровым-Водкиным. Она представляла ряд последовательных постановок для изучения формы и цвета при постепенном усложнении задач и при полном их выполнении в рисунке и живописи на практике. Кроме основных дисциплин были рисунок с воображаемой точкой зрения, изображение движения, масштабные задания» [6].

В сентябре 1922 г. после присоединения Центрального училища технического рисования барона А.Л. Штиглица к Академии художеств К.С. Петров-Водкин защищал свою программу. Главным элементом построения предметов в данной программе художник считал оси. Оси, по его мнению, определяли положение предметов к земле и по отношению друг к другу. Начало «осевого восприятия» закладывалось на первом, общем курсе, когда студент переходил от рисования плоских предметов к геометрическим телам. Слово «ось» применялось к предметам в натюрморте, в сечении которых есть окружность (цилиндр, шар, конус), но художник приспособил оси ко всем предметам. На следующем этапе, на втором курсе количество предметов в натюрмортах с наклонными плоскостями увеличивалось и ставилась более сложная задача композиционного размещения осей предметов.

После натюрмортов на этом же курсе рисовали обнаженный торс, в котором оси определяли направление и взаимное расположение головы, шеи, рук к торсу. Ставились также трехцветные натюрморты на наклонных плоскостях и разных уровнях. В натюрморты вводились отражающие поверхности. Кроме осей студенты на данном этапе осваивали форму, цвет и фактуру (натюрморты из предметов различной «плотности», в которых предметы «сплющиваются, удлиняются, сферизуются» [5, с. 488]). «Только с такими поправками перенесенными на картинную плоскость, они становятся нормальными для восприятия» [5, с. 488].

Одновременно студенты осваивали и пространство на основе «новой перспективы». Неожиданность встречи с пространством, с его глубиной должны были привести к листу с иллюзией прорыва. На втором курсе упражнения в новой «опытной» перспективе продолжались на простых геометрических натюрмортах. Занятия по «опытной перспективе» переходили на третий курс в виде рисования интерьеров со «скошенными осями».

На четвертом курсе наблюдения за «опытной перспективой» усложнялись одновременным движением самого рисующего с натуры. Идея движения пронизывает всю программу К. Петрова-Водкина. На данном курсе студентам ставилось задание «Движущаяся натура» (фиксация моментов и фаз движения). Это давало возможность повторить движение фигуры по памяти. В программу 1921 г. для студентов четвертого курса были включены наброски качающихся предметов, а также наброски с движущейся натуры, сделанные в момент движения самого рисующего.

Задачи, связанные с освещением, не отличились разнообразием в отличие от задач по перспективе, пространству и движению. Закономерности освещения, развития света и тени не рассматривались как таковые. Программа по рисунку, составленная художником, сразу вводила ученика общего курса в «оцвеченный» мир пространства и предметов различной формы, так как для Петрова-Водкина форма и цвет были неотделимы друг от друга.

По программе художника 1921 г. на общем курсе начинали рисовать натюрморты. В начале года – из плоских предметов, далее – из объемных. В конце года приступали к рисованию монументальных голов с натуры. Второй курс начинался со сложного натюрморта. Основным заданием этого курса являлся рисунок обнаженного торса человека. На третьем курсе переходили к рисованию обнаженной натуры и постановок из нескольких фигур. Рисовали также портрет. Задачи четвертого, преддипломного курса были сосредоточены главным образом на движущейся модели и на группе новых постановок из одетых фигур. Кроме того, рисовали групповой портрет с «концепцией психологических выражений и форм» [4]. Относительно работы с живой натуры художник отмечал, что следует «больше смотреть и меньше мусолить» [4]; студия натуры необходима, но не должно быть приведения к иллюзорности натурализма. Особое внимание уделялось наброскам по памяти живой натуры и наброскам сложных поз и движений с натуры. Основные материалы для выполнения заданий – белая бумага, карандаши, перо, тушь.

В 1923 г. в данную программу А. Савиновым были внесены уточнения, но в целом она практически не отличалась от программы К. Петрова-Водкина (получили развитие только некоторые ее положения). Актуальность педагогических разработок художника была отмечена и позднее в 1928 г., когда новым ректором Академии художеств был назначен Ф. Маслов. Некоторые тезисы программы были переформулированы.

Последовательное развитие и усложнение материала при изучении цвета, объема, пространства, движения в методике преподавания К.С. Петрова-Водкина безукоризненно продумано и научно обоснованно. К.С. Петров-

Водкин оставил после себя не только графические, живописные, литературные произведения, но и целую педагогическую систему, изучение и освоение которой позволит современным обучающимся развить художественное восприятие, аналитические способности в работе и приобрести профессиональное отношение к изобразительной деятельности.



Рис.3. К. Петров-Водкин и А. Савинов среди студентов монументальной мастерской. 1925

Список источников и литературы

1. Асалханова М.В. Композиция, цвет, материалы в дизайне и декоративно-прикладном искусстве: учеб. пособие. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. 136 с.
2. Асалханова М.В., Клубникина С.А. Цветоведение и колористика: учеб. пособие. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2021. 96 с.
3. Асалханова М.В., Клубникина С.А. О семантике в искусстве цвета // Предметные формы в системе культуры: монография/ под науч. ред. проф. М.А. Коськова. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. С.494-504.
4. Петров-Водкин К.С. Жизнь как ремесло // Мастера искусства об искусстве. В 7 т. М., 1965-1970. Т. 7. 654 с.
5. Петров-Водкин К.С. Хлыновск. Пространство Эвклида. Самаркандия. Л.: Искусство. Ленингр. отд-ние, 1970. 629 с.
6. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка. М., 1982. 240 с.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. С. Краснова,

Краснодарский государственный институт культуры

Аннотация. Автор статьи рассматривает социальную адаптацию и ее методы, как важнейший аспект изучения личности. необходимость ее применения в системе среднего профессионального образования, ее влияние на сознание личности любой возрастной группы. Анализируются культурно-досуговая деятельность как одна из сфер социальной адаптации и взаимодействие преподавателя с учащимися, раскрытие потенциала студентов, выявление тревожности. В статье рассматриваются эффективные практические методы социализации обучающихся, апробированные на базе Краснодарского государственного института культуры, отделение среднего профессионального образования.

Ключевые слова: социальная адаптация, социализация, творчество, креативность, арт-терапия, среднее профессиональное образование, колледж, преподаватель-куратор, воспитательная работа.

SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS IN THE FIELD OF ART EDUCATION

V. S. Krasnova,

Krasnodar State Institute of Culture

Annotation. The author of the article considers social adaptation and its methods as the most important aspect of the study of personality. The need for its application in the system of secondary vocational education, its impact on the consciousness of the individual of any age group. The article analyzes cultural and leisure activities as one of the spheres of social adaptation and the interaction of the teacher with students, the disclosure of the potential of students, the identification of anxiety. The article discusses effective practical methods of socialization of students, tested on the basis of the Krasnodar State Institute of Culture.

Key words: social adaptation, socialization, creativity, creativity, art therapy, secondary vocational education, college, teacher-curator, educational work.

В настоящее время на рынке труда повышенные требования к работникам. Стоит вопрос не только профпригодности, но и способности к адаптации, стрессоустойчивости, быстрому ориентированию к изменениям рабочих процессов. Следовательно, в первую очередь, эти вопросы стоят в подготовке студентов. Влекут за собой необходимость изменения обучающего процесса.

Для студентов первокурсников, в первую очередь, важна психологическая поддержка, оказанная в пределах образовательного учреждения. Прежде чем приступить к решению вопросов профессиональной адаптации, необходимо помочь студентам влиться в новых коллектив, учебный процесс. На первом, и последующих этапах образования одним из самых важных – это вопрос социальной адаптации.

Социальная адаптация является важнейшим аспектом изучения личности. В изменчивом, регулярно прогрессирующем обществе меняются и эталоны адаптивной системы, а также свод правил, культурных ценностей и социальных норм. В образовательной среде неизбежная реформация личности подростков под влиянием внешних факторов, что определяет необходимость обращения внимания и изучения данного направления педагогической деятельности. В современном обществе увеличились риски депрессивного состояния. У молодежи часто встречается невозможность выплеснуть эмоции, сдерживают переживания и агрессию. Превалирует повышенный уровень тревожности, причиной которого является ожидание равнодушия, отсутствие понимания среди взрослых и сверстников. Это приводит к замкнутости, а затем переходит в депрессию.

Анализируя понятие адаптации, самое распространенное – это приспособление к новым условиям. Что происходит на практике: абитуриент поступив в учебное заведение, предъявляет определенные требования к вузу: ожидает получать образование у опытных педагогов с применением современных технологий. С другой стороны, от него требуется систематический прогресс, способность к самостоятельной работе, посещение занятий, соблюдение дисциплины. Задача педагогического состава состоит в том, чтобы оптимизировать процесс профессиональной и социальной адаптации.

Важно на первом этапе обучающегося процесса знакомство, а точнее «диагностика» способностей абитуриента, его коммуникабельность, социальные ожидания, выявление проблемных зон, творческие способности, конкурентоспособность. Все это в совокупности даст ответ на вопрос: как долго будет проходить процесс социальной адаптации.

Фундаментом обучающего процесса является первый курс. Насколько преподаватель сможет увлечь профессией, раскрыть перспективы творческого и социального роста. Первый курс, как правило, уже раскрывает социальный и профессиональный потенциал студента. Важно развивать способность трудиться в коллективе. Здесь можно рассмотреть следующие этапы:

1. Студент – преподаватель. В процессе обучения - совместное достижение профессиональной цели.

2. Коллективное творчество. Это может быть и творческий профессиональный проект, и участие в культурно массовых мероприятиях учебного заведения.

3. Связь: куратор – студент, куратор – родители.

Этому способствуют и выполнение коллективных творческих проектов, и общественная нагрузка.

Большое влияние на сознание личности любой возрастной группы имеет культурно-досуговая деятельность. Определяет социальную адаптацию свод правил, установок, мотивов и ценностей.

Особенности и структура процесса социализации рассматривались в работах П. Бергера, М. Вебера, Э. Гиддинга, Э. Дюркгейма, Ч. Кули, Т. Лукмана, Р. Мёртона, Дж. Мида, П.А. Сорокина, Г. Тарда, Ю. Хабермаса, А. Шюца, Белова, П.Л. Лавров, Г.В. Плеханов [2, 3, 6]. Вопросами развития культурно-досуговой и социально-культурной деятельности занимались такие ученые, как М.С. Бережная, Горбачев А.А., Горбачева Д.А., Т.Г. Киселева, Ю.А. Стрельцов, А.А. Чернецкая [1, 7, 10].

Цель исследования – разработать и внедрить технологию социальной адаптации подростков средствами культурно-досуговой деятельности на основе применения тестирования творческих способностей личности в условиях учреждений среднего профессионального образования.

К одной из форм работы с обучающимися можно отнести художественное воспитание. Главной целью этой формы работы является социализация в обществе через совместное творчество, работу в группе, потребность в прекрасном, чувственное мироощущение, реализацию индивидуальных задатков и способностей. Практическое исследование проводилось на базе Краснодарского государственного института культуры, отделение среднего профессионального образования. На этапах исследования приняли участие 239 обучающихся. Участники испытания исследовались на выявление особенностей адаптивности к социальной среде. Применялись следующие методики: программа тренинговых занятий по социальной адаптации подростков с применением методов арт-терапии – «Мой мир».

Арт-терапия – метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, высвобождением его скрытых энергетических резервов и, в результате, нахождением им оптимальных способов решения своих проблем [8]. К арт-терапии можно отнести изотерапию, музыкальную терапию, которые помогают обучающимся свободнее выражать свои мысли, снизить уровень

тревожности, а также освободиться от негативных переживаний прошлого. Это один из способов помочь молодым людям улучшить свое самочувствие или найти исцеление, и он предлагает облегчение от стресса или тревоги.

Адаптация искусства – терапия для студентов колледжа требует различных терапевтических методов в зависимости от эмоционального состояния студента. Арт-терапевтические вмешательства разнообразны и включают в себя такие методы, как рисование, живопись, киносъемка, конструирование, аранжировка, смешивание, моделирование, склеивание и прикосновение. Адаптация рисунка, живописи и музыки это - полезные инструменты для арт-терапевтических вмешательств и могут рассматриваться в сочетании со средствами культурно-досуговой деятельности как определенный «набор инструментов» для идейно-эмоционального воздействия.

В работах Ю.А. Стрельцова выделены возможные содержательные виды межличностной коммуникации в досуге: · коммуникации в процессе отдыха и развлечений; · в ходе потребления духовных ценностей; · на основе созидания духовных ценностей; связанные с деятельностью по распространению духовных ценностей [8].

Рисунок и живопись, как виды искусства наиболее широко используются для вмешательства из-за возможности спонтанного и бессознательного выражения внутренних конфликтов. Это помогает выражать менталитет, а также внутренний конфликт или его символическое значение психического заболевания.

Арт-терапия для студентов колледжа обычно используется до первой сессии, чтобы получить представление об эмоциональных чувствах и обстоятельствах молодого человека. Арт-терапия служит весомым элементом лечения психосоматических расстройств. Обращаясь к поведению обучающихся, стоит отметить, что в переходном возрасте уровень разрядки эмоционального напряжения минимален, поэтому необходимо практиковать арт-терапию в сочетании со средствами культурно-досуговой деятельности [6].

Выбор средств культурно-досуговой деятельности определяется с учетом определенного объекта воздействия (дошкольники, подростки, молодежь, студенты, пенсионеры и т.д.) и зависит от тематической направленности мероприятия. Это может быть работа в студиях и кружках, диспут-клубы, ток-шоу, брифинги, нравственные конференции, встречи с интересными людьми, построенные в различных формах – беседы, мастер-классы, «круглый стол», диспут, ток-шоу, конкурсы и т.д.).

Для испытуемых были проведены мастер-классы. Чтобы получить более точные и дифференцированные показатели анализа в испытаниях участвовали

обучающиеся разных специальностей и возрастных групп. Также мастер-классы проводились в разное время года. Так обучающиеся специальности «Инструментальное исполнительство» приняли участие в арт-терапии, темой которой стала – роспись и декорирование пасхальных яиц, а испытуемые специальности документационное обеспечение и архивоведение работали над созданием новогодних венков. Студенты направления подготовки «Дизайн» так же участвовали в эксперименте, однако творческий подход является для них привычной средой, поэтому испытуемых погрузили в необычную для них атмосферу, они приняли участие в мастер-классе по скульптуре.

Поскольку досуговое общение в конечном счете представляет своеобразную систему взаимных воздействий, его итоговый результат следует искать в тех изменениях, которые происходят в облике контактирующих личностей [11]. Занимая человека творчеством, чем-то новым, чего он до определенного этапа своей жизни не делал, удастся проявить новое состояние, воодушевление, мотивацию.

Для выявления уровня творческой составляющей существует множество тестов и опросников. В России наибольшую популярность имеют тесты адаптированные Е.Е. Туник: тесты творческого мышления Е. Торренса (сложны в обработке и трудоемки в проведении); опросник креативности Джонсона (самооценка творческой личности), батарея тестов созданная на основе разработок Гилфорда и Торренса, набор Креативных Тестов Ф.Вильямса после адаптации Е.Е. Туник (САР) можно считать наиболее удачным вариантом, соответствующим всем требованиям предъявляемым к тестам (надежность, валидность, быстрота, доступность), его применение возможно для всех возрастов [4].

В своем исследовании мы использовали – опросник САН (самочувствие, активность, настроение) разработанный сотрудниками Московского медицинского института имени И.М. Сеченова В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шараем и М.П. Мирошниковым в 1973 г.

Таблица результатов исследования:

самочувствие		активность		настроение	
до	после	до	после	до	После
4,6	5,74	3	3,85	4,8	5,76

По результатам исследования можно сделать вывод, что арт-терапия благоприятно влияет на социальную адаптацию подростков, обучающихся в колледже независимо от возраста и времени года.

Второй метод адаптации средствами культурно-досуговой деятельности – тренинг «Мой мир», целью которого является помощь участникам в раскрепощении, раскрытии своего внутреннего мира, изучении своего потенциала. Применяемые методики: Метафорические ассоциативные карты, арт-терапия.

В зависимости от целей, использование художественных материалов важно для проведения сеансов арт-терапии. Материалы и методы должны быть простыми, например, предварительно вырезанные фотоколлажи, такие как журналы, акварели, цветные карандаши, маркеры, мягкая или масляная пастель и различная бумага: папиросная бумага, цветная бумага или холст. Художественные материалы должны быть не дорогими и неструктурированными.

Простые методы и процессы с базовыми материалами эффективнее, потому что целью арт-терапии часто является выявление эмоционального состояния испытуемого, а не обучение искусству. Маркеры, мягкие или твердые карандаши, акварель, пастель, макулатура или обычная бумага – это привычные материалы для детей и взрослых. Твердые карандаши и цветные карандаши особенно эффективны для обеспечения контроля. Коллаж, живопись, лепка из глины, рисование на маске или изготовление маски – это различные техники арт-терапии. Работа не будет оценена или критикована, она будет рассмотрена с психологической точки зрения. Кроме того, эстетический критерий не является необходимым для понимания самой работы.

Занятия арт-терапией могут дать студентам жизненную энергию для улучшения их концентрации на учебе и работе. Благодаря сеансу арт-терапии он может с большей вероятностью учиться эффективно, так же как он получает физическую и умственную подготовку.

Ключевым аспектом в социальной адаптации является и способность работать в коллективе, эффективным приемом адаптации стал тренинг «Мой мир». Цель которого – способствовать повышению самооценки личности, развитию критического мышления и коммуникативных способностей. Участникам тренинга предлагается подготовить коллаж на тему «Мой мир». В результате выявляется психоэмоциональное состояние участников. По использованным ими материалам, изображениям, зарисовкам, положению рисунка в формате, по выбору цветового решения определяется уровень тревожности, положение подростка в социуме, его текущее эмоциональное состояние.

Стоит отметить, что для достоверности эксперимента и выявления динамики необходимо проводить тесты САН дважды: до начала эксперимента и после проведения терапии.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости исследования психоэмоционального состояния подростков и признать эффективными методы «Арт-терапия» и тренинг «Мой мир».

К мощным социализирующим факторам можно отнести культурно-досуговую деятельность. В педагогическом аспекте культурно-досуговой деятельности образовательных учреждений процессы социализации обучающихся регулирует воспитательная работа, реализация педагогических проектов, способствующих нравственному и комплексному развитию личности. Существует комплексный подход развития личности средствами духовно-нравственного, военно-патриотического, художественно-творческого воспитания. Данный подход ведет к стимулированию социальной активности обучающихся, развитию коммуникативных навыков, организации свободного времени, формированию досуговых запросов различных групп в целях поддержания духовного здоровья.

Список источников и литературы

1. *Бережная М.С.* Концепция социально-культурной адаптации молодежи в процессе художественно-творческой деятельности // Педагогика искусства, 2008.
2. *Гиддингс Ф.Г.* Основания социологии: анализ явлений ассоциации и социальной организации / М.: КРАСАНД, 2012. 621 с.
3. *Гиддингс Ф.Г.* Теория социализации. СПб.: Питер, 2000. 450 с.
4. *Горбачева Д.А., Горбачев А.А., Горбачева В.А.* Проблемы диагностики и развития творческого потенциала личности в процессе обучения // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 12 (80). С. 195-199.
5. *Дюркгейм Э.* Метод социологии. СПб.: Наука, 2006.
6. *Кули Ч.Г.* Человеческая природа и социальный порядок. М.: Идея-Пресс, 2000. 450 с.
7. *Киселева Т.Г.* Социально-культурная деятельность: учебник, МГУКИ, 2004.
8. *Киселева М.В.* Арт-терапия в работе с детьми. Санкт-Петербург, 2018.
9. *Стрельцов Ю.А.* Культурология досуга: Учебное пособие. М., 2003.
10. *Чернецкая А.А. и др.* Технология социальной работы. Ростов на Дону, 2006. 400 с.
11. *Энциклопедический словарь/ Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского.* 2006. 176 с.

МЕТОДИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕЙЗАЖНОЙ КОМПОЗИЦИИ ПО ИТОГАМ ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКИ

Т.В. Краснощекова, А.М. Кулгунина,

Самарский государственный социально-педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается методическая последовательность выполнения пейзажной композиции по итогам пленэрной практики в ВУЗе по специальности «Живопись».

Ключевые слова: пейзаж, пленэрная практика, композиция, эскиз, этюд, набросок, зарисовка, мотив.

TECHNIQUE OF PERFORMING LANDSCAPE COMPOSITION BASED ON THE RESULTS OF THE PLEN-AIR PRACTICE

T.V. Krasnoschekova, A.M. Kulgunina,

Samara State University of Social Sciences and Education

Annotation. The article discusses the methodical sequence of step-by-step performance of landscape composition based on the results of plein-air practice at the university in the specialty "Painting."

Key words: landscape, plein-air practice, composition, draft, etude, a thumbnail sketch, sketch, motive.

Пейзаж является наиболее значимым разделом пленэрной практики у студентов, обучающихся по специальности «Живопись». Именно в пейзаже находят окончательное разрешение и воплощение те навыки, которые были получены на аудиторных занятиях по живописи, рисунку и композиции в течение учебного года. В связи с этим актуальным становится выполнение итоговой пейзажной композиции по окончании пленэрной практики. Методика выполнения этой композиции имеет ряд определенных этапов, соблюдение которых позволяет студенту достичь высокого качества выполняемой работы.

Обратимся прежде всего к значимости пейзажной композиции. В итоговой пейзажной композиции решается ряд актуальных профессиональных задач. Среди них: сбор живописного и графического материала, который послужит профессиональным багажом для последующей композиционной деятельности; умение выразить общее состояние природы через тон и цвет максимально приближенно к натуре; отработка навыков композиционного построения картины; передача эмоционального состояния (впечатления) через живописные и композиционные средства.

Рассмотрим этапы выполнения пейзажной композиции. Одним из важнейших этапов при выполнении итоговой композиции пейзажа является выбор мотива. Конечно, предпочтительнее всего мотив выбирать из той среды или местности, которая окружает студента, и, которая им изучается на практике. Сложность этой композиции может быть различна на каждом курсе и должна соответствовать поставленным на практике задачам. Предпочтение отдается многоплановым пейзажам. Нецелесообразно выбирать мотивы с одним планом. Это слишком просто и является предметом краткосрочных этюдов. Многоплановый вид является выгодным решением для итоговой работы, поскольку в нем одновременно отрабатываются навыки пространственного построения, воздушная перспектива, рисование первого и основного плана. Желательно, чтобы в работе присутствовали предметы вводные в композицию. Например, на первом плане могут быть камни, растения или уходящая дорожка и т. п. На втором плане могут присутствовать группы деревьев, излучина реки (озера), дома. На третьем плане горы, линия леса, дали. Примером пейзажных композиций могут служить картины, которые можно рекомендовать студентам в качестве образца. Это полотна И. И. Шишкина «Перед грозой» (холст, масло, 110х150 (1884)), «Рожь» (холст, масло 107х187 (1878)), И. И. Левитана «Тишина» (холст, масло, 96х128 (1898)) и К. Ф. Юона «Майское утро. Соловьиное место» (холст, масло, 80х119 (1915)), поскольку в них как раз присутствуют перечисленные выше композиционные элементы.

Выбор мотива — ответственный этап работы. При всём огромном разнообразии мотивов студент, конечно, руководствуется своими пристрастиями и привязанностями.

Следующий этап работы после выбора мотива — сбор материала. Он включает создание набросков, зарисовок и серии этюдов. Возможно, часть вспомогательного материала уже была выполнена, потому как часто студенты понимают, какой вид наиболее годится для картинного решения. Это значительно облегчает дальнейшую работу. А если этого не произошло, то необходимо приступить к выполнению работ различного характера.

Вначале особенно стоит обратить внимание на рисунок, значение которого в работе над пейзажем начинающие художники часто недооценивают, забывая о том, что рисунок — основа живописи [6, с. 66]. Важно выполнять краткосрочные наброски местности, отдельных деталей пейзажа.

Очень полезны кратковременные этюды, они помогают развить чувство целого, запечатлеть непрдуманную натурную правду и осмыслить большие цветовые отношения [3, с. 84]. Очень важно уловить цветовые отношения

между небом и землёй, установить, что светлее и насколько какой цветовой оттенок теплее неба или земли [3, с.84]. Отбираются выгодные, привлекающие этюды.

Затем, когда с поисковыми набросками и этюдами все определено, надо приступать к выполнению более тщательных зарисовок. Полезно зарисовывать уголки двора, опушки леса, отдельное дерево, камни на берегу и т. п. Один и тот же мотив в зависимости от освещения, окружающих предметов и среды, в которой находится, может визуально восприниматься по-разному [4, с. 20]. На пленэре меняется светотеневая контрастность, нужно стараться передать воздушную перспективу, если рисуется два дерева, то надо передать и почувствовать, насколько первое удалено от второго. Если изображается тропинка, то необходимо передать впечатление ухода ее вдаль, определяя разницу между ее первым планом и вторым, третьим и т. д. [6, с. 65].

Среди множества видов натуральных работ на пленэре, обратимся к самым распространенным.

Набросок — это рисунок, сделанный за предельно короткий срок. Композиционные наброски имеют цель быструю фиксацию увиденного. Это могут быть наброски линейные с элементами светотени.

Зарисовка — это краткосрочный рисунок с ограниченной задачей и основной способ работы на пленэре. В зарисовках важно перенести на бумагу главное, характерное. Зарисовывая дерево, живую натуру, архитектурный сюжет, следует сразу строить изображение на плоскости, учитывая закономерности объемно-пространственного решения. Длительность зарисовок составляет около 20 минут до 2 часов в свободной технике [4, с. 21].

Этюд (фр. Etude - “изучение”) — это живописная работа обычно небольшого размера, которая носит краткосрочный характер и предназначена для решения определённых живописных задач. Вести работу от общего к частному, от дальнего плана к первому.

В коротком этюде важно не только передать большие цветовые и тоновые отношения, но и скомпоновать по законам композиции, выполнить рисунок основных предметов. Краткосрочный этюд на состояние отличается поставленной задачей: уловить мимолётное изменчивое состояние природы, например, восход и закат на суше и воде, рисунок облаков, дождь, туман и т.д. [5, с. 8].

Выполнению долговременного многосеансного этюда предшествует ряд краткосрочных этюдов эскизного характера. Короткие этюды помогают выбрать место, сюжет изображения, общую композицию, определиться с общей цветовой гаммой будущего долговременного этюда-картины.

Итоговая пленэрная композиция требует предварительной эскизной работы. Как и в аудиторной композиции сначала выполняются форэскизы и эскизы, среди которых выбирается лучший вариант, наиболее полно раскрывающий мотив и идею автора. Форэскиз – это буквально “подэскиз”, который делается до самого эскиза. Эскиз же, в свою очередь, это работа небольшого размера, без проработки деталей, выполняемый с целью поиска основной идеи, определения композиции и общего тонального и цветового решения. Выполняется автором в наброске и краткосрочном этюде. В наброске он разрешает пластическое и тематическое решения, а в краткосрочном этюде цветовое и тоновое решение. Однако эскиз не равен наброску, хоть они и достаточно похожи. Набросок выполняется с исследовательской целью, выявить характер предмета, основные черты. Эскиз позволяет двигать предметы в работе и вводить новые элементы в картинную плоскость.

После утверждения наиболее приемлемого форэскиза начинается работа над тоновыми и цветовыми эскизами. Тоновые и цветовые эскизы должны в точности передавать состояние природы. А определённая цветовая палитра создаёт общее эмоциональное впечатление, например, холодный и тёплый тон.

К каждому элементу композиции необходим детальный разбор, прежде чем начинать переносить на холст. Так, например, если вводного предмета в наработанных материалах нет, то его стоит зафиксировать на бумаге и на холсте с разных точек, чтобы можно было выбрать из того, что есть и не выдумывать из головы. Эскизная работа даёт свободу исполнения мотива, различными приёмами композиции. В её отсутствии работа становится менее качественной, нелогичной.

На пути к созданию художественного образа и наиболее полному раскрытию идеи является выбор формата картинной плоскости, который, в свою очередь, студент может тяготеть к более или менее выраженной горизонтали, вертикали или квадрату [1; с. 38]. В пейзаже с равным успехом используется как вертикальный, так и горизонтальные форматы, но натура подскажет, какой формат будет оптимальным. Студент должен ориентироваться на формат холста приблизительно 60х80, так как в практическом плане это более реализуемо. Для раскрытия большого формата нужно приличное количество времени, а на пленэре не всегда остается его достаточно от натурной работы.

После выполнения эскизной работы студент должен приступить к выполнению картона в натуральную величину. В картоне подробно прорисовываются все детали пейзажа и тональные градации. Когда идет работа над картоном, обучающемуся становится понятно, каких еще натуральных

рисунков не хватает. Поэтому работа над картоном чаще всего совмещается с натурной работой.

Перед тем как приступить к работе цветом, необходимо на уже выполненный рисунок в картинной плоскости нанести имприматуру.

Имприматурой является лессировочный слой краски такого цвета, который подходит под задуманную колористическую палитру. Он может выполняться как одним цветом, так и цветами композиции будущего произведения. Это очень важный и ответственный период в работе над живописным произведением, так как закладывает колорит будущего произведения [3, с. 84]. В значительной степени имприматура — это работа с тоном пейзажа. Также она способствует лучшей связке грунта с краской, что обеспечит невредимость от трещин на полотне и позволит храниться долгие годы.

Дальнейшее написание композиции пейзажа выполняется по собранному подготовительному материалу. На этом этапе главное: сохранить реалистическую достоверность и не потерять идею композиции. То есть материал должен быть проанализирован, обработан и использован так, как этого требует замысел произведения. Это и есть самая важная и трудная часть работы.

Таким образом, мы установили, что создание итоговой композиции по результатам пленэрной практики, это длительная многоэтапная работа.

Соблюдение всех этапов и вдумчивое отношение к каждому из них позволят добиться высокого уровня композиции и послужат развитию навыков выполнения пейзажа.

Список источников и литературы

1. Боброва Е. В. Живописный этюд в условиях пленэра: учебное пособие: Особенности композиции пейзажа. — Омск: Омский гос. тех. ун-т, 2019. 114 с.
2. Кадыйрова, Л. Х. Пленэр: практикум по изобразительному искусству: учебное пособие: Изображение некоторых деталей пейзажа. — М.: Владос, 2012. 104 с.
3. Коробейников В. Н., А. В. Ткаченко Академическая живопись: учебное пособие. Композиция пейзажа. — Кемеровский гос. ин-т культуры, 2016. 151 с.
4. Краснощёкова Т. В., Князькова О. Н. и др. Творческая учебная практика (пленэр): учебно-методическое пособие / под общ. ред. Т. В. Краснощёковой. — Самара: Самарский гос. соц.-пед. ун-т. 2017. 44 с.
5. Никитенков С. А. Введение в теорию композиции: учебное пособие: Определение композиции. Липецк: Липецкий гос. пед. ун-т им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. 84 с.
6. Федоренко В. Е. Некоторые закономерности масляной живописи: учебное пособие: Пейзаж. — М.: ФЛИНТА, 2017. 153 с.

ТЕОРИЯ ЦВЕТОВЕДЕНИЯ: ИСТОРИЯ И ПРИМЕНЕНИЕ НА ПРАКТИКЕ

Т. В. Краснощекова, Н. А. Холодева,

Самарский государственный социально-педагогический университет

Аннотация. В статье излагается история изучения цвета, проанализированы труды, оказавшие наиболее значительное влияние на живописную практику. Особое внимание обращено на практическое использование теории цвета в живописной практике.

Ключевые слова: теория цвета, цветовой круг, цвет, комплементарность, контраст, тон, пленэр, теплохолодность.

THEORY OF COLOR SCIENCE: HISTORY AND APPLICATION ON PRACTICE

T.V. Krasnoschekova, N. A. Kholodeva,

Samara State University of Social Sciences and Education

Annotation. The article describes the history of the study of color, analyzes the works that have had the most significant impact on the practice of painting. Special attention is paid to the practical use of color theory in painting practice.

Key words: color theory, color circle, color, complementarity, contrast, tone, plein air, heat and cold.

Цветоведение является одним из важнейших разделов теории изобразительного искусства. Овладение профессиональным мастерством невозможно без изучения теории цвета. Интерес к проблеме цвета имеет давнюю историю. Многие явления природы и среди них теория цвета объясняются с точки зрения разных наук. Первая наука, которая изучала, что такое цвет — это физика, далее химия, которая рассматривала цвет с точки зрения пигментов, и, наконец, эстетика, посредством которой люди пытались выявить гармонию цвета.

Среди первых исследователей, кто попытался упорядочить цвет, был Иоганн Вольфганг Гете (1749–1832). Исследование было написано в связи с его интересом к живописи и оказало влияние на изобразительное искусство. В соответствии с его теорией, цвет порождается взаимодействием, борьбой между светом и тьмой, тем самым, цвета делятся на излучающие «темноту» и «светлоту» [3, с. 32-36]. Исходя из того, Гете сформулировал некоторые выводы и законы. Например, что краски, находящиеся на цветовом круге рядом друг с другом, называются родственными. А краски, находящиеся напротив друг друга — называются противоположными или комплементарными.

Смешиваясь между собой, противоположные цвета образуют черный или серый цвет, то есть они уничтожают друг друга. То есть, смешение всех цветов дает черный или серый цвет. На практике, чтобы максимально подчеркнуть интенсивность какого-либо цвета, нужно окружить его противоположным, но тусклым цветом. Гете дал почву для рассуждения другим относительно этического и нравственного восприятия цвета. Это стало основой для новаторских решений именно в живописи.

Также отражение комплементарности и законов цвета мы находим у Иоханеса Иттена (1888–1967) в одной из его книг «Искусство цвета» (1921). В целом, цветовые круги Гете и Иттена почти идентичные. Автор разбирает закономерности цветовых контрастов, цветовой гармонии и цветового конструирования и делит все на группы: контраст по цвету, контраст холодного и тёплого, контраст дополнительных цветов, контраст по насыщенности, симультанный контраст, контраст по площади цветовых пятен. Пользуясь только этим законом, можно легко ставить задачи на пленэре, видеть цветовые пятна, работая с законами контрастов Иттена. Теория Иоханнеса Иттена нашла применение в разных областях, от рисования до дизайна, от XIX века до наших дней. Совокупность этих правил можно заметить в работах Анри Матисса, Клода Моне, Ван Гога, в особенности импрессионистов, ведь впечатление и тонкость цвета особенно важна в этом художественном течении.

Гупиль Фредерик Август (1817–1878) тоже отмечал в сочинении «Руководство к живописи масляными красками» (1881), что все цвета происходят от трех первичных: красный, синий и желтый. К этому списку нужно добавить белила, чтобы писать света и черный, чтобы передавать темноту. Это будет идеальная палитра для письма [4, с. 100]. Гупиль писал, что надо одновременно наблюдать природу и других мастеров, таким образом можно будет продвигаться «в деле постижения красоты» [4, с. 103]. Гупиль на практике выясняет, что, например, светлые-желтоватые тона состояются из белил и охры, красноватые из жженых [4, с. 109]. В полутенях используются охры, ультрамарин и земляные, рефлексы те же самые краски, но с преобладанием тона отражающего, а в передаче теней мы возвращаемся к колерам для полутеней [4, с. 107]. Гупиль рекомендует отводить достаточное внимание замесам колеров и преобладание тонированной живописи. Это сочинение оказало влияние на многих живописцев второй половины XIX в.

Существуют мнения отличные от перечисленных выше. Например, из лекций М. М. Девятова (1928–2017) мы узнаем, что реальными цветами, смешивая которые можно получить все другие цвета, являются лимонный желтый, розовый маджента и голубой циан, к тому же являющиеся холодными,

а не красный, желтый и синий, как в теории Иоханнеса Иттена. Однако закон комплементарности сохраняется — противоположные цвета при смешивании дают черный или серый цвет, кроме того, смешиваемые цвета получаются более теплыми. При добавлении белил серый цвет становится еще более очевиден, так как белила делают цвет холоднее и более тусклым (менее насыщенным). Можно объяснить математически, почему схема в книге Иттена (схема RYB) неверна. Синий не является первичным цветом, а это цвет, близкий к фиолетовому. Фиолетовый же цвет является противоположным к желтому (то есть смешиваясь, они уничтожают друг друга, образуя серый). Поэтому и смесь синего с желтым получается грязной или сложной.

Также, в лекциях М. М. Девятова можно найти, что существуют два вида смешения красок: механическое (когда краски перемешиваются на палитре, или наслаиваются полупрозрачным слоем лессировки) и оптическое, когда мелкие мазочки разных цветов, положенные рядом, с некоторого расстояния воспринимаются как единый цвет. При втором (оптическом) типе смешения получившийся цвет значительно чище и насыщеннее. Это можно проверить, смешав два противоположных цвета перечисленными выше способами — механически (перемешав два цвета (две краски) между собой) и оптически (поместив две окрашенные бумажки на вертящийся механизм). Например, если смешать голубую краску с оранжевой или алой, то получится серый цвет, а если поместить две бумажки, выкрашенные в эти цвета на вертящийся механизм, то получится чистый розовый цвет с лиловым оттенком. Кроме того, при таком оптическом смешении получившийся цвет будет светлее, так как он стремится не к черному (как при механическом смешении), а к белому. Поэтому импрессионисты часто смешивали краски прямо на холсте и не перемешивали их при этом тщательно.

Теории цвета, безусловно, находят воплощение в практической работе художников. Многие теоретики подтверждали свои наблюдения на практике. Например, Д. А. Шувалов (1932–2013) доказывает, что на пленэре добавляется холодный голубой рефлекс от голубого неба. Однако в глубине тени начинают работать законы пасмурного света — то есть тень становится теплой и т. д. В целом, Д. А. Шувалов условно делил все цвета таким образом: все холодные — это условно фиолетовые или «красные», а все теплые — это условно «зеленые» [1, с. 126]. При холодном пасмурном освещении лучше смотрятся холодные цвета. Теплое же освещение невыгодно для холодных синих, лилово-фиолетовых цветов, так как желтый цвет противоположен фиолетовому. Со всем выше сказанным соглашается и Б. В. Иогансон, он также считал, что сложная живопись — это непрерывная борьба двух начал, холодного и теплого.

Также Д. А. Шувалов подмечал, чем дальше находится объект на пленэре, тем меньше его контрастность. Таким образом воздушная среда, которая имеет некоторый средний тон, состоящий из капелек воды и пыли, слегка утемняет светлые тона и осветляет темные. Таким образом, белые облака в солнечный день будут чуть темнее белых освещенных частей архитектуры (а у горизонта, где испарений от земли больше облака будут еще темнее). Луна будет несколько более тусклой, чем уличные фонари. Этот эффект «мутных сред» был описан еще Леонардо да Винчи: дым от трубы на фоне светлого неба кажется желтоватым, а на фоне темного леса – голубым. Закон Рэлея: «В том случае, если мутную воду осветить белым светом, то в рассеянном свете вещество будет казаться голубым (это значит, что преобладают короткие волны спектра). В свете, который прошел толстый слой мутного вещества, выявляются длинные волны, при этом вещество кажется красноватым». Применение теории цвета на практике имеет ряд особенностей. Кроме нюансов цвета нужно уметь передавать материальность и гармоничную цельность. Принято говорить, что у К. А. Коровина роскошные цвета. В этюдах мы обнаруживаем в одном месте фузу, в другом умбру, только кое-где розовая. Тем не менее, вместе эти оттенки создают гармоничное впечатление.

Среди мастеров-практиков, изучавших законы цвета известен Н. П. Крымов (1884–1958), разработавший теорию тональной живописи. Тонем в живописи Н. П. Крымов называет степень светосилы цвета, а общим тоном общее потемнение или посветление природы в соответствующие моменты дня (так общий тон сумерек темнее общего тона дня). Живопись — это передача видимого материала тоном плюс цвет [6, с. 17]. Действительно, проверяя это положение на лучших произведениях русской и иностранной живописи, мы убеждаемся, что там, где художником правильно найден общий тон картины, там предметы, земля, небо — все живет подлинной полноцветной жизнью.

Чтобы верно определить тоновое решение, нужно найти независимое пятно от окружающей среды «камертон», сравнивая с которым можно было определить силу тона каждого данного предмета в природе. С такой проблемой легко справляется Крымов. Для него независимая единица становится огонь от спички или черная бархатная ткань. К примеру, направив спичку на яркое закатное небо, можно увидеть, что закат по отношению к огню спички стал казаться более темным. отсюда и родилось понятие об общем тоне [6, с. 19].

И. И Левитан в своих работах очень точно передавал общий тон в природе, что и позволяло необычайно правдиво изображать определенные моменты дня.

Нужно учиться у Левитана исключительной простоте и свободе живописи, правдивости в цвете и общем тоне.

Вообще предмет, верно, взятый в тоне, будет светиться сильнее, чем этот же предмет, написанный гораздо более светлыми, но не верными тонами. Это убедительно доказывают работы И. Е. Репина «Вечерницы» (1881). Картина написана темными красками, но сколько света в этих темных красках. Бумажки, валящиеся на полу, репинского «Ареста пропагандиста» (1892) написаны очень темной краской, но благодаря верно взятому общему тону они кажутся белыми и приобретают материал тонкой бумаги [6, с. 22].

Подводя итог исследования, необходимо отметить, что цвет недостаточно просто копировать в природе. Цвет в картине должен звучать в определенном тональном ключе, и находится в гармонической зависимости от соседних с ним оттенков цвета. Цвет при умелом использовании должен быть выразителем эмоций, которые передает художник в картине.

Несомненно, каждый автор-теоретик и художник, о которых было упомянуто выше, внес свой вклад в развитие колористики в живописи и в современный дизайн. Развитие теории цвета в изобразительном искусстве важнейший и необходимый компонент. Но, конечно, недостаточно знать все правила и законы цветоведения. Только постоянное совершенствование в художественной практике в сочетании с хорошо освоенной теоретической базой помогут овладеть профессиональными живописными навыками.

Список источников и литературы

1. Бельская Н. А. Тайны постижения живописи; система Дмитрия Шувалова - Начало новой школы живописи [электронный ресурс] // Режим доступа: https://vk.com/doc14964885_511123574?hash=ddc46dd03af44117fe&dl=53fbc707d9c90040d4
2. Бельская Н. А. - Составлено по материалам В. Е. Макухина Лекции М. М. Девятова [электронный ресурс] // Режим доступа: https://vk.com/doc14964885_627096669?hash=701bfaf615cbcd933&dl=58ab48b687ddd619d0
3. Гёте, Иоганн Вольфганг. Учение о цвете; Теория познания // И. В. Гете; пер. с нем. В. О. Лихтенштадта. - Изд. 6-е. - М.: ЛЕНАНД, 2015. 195 с.
4. Гупиль Фредерик Август. Руководство к живописи масляными красками с прибавлением небольшого трактата о реставрировании картин // Соч. Гупиля, проф. рисования, ученика Ораса Верне; Пер., [предисл.] и доп. Пав. Маркова. - 3-е изд. - СПб.: В.П. Печаткин, 1898. 132 с.
5. Иттен Иоханнес. Искусство цвета; - 4-е изд. - М.: Д. Аронов, 2007. 94 с.
6. Крымов Н.П. - художник и педагог: Статьи, воспоминания / [Ред.-сост. и авт. вступ. статьи С. В. Разумовская]. - Москва: Изд-во Акад. художеств СССР, 1960. 264 с.

ВЛИЯНИЕ РЕАЛИСТИЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ ТРАДИЦИОННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЖИВОПИСИ НА ПОРТРЕТНЫЙ ЖАНР В ТВОРЧЕСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖНИКОВ

К.С. Куковьякина,

Самарский государственный социально-педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается влияние реалистических тенденций традиционной отечественной живописи на творчество современных художников-портретистов. Кратко изложено развитие реалистических тенденций в отечественной живописи и их влияние на современную отечественную портретную живопись.

Ключевые слова: портрет, реализм, отечественная живопись, тенденции, современное искусство.

«INFLUENCE OF REALISTIC TENDENCIES OF TRADITIONAL RUSSIAN PAINTING ON THE PORTRAIT GENRE IN THE WORKS OF CONTEMPORARY PAINTERS»

K.S. Kukovyakina,

Samara State University of Social Sciences and Education

Annotation. The article discusses the influence of realistic tendencies of traditional national painting on the work of contemporary portrait painters. The development of realistic tendencies in national painting and their influence on contemporary national portraiture is briefly outlined.

Key words: portraiture, realism, national painting, tendencies, contemporary art.

Традиционная реалистическая отечественная живопись — это огромный пласт культурного наследия. Реалистическая школа живописи представляется как носитель исторической памяти, которая определяет самобытность отечественного изобразительного искусства.

Современные художники часто обращаются к традициям реализма, работая в жанре портрета. Изучение традиций реалистического познания и использование его на практике является необходимым звеном в становлении профессионального художника-портретиста.

Реалистический портрет получил наиболее яркое развитие в период передвижничества в русском искусстве во второй половине XIX века. Реалистического искусство России в XIX столетии называют «демократическим реализмом». Во второй половине XIX века художники прониклись интересом и сочувствием к простым людям. Передвижниками были заложены основные принципы в живописи, такие как национальное своеобразие, народность, следование натуре [6].

Для картин передвижников были характерны трагический взгляд на действительность, психологизм, социальная направленность, высокое искусство типизации [6]. Художники-передвижники ставили перед зрителем нравственный выбор. Ведущим направлением был реализм, который выражался в особенной черте портретной живописи – ощущение момента, вырванного из реальной жизни человека [6].

Портреты русских художников-передвижников стали своеобразным канон, который на многие годы определили развитие жанра в России. Среди лучших мастеров Илья Ефимович Репин, Валентин Александрович Серов, Иван Николаевич Крамской.

И.Н. Крамской был основоположником и идеологом «Товарищества передвижных художественных выставок». Он отстаивал идеи о принципах реализма и важной роли художника в обществе. Демократические взгляды отразились в портретах И.Н. Крамского. Его портреты воплощают морально-этические идеалы художника, его представления о человеке [1].

В.А. Серов – крупнейший художник рубежа столетий. Жанр портрета был основным в его творчестве. Ученик И.Е. Репина, он унаследовал глубокий психологизм в своем творчестве. С начала 1890-х годов портрет стал основным жанром в творчестве В.А. Серова [7, с. 233]. Он долго изучал характер человека, а после заострял внимание на одной его особенной черте и старался передать ее в работе наиболее ярко.

И.Е. Репин один из немногих русских художников, в творчестве которого чутко передавалось действительность того времени. Он имел способность заметить душевное движение портретируемого, «вживался» в его образ, изучал свою «натуру». Он хотел проникнуть в самое сокровенное в человеческой индивидуальности [7]. В этом ему помогали множественные зарисовки, которые он делал, проводя недели вместе с натурой. Отличительная особенность портретов И.Е. Репина – передача реакции человека на окружение: чем живет, какое состояние испытывает в конкретный момент [1].

Другим важным этапом развития реалистического портрета стал период соцреализма. Передвижнический метод был перенят советскими живописцами. В портретном жанре вновь оказались востребованы реалистические решения, чтобы ярче показать образ современника. Появилось течение социалистический реализм, где одной из главных составляющих была пропагандистская функция портрета.

Основными чертами его были: народность, жизнеутверждающее начало, интернационализм, неразрывность общества и судьбы человека. Как и искусство передвижников, такие портреты несли социальный характер,

но подвергся идеологизации советского искусства. Жанр портрета неразрывно был связан с темой труда. Таким образом, социалистический реализм был призван воспитывать людей в традициях коммунистической идеологии.

Одним из известных портретистов данного периода является Михаил Васильевич Нестеров. «Люди в портретах М.В. Нестерова — это деятельные натуры, смысл жизни которых заключен в целеустремленных творческих поисках на поприще науки или искусства» [8, с. 88].

В портретах своих современников М.В. Нестеров, через призму традиций реализма, передает типичные черты своей эпохи, особенности советского общества, идущего вперед [8].

Исаак Израилевич Бродский — советский художник, который был учеником И.Е. Репина. Он многое перенял у своего наставника, в частности, не столько технику, сколько отношение к искусству и творческие задачи.

Творчество И.И. Бродского лежит в русле традиционного реалистического направления. Еще в годы учебы он приобрел известность как портретист. Хотя он писал в основном портреты советских вождей и лидеров, было в его творчестве и умение выразить чувства обычного человека, передать его характер. Но главное отличие его манеры был высокий реализм [8].

Одна из главных отличительных черт передвижников, а именно демократическое искусство, раскрыто в творчестве казанского художника Хариса Абдрахмановича Якупова. Его портреты описывают образы людей по принципу яркого живописного рассказа о трудовом коллективе [9].

Х.А. Якупов прежде всего выявляет в своих персонажах их нравственную сущность, духовную красоту, гармонию, согласие его с миром или их борьбу, раздумья. Герои его картин — не созерцатели, не наблюдатели, а самые активные и непосредственные участники жизни [9].

Интерес к отечественной реалистической школе сохраняется и в XXI веке.

Несмотря на субъективность современного искусства, наряду с этим, в той или иной степени все еще существуют и развиваются формы искусства, требующие традиционных методов практического применения.

Реалистические тенденции все еще актуальны в современном портретном искусстве, не смотря на появление различных новых форм в портретном жанре. Кто-то склоняется к декоративному портрету, а кто-то, наоборот, к гиперреализму. Неизменно лишь одно — фундаментом современного портрета остаются традиции и принципы реалистической живописи.

Владимир Николаевич Мухин — представитель лирического портрета. Данный художник представляет импрессионистическое направление в современном отечественном портрете. На творчество В.Н. Мухина большое

влияние оказали именитые русские художники – И.Е. Репин, К.А. Коровин, В.А. Серов. В тоже время его портретное творчество подвержено влиянию французской школы живописи (Жан Огюст Ренуар, Клод Моне). В некоторых работах проявляется тяготение к салонной живописи [3].

Семен Натанович Файбисович представитель гиперреализма. Тематически его работы близки к сюжетам передвижников, он пишет людей такими, какие они есть, в острой социальной среде. Героями его кисти становятся пассажиры метро, автобусов, бездомные, жители спальных районов [5].

Таким образом, С.Н. Файбисович сохраняет реалистические традиции передвижников, но в его творчестве подвержено тенденциям гиперреализма.

Анна Валерьевна Горбунова является представителем традиционной отечественной реалистической школы [2]. В своих портретах А.В. Горбунова воспевают социальную тему. Темы портретов близки к соцреализму, который проповедовал возвышенные социальные образы.

Евгений Геннадьевич Балакшин. Его творчество стилистически принадлежит к русской реалистической школе живописи с ее тонкой передачей колорита и света, богатством цветовой палитры. Портреты Е.Г. Балакшина, подобно портретам передвижников не просто изображают конкретного человека, а раскрывают его сущность, характер, темперамент. Он рисует обычных людей, показывая их быт, отказываясь от статичных, салонных поз. Но в некоторых работах чувствуется уход в мелкотемье [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что современная портретная живопись находится в определенном кризисе реалистичного взгляда на образ человека. В отечественную портретную живопись проникают тенденции современных течений, а старые традиции, которые оставили нам художники-передвижники, постепенно вытесняются. Уже не так много художников, которые пишут портреты так же, как и художники-передвижники. Но в современные портретисты, тем не менее, не отказываются от реалистических традиций отечественной живописи, а дополняют их новыми методами передачи образа человека. Влияние реалистических тенденций традиционной отечественной живописи на портретный жанр в творчестве современных художников все еще сохраняется, а также их востребованность.

Список источников и литературы

1. Бесчастнов Н.П., Кулаков В.Я., Стор И.Н. Живопись. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.П. Бесчастнов, В.Я. Кулаков, И.Н. Стор. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 223 с.

2. Биография художника Анны Горбуновой [электронный ресурс] // Анна Горбунова. – Режим доступа: <https://anna-gorbunova.ru/biography.php>

3. Владимир Мухин. Очаровательные женские портреты в стиле французского арт-модерна и русского реализма [электронный ресурс] // Русская галерея. – Режим доступа: <https://rusgalery.ru/article/vladimir-muhin/>.
4. Евгений Балакшин [электронный ресурс] // Art Russia. – Режим доступа: http://artrussia.ru/evgeny_balakshin
5. Семён Файбисович [электронный ресурс] // Еврейский музей и центр толерантности. – Режим доступа: <https://faibisovich.jewish-museum.ru>
6. Товарищество передвижных художественных выставок [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tphv-history.ru>
7. Чегодаев А.Д. Всеобщая история искусств. В 6 т. Т. 5. Искусство XIX века / Под общ. ред. Ю.Д. Колпинского и Е.М. Ротенберга – М. : Искусство, 1964. – 972 с.
8. Чегодаев А.Д. Всеобщая история искусств. В 6 т. Т. 6. Кн. 2. Искусство XX века / Под общ. ред. Б.Б. Веймарна и Ю.Д. Колпинского – М. : Искусство, 1966. – 848 с.
9. Якупов Харис Абдрахманович [электронный ресурс] // Мастера современного искусства. Альманах (выпуск 59) – Режим доступа: <https://www.stydiai.ru/gallery/master-71>

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО БАЛЬНЫМ ТАНЦАМ

***Е.К. Латыпова,**
Лицей №3, г. Екатеринбург*

Аннотация: в статье описана проблема отсутствия всестороннего подхода обучения детей в таком виде хореографического искусства, как бальные танцы. Использование целенаправленных средств и методов, влияет на восприятие и отношение ребенка к процессу обучения и познаниям хореографической культуры и области бальных танцев в частности.

Ключевые слова: хореография, бальные танцы, дети, образование.

FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT ADDITIONAL CLASSES IN BALLROOM DANCING

***E. K. Latypova,**
Lyceum No.3 Yekaterinburg*

Abstract: the article describes the problem of the lack of a comprehensive approach to teaching children in such a form of choreographic art as ballroom dancing. The use of targeted means and methods affects the perception and attitude of the child to the learning process and the knowledge of choreographic culture and the field of ballroom dancing in particular.

Key words: choreography, ballroom dancing, children, education.

В настоящее время как в России, так же, как и во всём мире, существует множество видов и направлений образовательной деятельности в таком виде хореографического искусства, как бальные танцы. К ним могут относиться частные занятия с тренером, кружки в учреждениях дополнительного образования, клубы, но больше всего распространены и востребованы школы-студии бального танца. В студию балльных танцев могут прийти дети любого возраста, чтобы приобщиться к этому виду хореографического искусства без каких-либо ранее приобретенных навыков и знаний. Так как школы-студии чаще всего работают как негосударственные, частные организации и заинтересованы в количестве занимающихся детей, вновь пришедшему ребенку обычно не отказывают в приёме. Поэтому основной проблемой в организации занятий балльными танцами является разный уровень подготовки начинающих, когда дети одного возраста, но с разной подготовленностью не только в технике танца, но и в области теории, истории и культуры балльного танца, попадают в один коллектив.

На современном этапе развития культуры хореографическая деятельность является одной из самых сложных и своеобразных [7]. Являясь синкретическим видом деятельности, танцевальное искусство объединяет вокруг себя драматургию, музыку, изобразительное искусство, поэтому обладает большими возможностями для полноценного художественно-эстетического развития детей и подростков. Совершенствование в области танцевального искусства подразумевает развитие чувства ритма, умение слышать и понимать музыку, согласовывать с ней свои движения, тренировать мышечную силу корпуса и ног, пластику рук, грацию, выразительность и графичность сценического образа. Занятия танцем не только формируют правильную осанку, но и прививают основы этикета, дают представление об актерском мастерстве. Последнее же подразумевает развитие творческих способностей, так как настоящий актер – только тот, кто работает творчески и с душой.

Теоретики хореографической педагогики считают, что привлечение детей к танцевальному искусству важно для их духовного развития, формирования необходимых моральных качеств и раскрытия творческого потенциала. Танцевальная деятельность способствует развитию высших психических функций ребенка: произвольного внимания, опосредованной памяти (зрительной, слуховой, мышечно-двигательной), творческого мышления и целенаправленного воображения, поэтому является незаменимым средством гармоничного формирования человека. Именно поэтому хореография приобретает все большую популярность, становится одним из самых действенных факторов формирования гармонично развитой, духовно богатой личности [10].

В таком виде хореографического искусства, как балльные танцы, в основном используется преемственность знаний, умений и опыта, форм и стилей балльных танцевот старшего поколения к младшему. Дети, когда-то занимающиеся балльными танцами, становятся тренерами и переносят методы, средства и взгляды на процесс обучения из собственного опыта на новое поколение. По причине того, что тренеры балльных танцев отдали большую часть жизни этому виду искусства и провели всё своё свободное время на паркете, далеко не многие из них имеют высшее или среднее профессиональное хореографическое образование, что не является препятствием для ведения педагогической деятельности по направлению «балльные танцы». Выигрывая чемпионаты и получая регалии, они достигают назначенной цели и становятся тренерами, но всё же не педагогами-хореографами. Профессионализм педагога – одна из проблем развития образования в области культуры и искусства на современном этапе, но решение этой проблемы зависит от самого педагога. Образование – орган культуры, от работы которого зависят трансляция и развитие, само существование культуры в целом [9, 10].

В многочисленных школах-студиях балльных танцев основной целью тренера является достижение результата его подопечного и закрепление его высшими местами на соревнованиях. Исследуя образовательный процесс, в школах-студиях балльных танцев Екатеринбурга, Санкт-Петербурга, Юты (США) и Лондона (Великобритания), нами была выявлена проблема однообразности системы обучения и подхода к реализации поставленных задач. Несомненно, главную роль в обучении танцу тренеры и педагоги отдают технике его выполнения, все цели и задачи тренера связаны именно с этим. Всё время занятий уходит на изучение основных элементов, движений и методики исполнения танца. Особое значение уделяется грамотному показу и последовательности объяснения правил исполнения в сочетании с музыкальной раскладкой. Используется методика сочинения танцевальных вариаций в соответствии с программой практического обучения – логике их построения, соразмерности, длительности, темпа исполнения в зависимости от содержания вариаций.

Важное значение имеет музыкальность движений, воспитание выразительности исполнения, усвоение национальной манеры танца с последующим усложнением и доведением до состояния технической чистоты и координации. Всё внимание тренера во время занятий направлено на специфику композиции танцев европейской программы, грамотное соединение фигур и предупреждение наиболее распространенных ошибок именно в технике танца [6].

По стандарту дети занимаются бальными танцами минимум 3 раза в неделю по полтора часа. Всё время занятий дети изучают новые движения и фигуры танцев и закрепляют пройденный материал именно в технике исполнения танца. Кроме того, в школах-студиях бального танца проводятся занятия по общей физической подготовке в дополнение к основным занятиям. В возрасте 10-12 лет детям даются домашние задания, выполняемые в тетрадах. Домашняя работа также связана с техничным исполнением танца: дети записывают в тетрадь фигуры танца, чтобы потом разобрать ошибки в исполнении. Но в структуре занятий не находится времени на теоретическое и художественно-эстетическое изучение хореографического искусства и бального танца, в частности, так же, как не уделяется времени на изучение музыки, на которую ставятся бальные танцы [11].

Чтобы понять отношение детей к такому подходу обучения и определить их знания в области хореографического искусства, которому они посвящают всё своё время, нами была разработана открытая анкета для занимающихся в возрасте 10-12 лет. Именно в этом возрасте дети и подростки начинают официально выступать на соревнованиях, представляя себя, как исполнителей, имеющими образование в области бальных танцев и подходят к своей танцевальной деятельности более осознанно, чем дети младшего возраста, направление деятельности которых определяют родители.

Открытая анкета для детей 10-12 лет, занимающимися бальными танцами, состояла из 12 вопросов. Первый блок вопросов анкеты был направлен на выявления конкретных познаний в области искусства танца, истории бальных танцев, их возникновения и развития. Кроме того, выявлялись знания характерных национальных особенностей, стиля и манеры исполнения того или иного танца [2].

Танец – это способ невербального самовыражения танцора, проявляющийся в виде ритмически организованных в пространстве и времени телодвижений. Танец возник из разнообразных движений и жестов, связанных с трудовыми процессами, человеческими взаимоотношениями, историческими событиями и эмоциональными впечатлениями. Танец существовал и существует [3] в культурных традициях всех человеческих обществ. За долгую историю человечества он изменялся, отражая культурное своеобразие каждой эпохи [9].

Второй блок вопросов анкеты был направлен на слушание и понимание музыки, так как первой специфической особенностью искусства хореографии является его непосредственная связь с музыкой, которая помогает раскрыть художественный образ танца во всей его яркости и полноте. Основу хореографического образа составляет движение, которое непосредственно

связано с ритмом. Хореография нужна, как вид искусства, создающий красоту. Искусство хореографии обладает разнообразными выразительными средствами: пластическими и музыкальными, динамическими и ритмическими, зримыми и слышимыми [4]. Дети 10-12 лет, занимающиеся балльными танцами, должны понимать стилистические особенности музыкальных произведений для танцев европейской программы, уметь описывать словами и раскрыть в движении смысловую образность, характер и музыкальность танцев, уметь отличать ритм, метр, размер музыкальных произведений и исполняемых танцев.

Третий блок вопросов анкеты был направлен на выявление отношения детей к предложению изучать более подробно и углублённо историю и теорию хореографического искусства и балльных танцев, что могло бы повлиять на их общую культуру, а также улучшить результаты танцевальной деятельности.

Ответы на третий блок вопросов предполагали свободный выбор и потребность юного танцора в более творческом подходе к собственной танцевальной деятельности. Если деятельность ребенка носит творческий, не рутинный характер, то она постоянно заставляет его думать и сама по себе становится достаточно привлекательным делом. Такая деятельность всегда связана с созданием чего-либо нового, с открытием для себя нового знания, обнаружения в самом себе новых возможностей, что само по себе становится действенным стимулом к занятиям, к приложению необходимых усилий, направленных на преодоление возникающих трудностей. Такая деятельность укрепляет положительную самооценку, повышает уровень притязаний, порождает в себе уверенность и чувство удовлетворенности от достигнутых успехов. Если выполняемая деятельность находится в зоне оптимальной трудности, т. е. на пределе возможностей ребенка, то она ведет за собой развитие его способностей, реализуя то, что Л. С. Выготский называл зоной потенциального развития [1].

Результаты исследования. Открытое анкетирование было проведено дистанционным образом среди 10 детей 10-12 лет занимающимися балльными танцами в школах-студиях балльных танцев нашей страны и зарубежья. Время ответов на вопросы было не ограничено, так же как не требовалась определённая стилистика ответов. На первый блок вопросов, требующий конкретных знаний в области хореографического искусства и балльных танцев в частности, дети дали по 1-2 положительных ответа из 4, что говорит о нехватке знаний в области истории и развития балльного танца. Кроме того, ответы свидетельствуют также о неосознанном подходе к пониманию танцевального искусства, об отсутствии полного осмысления танцевального

произведения и созданного образа, необходимого для танца. Дети отточено воспроизводят технику и необходимую мимику, но не «проживают» историю танца в образах и на паркете.

На второй блок вопросов на тему слушания и понимания музыки, также требующих конкретных знаний, дети дали ответ на 1-2 вопроса из 4, но 30% детей не дали никаких ответов, что говорит о пробеле в знаниях и понимании различных жанров и развитии музыки в историческом аспекте. По нашему мнению, результат опроса свидетельствует о большом упущении в теории обучения балльным танцам, так как вопросы были напрямую связаны с видами танцев, исполняемыми детьми и поэтому ответы буквально «лежали на поверхности». Дети нацелены на то, чтобы не сбиться с ритма и следовать темпу, но не имеют понятия, почему музыка, которую они слышат, звучит именно таким образом и что к ним она пришла, уже преобразовавшись с годами.

Третий блок вопросов, направленный на творческое мышление и личное мнение участников анкетирования, оказался самым нерезультативным. Только один участник из 10 изъявил желание больше узнать о хореографическом искусстве и балльных танцах и посчитал, что эти знания будут полезны для более качественного исполнения. Остальные участники хотели бы, чтобы каким-то образом их результаты на соревнованиях стали лучше, но при этом не понимают значимости более обширного образования в области балльных танцев. Этот факт говорит о незрелости и не осознанности в отношении собственной танцевальной деятельности.

Из чего я делаю вывод, что формирование личности ребенка, его знаний и умений в области балльных танцев, напрямую зависит от средств и методов, которыми пользуется тренер в процессе занятий и после них. Нацеленность только на технические характеристики ребенка лишает его всестороннего развития в любимом виде хореографического искусства. Так как одним из богатейших и действенных средств эстетического воспитания является хореография, она обладает большой силой эмоционального воздействия и поэтому является важным средством формирования всесторонне развитой личности.

Продуктивность художественного воспитания искусством танца обусловлена синтезирующим характером хореографии, которая объединяет в себе музыку, ритмику, изобразительное искусство, театр и пластику движений. Именно данный вид творчества успешнее всего реализует развитие зрительных, слуховых и двигательных форм чувственного и эмоционального восприятия мира, снимает умственное утомление и даёт дополнительный импульс для мыслительной деятельности.

Хореография – искусство, искренне любимое детьми. Занятия танцем приобщают маленького человека к миру прекрасного. Важной представляется собственная хореографическая деятельность детей, где каждый ребенок становится на время актером, творчески осмысливающим происходящее [5]. Главным в системе образования является урок, на котором не только обучающиеся получают знания, но и происходит саморазвитие, самораскрытие, «открытие себя неизвестного» (И. П. Махмутов). Именно занятия хореографией формируют у ребенка свободу в творческом мышлении, дают возможность импровизировать. Через танцевальные движения у ребенка развивается художественный вкус и творческое воображение, формируется внутренний духовный мир ребенка. Танцевальные движения выполняют функцию психической и соматической релаксации, восстанавливают жизненную энергию человека и его самоощущение как индивидуальности [8].

Отсутствие у ребенка всесторонних знаний в выбранном виде деятельности доставляет ему трудности образовательном процессе, а значит, влияет на качество восприятия новой информации, усвоения её и как итог, предоставление наилучшего результата в соревновательной деятельности. Так как школы-студии носят частный характер и не имеют государственного финансирования, тренера не стремятся уделять время теоретическим основам хореографического искусства.

Список источников и литературы

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. 96 с.
2. *Иванова Н.А.* Методические указания по дисциплине «Шедевры хореографического искусства». Саратов, 2011.
3. *Ивановский Н.П.* Бальный танец XVI-XIX веков. Калининград: Янтарный сказ, 2004. 208 с.
4. *Корякина Г.М.* Технологические основы постановки пластико-хореографических программ: курс лекций для студентов кафедры культурно-досуговой деятельности. – Москва.: МГУКИ, 2011. 172 с.
5. *Красовская В.М.* О классическом танце// Н. Базарова, В. Мей. Азбука классического танца. Л., 1983. С. 5 – 12.
5. О концепции художественного образования в Российской Федерации : приказ Минкультуры РФ от 28.12.2001 № 1403 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_84924 (дата обращения: 19.06.2016).
6. *Озджевиз Е.Л.* Методические указания по предмету "Теоретические основы подготовки хореографа". Саратов, 2011. 10 с.
7. *Опарина Н.А.* Педагогические условия воспитательной эффективности празднично-игровых форм досуга молодежи / Н.А. Опарина, И.Д. Левина, М.Г. Кайтанджян // СПО. 2017. № 10. С. 31-36.
8. *Пономарев А.Я.* Психология творчества. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2015.

9. Специфика подготовки педагогических кадров в условиях развития рынка культурно-досуговых услуг / Сергеева В.П., Григорьева Е.И., Грибкова Г.И., Бычкова Е.С. // Социально-культурное взаимодействие вуза и предприятий индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров для столичных учреждений образования и культуры. – Москва, 2018. – С. 185-194
10. Филатов С.В. От образности слова – к выразительному движению. М., 1993.
11. Чудновский В. Э. Воспитание способностей формирование личности. М., «Знание». 1986 г.
12. Шевченко Е.П. Методика преподавания балетного танца [Электронный ресурс] : Учебно-методическое пособие. Саратов, 2016. 53 с. Режим доступа URL : http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1562

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.Н. Мартыновская,

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Аннотация. В статье кратко излагаются теоретические концепции применения элементов театральной педагогики на уроках английского языка, предлагаются к рассмотрению принципы и инструменты театральной деятельности детей среднего школьного звена, а также результаты исследований развития межкультурной коммуникации с помощью театральной деятельности.

Ключевые слова: театральная педагогика, технологии театральной педагогики, театрализация, межкультурная коммуникация.

APPLICATION OF ELEMENTS OF THEATER PEDAGOGY IN ENGLISH LESSONS FOR CHILDREN OF MIDDLE SCHOOL AGE

E.N. Martynovskaya,

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Annotation. The article briefly outlines the theoretical concepts of using the elements of theatrical pedagogy in English lessons, and offers for consideration the working principles of theatrical pedagogy for children of secondary school age, also it represents the results of studies regards to cross-cultural communication and its linkage with theatrical pedagogy.

Key words: theatrical pedagogy, theatrical pedagogy's technologies theatricalizing, cross-cultural communication.

В процессе преподавания иностранных языков в РФ сегодня наблюдается период пересмотра целей, задач и методов обучения, и это, в свою очередь,

приводит к необходимости переосмысления методологии и конкретных методов, приемов в теории и практике преподавания иностранных языков. В современном обществе владение иностранным языком на практике является целью не только языкового, но и любого другого образования, так как растет спрос на специалистов в различных сферах деятельности, практически владеющих одним или несколькими иностранными языками. Следовательно, основная цель обучения иностранному языку - формирование языковой личности, готовой к реальному, продуктивному общению с представителями других культур на разных уровнях и в разных сферах жизни, т.е. личности, способной к межкультурной коммуникации. А. П. Садохин определял межкультурную коммуникацию как «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам». [6, с. 39] Культурные связи — постоянный и очень весомый компонент в процессе диалога между народами и государствами, в результате которого создаются и сохраняются народные ценности, традиции, нормы, знания, происходит взаимообогащение различных культур, в этом и состоит главная ценность способности к межкультурной коммуникации.

Одна из особенностей изучения иностранного языка состоит в том, что большую часть материала обучающиеся должны не только понимать, но и учить наизусть. Это довольно утомительный процесс, который негативно влияет на познавательный интерес к предмету.

Труды таких педагогов-практиков и теоретиков, как А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, И.А. Зимняя, занимающихся изучением и разработкой теории проблемного обучения, привели нас к выводу, о том, что применение технологий театральной педагогики необходимо, так как оно покрывает и охватывает главные тезисы продуктивного взаимодействия и творческой деятельности учеников. Практическое применение средств театральной педагогики на уроках иностранного языка учеников среднего школьного звена является актуальным, так как помогает реализовать следующие цели:

- 1) формирование навыков общения на иностранном языке;
- 2) воспитание творческого отношения к изучению иностранного языка;
- 3) формирование умения пользоваться иностранным языком в своих личных целях.

Все это, в свою очередь, неизменно приводит к развитию навыков межкультурной коммуникации.

«Театральная педагогика — это целостная система образования, организованная по законам импровизационной игры и подлинного продуктивного действия, протекающих в увлекательных для участников

предлагаемых обстоятельствах, в совместном коллективном творчестве учителей и учеников, способствующая постижению явлений окружающего мира через погружение и проживание в образах, и дающая совокупность цельных представлений о человеке, его роли в жизни общества, его отношениях с окружающим миром, его деятельности, о его мыслях и чувствах, нравственных и эстетических идеалах» [3, с. 35].

Понятие театральной педагогики связано в России с творчеством таких известных актеров, как М. Щепкин, В. Давыдов, К. Варламов и режиссера Малого театра А. Ленского. В России первые упоминания о школьном театре датируются еще XVII веком. Он присутствовал в учебном плане Кадетского корпуса, Смольного института и других крупных учебных заведений. Идея о том, что школьный театр несет неоспоримую педагогическую пользу привела к созданию множества методик (художественно-педагогическая драматургия урока Л.М. Предтеченской, метод оргдеятельностных играх (ОДИ) Ю.В. Громыко и Г.П. Щедровицкого, технология «Дебаты» К. Поппера и др.), направленных на внедрение в структуру урока театральных методов и приёмов, принципов построения спектакля [7, с. 383].

В 1911 г. в России была опубликована первая книга о методе игровой драматизации и ее автором был американский педагог Н. Тичер. В своей книге он указывает на то, что обучение в школе не учитывает «драматический инстинкт» ребенка, поэтому педагогика американской школы разработала первый и единственный в своем роде в то время прием – драматизацию учебного материала, который лучше всего применять именно в средней школе [8, с. 46]. Т.Г. Пеня отмечает: «Сейчас театр всё чаще и многофункциональнее используется в школьном пространстве: театр – как средство психического развития, диагност особенностей сенсорики и индивидуальной одарённости; театр как метод самопознания, естественное средство психокоррекции и способ накопления поведенческого опыта, как культурный феномен» [6, с. 25]. Театральная педагогика – это всегда вовлечение детей в активное речевое общение, это большая палитра эмоциональных переживаний, это целый мир, где интеллект ребенка освобождается от рамок и растет. Цель театральной педагогики – раскрепощение психофизического аппарата ученика. [1, с. 250] Педагоги выстраивают взаимоотношения таким образом, чтобы организовать максимально комфортные условия для творческого взаимодействия. Это создание предельно возможной атмосферы раскованности, взаимного доверия и свободы фантазии. О.А. Лапина отмечает, что «школьная театральная педагогика – междисциплинарное направление, появление которого обусловлено рядом социокультурных и образовательных факторов». Являясь

частью театральной педагогики и существуя по ее законам, она все-таки преследует иные цели. Если целью театральной педагогики является профессиональная подготовка актеров и режиссеров, то школьная театральная педагогика говорит о воспитании личности ученика средствами театрального искусства [4]. По мнению Т.А. Климовой, театральная педагогика – это «целостная система образования, организованная по законам импровизационной игры и подлинного продуктивного действия, протекающих в увлекательных для участников предложенных обстоятельствах, в совместном коллективном творчестве учителей и учеников, способствующая постижению явлений окружающего мира через погружение и проживание образов, и дающая совокупность цельных представлений о человеке, его роли в жизни общества, его отношениях с окружающим миром, его деятельности, о его мыслях и чувствах, нравственных и эстетических идеалах» [3, с. 60].

Театральная педагогика предлагает ряд методов [9, с. 284], которые способствуют эффективному формированию таких качеств, как творческое воображение, избирательность восприятия, способность к анализу и синтезу воспринимаемой информации, выражению эмпатии и идентификации, к самоорганизации психических проявлений и самокоррекции поведения. Т.е., фактически, проигрывание в игре-театрализации способствует пониманию иной культуры, ее эмпатийному переживанию.

1. Метод физических действий. Данный метод способствует развитию познавательных процессов личности школьника, определяющих выразительность, экспрессивность проявлений психики, а также развивает навык самокоррекции и приводит к гармоничности поведения. Работа на уровне физического тела (движения, жесты актера) способствует лучшему акцентированию речи, выделению главного и лучшему пониманию, запоминанию текста.

2. Метод исторических параллелей. Особенность этого метода заключается в уклоне на эмоционально-логическое сравнение представлений о различных периодах истории, сопоставление исторических эпох и периодов развития человечества. Что способствует качественному решению поставленных задач как при усвоении теоретических знаний по предмету, так и через обеспечение глубокого понимания коммуникативной стороны учебного процесса.

3. Метод действенного анализа – это способ овладения навыками сценического поведения. В педагогической профессии использование этого метода необходимо при построении логики урока, с целью формирования коммуникативной культуры школьника.

4. Метод ролевого действия основан на заранее установленном подтексте. Он дает возможность развивать индивидуальные особенности обучающегося, а также осуществлять контроль за качеством подготовки каждого школьника. В процессе использования этого метода особое внимание уделяется умению использовать различные элементы техники речи в зависимости от количества слушателей в классе, где происходит действие. Использование этого метода в процессе формирования коммуникативной культуры школьника способствует оптимизации навыков построения устной монологической и диалогической речи.

5. Этюдный метод – это творческое исследование, изучение умом и телом какого-либо жизненного действия, человеческого поступка или события в предлагаемых спектаклем обстоятельствах.

В учебной практике выделяют различные виды этюдов. Среди них такие, как:

- 1) одиночный этюд, нацеленный на освоение простейшей жизненной ситуации;
- 2) одиночный этюд, нацеленный на эмоциональные воспоминания, на физическое самочувствие;
- 3) парный этюд на действие с воображаемыми предметами для формирования чувства непрерывности логически развивающегося действия;
- 4) этюды типа «цирк», развивающие артистическую смелость;
- 5) групповые этюды, воспитывающие импровизационное самочувствие;
- 6) этюд на освоение способов словесного воздействия [2, с.50].

В работе учителя с педагогическими этюдами у школьника формируется умение логично формулировать и высказывать свою точку зрения.

Вышеперечисленные приемы помогают раскрыть в каждом обучающемся такие качества, как эмоциональность, креативность, высокая координация движений, волеизъявление, ассоциативная импровизация и т.д., являющиеся проявлением коммуникативной культуры.

Таким образом, использование методов и приемов театральной педагогики в ходе обучения, способствует эффективному общению и взаимодействию с участниками образовательного процесса, т.е. формированию коммуникативной культуры школьника.

Ниже представлены несколько примеров использования приемов школьной театральной педагогики на уроках английского языка.

Прием «Ритмическое запоминание» помогает преодолеть различные психологические барьеры при произношении слов, а также создает атмосферу интереса в изучении новых лексических единиц.

Ученикам предлагается произнести слова в конкретной рифме.

Пример: классу предлагается наложить новые лексические единицы на заданную музыку, и все ученики произносят хором новую лексику под музыку.

Таким образом введение новых лексических единиц превращается в увлекательный процесс, где каждый ученик может проявить свои творческие способности и получить заряд новых положительных эмоций.

Прием «Фонетический этюд» помогает в решении проблем с развитием речевой деятельности учащихся, то есть происходит отработка произношения новой лексики и запоминание слов.

Обучающимся предлагается войти в речевую деятельность через разыгрывание этюдов, содержащих выражение эмоций в диалогах.

Ученикам предлагается произносить слова так, будто они сообщают друг другу интересную новость; как будто они спорят; как будто делятся великой тайной.

При произношении иноязычных звуков важнейшей частью является правильная артикуляция, именно поэтому нужно выполнять упражнения для разогрева – для того, чтобы мышцы лица и артикуляционного аппарата расслабились и лучше работали. Приведем примеры таких упражнений пантомимического характера:

- покажите классу, как вы жуete лимон;
- сгоните муху с носа;
- покажите классу, что вы ощущаете, когда понимаете, что забыли сделать то, о чем попросила мама.

Так при усвоении лексики через переживание различных чувств запоминание слов происходит быстро и качественно.

Прием «Ролевая игра» – большой помощник при развитии умения осуществлять коммуникацию (что является главной целью иноязычного образования). Разыгрывание ситуативных диалогов – не есть выученное произношение фраз-клише. Для учеников создается атмосфера реальной ситуации в общении, например: звуковые эффекты или музыка, предлагается подумать и решить, с каким чувством они пришли туда, придумать себе историю или легенду, представить себя в роли кого-то (например, в роли знаменитости).

В итоге ученики самостоятельно моделируют ситуацию, взаимодействуют между собой, находясь в выбранных обстоятельствах, и начинают говорить на иностранном языке, преодолевая страх ошибиться.

Прием «Инсценировка» помогает преодолеть страх общения, развивает умение аргументировать свое мнение, повышает уровень способности к импровизации.

Ученикам предлагается инсценировать рассказ любого типа: сказка, новостной выпуск, научный доклад и т.п. Чтобы инсценировка была более яркой и живой можно использовать разный реквизит: маски, шапки, очки, картинки, рисунки, аксессуары, куклы.

В итоге дети учатся работать в группе, успевающие дети и менее успевающие работают вместе, в результате чего менее успешные ребята получают волну уверенности в себе и осознают свою значимость в группе.

Различные приемы и методы театральной педагогики относятся к интенсивным формам обучения. Они имеют все шансы быть применены педагогом в различных учебных ситуациях: в процессе обучения идет полное включение в тему урока, повышается уровень мотивации к изучению английского языка, активизируется творческий потенциал учащихся.

Следует сделать вывод о том, что использование элементов театральной педагогики на уроках английского языка, позволяет всецело развивать личность и индивидуальность с разных сторон: интеллект, чувства и действия. Также использование театральных элементов помогает представить процесс обучения привлекательным для обучающихся и приносящим радость. Помимо прочего, использование вышеупомянутых приемов театральной педагогики в изучении английского языка очень хорошо способствует освоению коммуникативной культуры личностью: понимая с помощью театрализации различные языковые формы, конструкции, дети учатся разбираться в содержании образа, развивают способность к пониманию и уважению, приобретают социальную компетенцию, а также обогащают словарный запас.

Список источников и литературы

1. Григорьева О.А. Школьная театральная педагогика. – СПб: Лань, 2015. 256 с.
2. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. М.: АО Аспект Пресс, 2013. 127 с.
3. Климова Т.А. Театральная педагогика // Начальная школа. 2015. № 11. С. 34-39.
4. Латина О.А. Школьная театральная педагогика – опыт междисциплинарного синтеза [электронный ресурс] // Сборник материалов конференции. – СПб., 2002. Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/text/lapina-oa/shkolnaya-teatralnaya-pedagogika-opyt-mezhdisciplinarnogo-sinteza>
5. Матюшкин А.М., Шумакова Н.Б., Юркевич В.С., Яковлева Е.Л. Развитие творческой активности школьников / Ред. А.М. Матюшкин. М.: Педагогика, 2012. 210 с.
6. Пеня Т.Г. Театральная деятельность и развитие личности // Искусство и образование. 2011. № 1. С. 23-28.

7. Садохин А.П. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. М.: "Высшая школа", 2005, 310 с.

8. Соловьева И. А. Приемы театральной педагогики в обучении общению на английском языке // Молодой ученый. 2016. № 16. С. 382-384. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/120/33242/>

9. Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М.: Артист. Режиссер. Театр, 2002. 370 с.

10. Тичер Н. Драматизация, как один из методов современной школы: СПб.: Синодальная типография, 1911г.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ

А.А. Матвеева, А.А. Тарабцев,

Липецкий государственный педагогический университет

Аннотация. В данной статье затронуты актуальные вопросы художественного образования современности, акцентируется внимание на каждом из них, раскрывается их сущность.

Ключевые слова: художественное образование, вопрос, образование, искусство, художник, искусствовед.

CURRENT ISSUES OF ART EDUCATION AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT

A.A. Matveeva, A.A. Tarabtsev,

Lipetsk State Pedagogical University

Annotation. This article touches upon topical issues of contemporary art education, focuses on each of them, reveals their essence.

Key words: art education, question, education, art, artist, art critic.

Художественное образование всегда признавалось эффективным средством развития творческого потенциала личности [5, 21]. Оно благоприятно и благотворно влияет на человека, развивает его творческие способности, расширяет кругозор, развивает эстетический вкус. Художественное образование с каждым годом и веком развивается, часто обращается к истокам, чтобы существовать, процветать и развиваться дальше.

Художественное образование на современном этапе развития всего образования в целом, претерпевает свои трудности. Актуальные вопросы искусствоведческого обучения раскроем более подробно в этой статье. Для начала выделим основные актуальные вопросы, после чего подробнее обратимся к каждому из них.

Итак, основные актуальные вопросы художественного образования в современном мире, на наш взгляд, следующие:

1. Отведенное время, часы на обучение и, соответственно, упрощение учебного материала;
2. Материальная составляющая;
3. Необходимость художественного образования обществу;
4. Доступность материалов для работы;
5. Непрестижность профессии;
6. Важность художественного образования;
7. Онлайн-образование, онлайн-курсы (дистанционное обучение).

Теперь поочередно акцентируем внимание на каждом из вышеуказанных вопросов. И начнем по порядку.

Одна из первостепенных и главных проблем современного художественного образования состоит во времени, в упрощении главного компонента обучения – самого образования. Если мы говорим про время, тот этот вопрос раскрывается так: количество часов, отведенное на обучение не только определенного предмета, но и одной темы программы, заметно сокращается, причем сокращается значительно и с каждым годом обучения. Отсюда и вытекает то, что происходит упрощение материалов обучения. Это заключается в том, что будущим учителям, педагогам, художникам и др. искусствоведам прочитывается материал в упрощенном виде, то есть даются только основы. Если хочешь получить больше знаний, умений и навыков (далее ЗУН), то самообучение в этом поможет. Так и выходит, что будущие кадры имеют невысокий уровень подготовки и, соответственно, не имеют более полных ЗУНов для дальнейшей работы по своей специальности.

Второй вопрос заключается в материальной составляющей. Проблема эта проста и понятна. Образование, в частности художественное, в 21 веке одно из дорогих удовольствий, которое можно себе позволить. Цены на получение качественного и достойного образования достаточно высоки. Отсюда следует, что не каждый, как бы ни хотел, сможет себе позволить получить такое образование. Да, кто-то может сказать о том, что существуют бюджетные места, но не везде они есть и не всяк может попасть на это место, и это вовсе не зависит от его художественного таланта. Ведь может же человек быть гением и без пятерок по русскому и математике. А баллы, полученные на экзаменах, закладываются в базисную основу при поступлении. Из-за этого и получается, что не каждый художественно одаренный человек сможет получить то искусствоведческое образование, которое ему хотелось бы.

Один из противоречивых вопросов заключается в необходимости художественного образования обществу. Здесь следует сказать о том, что

некоторые из людей отказываются воспринимать художественное образование как одно из основных сфер обучения в жизни человека. Поверьте, не только художнику, учителю ИЗО, преподавателю или искусствоведа оно нужно. Достаточно много профессий и специальностей, которые тоже связаны с искусством. В качестве примера могут быть такие профессии как парикмахер, художник по костюму, конструктор одежды, визажист и другие. Им необходимы базисные знания рисунка. И, если говорить в целом, то знание искусства, его развития и становления на протяжении лет и веков важно. Во многом это переплетается с историей, то есть и с развитием определенных стилей, которые возникали и развивались вместе с обществом, и с тем, какие события происходили на определенном этапе, какие великие люди жили в тот или иной век и др. Искусство дает достаточно много человеку, только мало кто это понимает.

К этому вопросу можно добавить и шестой пункт, который мы выделили выше. Не зря мы сказали о том, что искусство в какой-то степени помогает нам познать историю. Многие художники, литераторы, поэты и др. всемирно известные люди в своих произведениях запечатлели, писали про какие-либо исторические события, про великих полководцев, художников и других выдающихся личностей, которые вложили свой вклад в развитие искусства, в развитие своего города или страны и всего мира. По многим художественным работам мы познаем их личности, то есть и то, как они выглядели, можно прочувствовать их характер, манеры, стиль, принадлежность к определенному слою общества и др.

Возвращаясь к вопросу с материальной составляющей. Если до этого мы затрагивали тему обучения, его стоимости, то здесь мы говорим про материалы. Не мудрено, что качественные материалы стоят не дешево. Мало того, что не все имеют возможность купить эти материалы, чтобы работы были качественны по своему выполнению, чтобы удобно было работать, но и не всегда можно приобрести эти необходимые материалы, то есть вообще где-то купить или заказать. И это бывает очень проблематично. «Скупой платит дважды» - гласит поговорка, которая как раз подтверждает слова о том, что лучше раз-два купить качественные материалы, чем несколько раз перекупать более дешевые и менее качественные, которые быстро изнашиваются, портятся или же сами по себе приходят в упадок.

Следующий вопрос, который мы выделили, это непрестижность профессии. Не у всех людей такое мнение, но, тем не менее, и оно имеет место быть. Есть те, кто считает, что художественное образование легко и просто, что, казалось бы, что там эти стили, что эти художники и пр. искусствоведы, это все можно познать, только лишь прочитав основу, изучив поверхностный

обзор, провести небольшие аналогии. Но не все понимают, как глубока база искусства. Некоторые люди просто приходят в музей, смотрят на работы художников, что-то им нравится, что-то нет, но ведь каждая работа имеет свой смысл, у нее своя идея, свой замысел, свой отклик в жизни творца. Иногда случается и так, что художник намеренно оставляет определенные знаки в своей работе, чтобы подвести зрителя к задумке, сюжету, интересующим вопросам, посылам. Но, опять же, говоря про непрестижность, отсылка идет к тому, что и преподавать искусство и все его предметные составляющие достаточно легко, как считают некоторые. Исходя из всего вышесказанного, есть ли сомнения, что искусство легкопознаваемо? Что его просто преподавать, стоит лишь только сказать тему для работы? Нет, конечно нет. Очень большая базисная составляющая существует, без которой очень тяжело преподавать и понимать искусство.

В продолжение темы преподавания остается один из вопросов – онлайн-образование, онлайн-курсы, которые в современном мире очень популярны и в целом составляют систему дистанционного художественного образования. Сейчас это очень актуально, так как развитие информационных технологий преобладает в обществе. Без сомнений, это имеет и свои плюсы, и свои минусы. Немного подробнее и об одном, и о другом. Главный плюс состоит в том, что и работать, и учиться можно, считай, из любой точки мира, если даже учитель будет находиться на одном континенте, а ученик на другом. Удобно это и тем, что возможно работать и учиться из дома, не посещая учебного заведения. Возможно посещение в любое удобное время, если представлены так называемые видео-уроки. Но есть и минусы в этом. Во-первых, неудобно что-то объяснить в работе, в художественной работе, указать на явные ошибки. В аудитории преподаватель всегда может подойти, указать и исправить, здесь так уже не выйдет. Во-вторых, нет и творческой обстановки, которая присутствует в художественных аудиториях, нет возможности общения со сверстниками и вообще с теми людьми, кто так же обучается по такой же программе в режиме здесь и сейчас. В целом, это хорошо, что развитие происходит, что оно помогает многим людям обучиться дистанционно. Но, мы видим, что и оно не идеально и имеет свои минусы.

Проведя небольшое рассуждение и анализ актуальных вопросов художественного образования на современном этапе развития, мы подошли к заключению. Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что художественное образование имеет свои проблемы и свои актуальные вопросы. Их необходимо решать, прорабатывать и продумывать. Не все из них возможно как-то разрешить, но есть возможность упростить многие трудности, подтягивать художественную базу и многое другое, чтобы художественное

образование развивалось, к нему тянулось общество, чтобы все понимали, как оно важно.

Список источников и литературы

1. Бакиева О.А. Методика преподавания изобразительного искусства: учебное пособие. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2012. – 222 с.
2. Дружинин А.С. Проблемы художественного образования в педагогике // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 6. С. 107-111.
3. Костин В.И. Юматов В.А. Язык изобразительного искусства. – М.: Знание, 1978. 110 с.
4. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. 96 с.
5. Художественное образование в России на современном этапе: научный поиск, обновление содержания и повышение качества: сборник научных материалов по итогам международного научно-практического кластера «Теория и практика непрерывного художественного образования в современных социокультурных условиях» / Сост. О. В. Гальчук. – М.: ИХОиК РАО, 2018 – 424 с.
6. Юсовские чтения. Социокультурный портрет современного ребенка: российский и зарубежный опыт: сборник научных статей по материалам XX Международной научно-практ. конференции / Науч. ред. Е.П. Олесина, ред.-сост. О.И. Радомская / под общей ред. Л.Г. Савенковой. – М.: ИХОиК РАО, 2020. – 402 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Д.Н. Морковина, А.С. Шахова

*Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского*

Аннотация: Статья посвящена проблеме педагогического дизайна в образовательной деятельности педагога, раскрываются его основы и особенности, а также важность педагогического дизайна в современном образовании.

Ключевые слова: педагогический дизайн, проектирование, педагогика, обучение, информационные технологии.

DESIGNING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT THROUGH PEDAGOGICAL DESIGN

D.N. Morkovina, A.S. Shakhova

Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky

Abstract: The article is devoted to the problem of pedagogical design in the educational activity of a teacher, reveals its basics and features, as well as the importance of pedagogical design in modern education.

Key words: pedagogical design, design, pedagogy, training, information technology.

В современном мире наблюдается неумолимо растущий объем информации и обновление знаний, появление и внедрение новых технологий, расширение коммуникационного пространства, переоценка идеалов и выявление особенностей современного поколения учащихся. Все вышесказанное, а также требования федеральных образовательных стандартов стимулируют модернизацию системы образования и активизируют поиск новых методов обучения и воспитания. Одним из путей решения возникших сложностей в обучении может быть педагогический дизайн, занимающийся созданием эффективной образовательной среды на основе наиболее целесообразном представлении, контексте и сочетаниях различных типов образовательных ресурсов, благодаря которым можно обеспечить психологически комфортный процесс образования. Этот вопрос активно развивали в своих научных исканиях отечественные (А.Г. Клепиков, М.Н. Краснянский и И.М. Радченко, К.Г. Кречетников, А.Ю. Уваров и др.), и зарубежные ученые (Л. Бриггс, У. Вегер, Р. М. Ганье, В. Герлах и Д. Эли, У. Дик и др.)

Отечественные исследователи педагогического проектирования трактуют этот термин различно. А.Ю. Уваров представляет его как "систематическое использование знаний" в общем объеме процедур, конечным итогом которых можно считать создание эффективного учебного материала. А. Г. Клепикова рассматривает педагогический дизайн как "целостный процесс разработки электронных учебно-методических материалов на основе психолого-педагогических, технологических, эргономических и методических требований», делая акцент на информационно-образовательной среде. М.Н. Краснянский и И.М. Радченко рассматривают его как "педагогический инструмент, с помощью которого учебно-методические материалы становятся более привлекательными, эффективными, результативными". Большинство российских исследователей склонно связывать педагогический дизайн с электронными ресурсами и дистанционным обучением. Несмотря на разность во мнениях ученые сходятся в нескольких основных позициях относительно педагогического дизайна и рассматривают его как: а) область педагогических знаний в проектировании качественно новой учебной среды; б) фактический процесс создания среды, соответствующей дидактическим принципам и логике образовательного процесса; в) процесс подготовки высокоэффективных учебных материалов; г) научную дисциплину [2, с. 26].

Педагогическое проектирование как процесс - это разработка учебной среды, основанной на педагогических теориях, позволяющих реализовывать образовательный процесс на высоком уровне. Исследуемый процесс отвечает

за изучение потребностей и целей обучения, а также разработку системы обучения, удовлетворяющую эти потребности. При реализации процесса строится совокупность типов и форм познавательной и практической деятельности обучаемых, разрабатываются учебные средства и специальные материалы для поддержки этой деятельности, формируются содержание и технологии тестирования, а также оценки эффективности используемых объектов и материалов [3].

Давайте выделим основные компоненты педагогического проектирования. К ним можно отнести:

- определение целей и задач тренинга;
- планирование стратегии курса (содержание, вид, объем и стиль презентации - вебинары, форумы, виртуальные библиотеки, семинары, лекции и т.д.);
- создание виртуальной образовательной среды от интерфейса учебного сайта до способа реализации взаимодействия преподаватель - студент, студент - администрирование образовательного процесса;
- вариативность структуры курса в рамках индивидуального метода обучения, модульность курса, взаимозаменяемость учебных блоков;
- учет особенностей восприятия информации на расстоянии (видео, аудио, текст, иллюстративный материал);
- планирование взаимодействия между преподавателем и учащимися (количество и качество, временные и систематические затраты, возможность быстрой обратной связи);
- сценарий самостоятельной деятельности учеников и т.д.

В ходе дистанционного обучения большую роль играют самостоятельные работы. Педагогический дизайн определяет не только формы такой работы (работа с источниками, написание конспектов, докладов и др.), но и ясно описывает алгоритм выполнения конкретной образовательной задачи, ее цели, а также знания, навыки и компетенции, необходимые для ее выполнения и приобретенные как результат. Четко сформулирована не столько форма самой работы, сколько ее предполагаемый итог.

Педагогическое проектирование основывается на следующих принципах:

- научность - применение обоснованных и проверенных на практике способов и методов преподнесения учебных знаний;
- наглядность - обоснованное привлечение максимального количества каналов восприятия информации учащимися;
- доступность науки - обеспечение понятности научных знаний при их использовании учащимися;

- наглядность мышления - максимальный учет психологии восприятия и обучения, обеспечивающий отражение процесса познания;
- непрерывность и преемственность - гарантирование согласованности обучения, процедур, правил и инструментов для их разработки;
- комфорт – обеспечение комфорта и эргономичности восприятия учащимися.

В первую очередь педагогический дизайн стремится к построению и поддержанию образовательной среды для учеников, которая с помощью всех входящих в ее состав методов, форм и средств обеспечивала бы психологически комфортное и педагогически адекватное развитие обучаемых [4, с.82].

Необходимо не только разместить информацию на экране, но и выстроить механизм, контролирующий процесс обучения, которое направит ученика от незнания к знаниям, от неумения к навыкам и умениям, иначе - к формированию ключевых образовательных компетенций. Е.В. Тихомирова подчеркивает, что "в этой последовательности все должно быть подчинено цели». Любое образовательное средство создается как решение возникшего противоречия, как способ удовлетворения образовательных потребностей с целью решения какой-то конкретной образовательной цели. Только такой инструмент можно отнести к категории эффективных. Разработка действующего учебного материала с точки зрения педагогического проектирования должна основываться на теориях и принципах преподавания, воспитания, с учетом возрастных особенностей обучаемых, согласно логике процесса познания, с учетом особенностей памяти, мышления, восприятия учащимися информации. А.Ю. Уваров отмечает, что педагогический дизайн основан на шаблонах и принципах, разработанных авторами наиболее успешных и эффективных научных исследований с применением типографских, информационных и коммуникационных технологий. Поскольку это педагогическое направление является достаточно новым, как теория, так и практика педагогического проектирования постоянно совершенствуются и обновляются в ходе конкретных разработок. Поэтому педагогический дизайн - это не интуитивный, а научно - обоснованный процесс, основанный на достижениях таких научных областей, как педагогика, психология, эргономика, эстетика, дизайн, информатика, экономика [1, с. 14].

Таким образом, педагогический дизайн является новым востребованным направлением в области педагогики, помогающий преподавателям не только в реализации совершенствования учебных программ, но и также проектировать удобную информативную площадку как для них самих, так и обучающихся.

Список источников и литературы

1. *Абызова Е.В.* Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного университета. 2010. Т.3. №3-3. С.12-16.
2. *Демидова И.А.* Педагогический дизайн и его средства: теоретический анализ и опыт применения в педагогической практике // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т.4. Выпуск 4. С.25-32.
3. *Муравицкая Д.В.* [электронный ресурс] Понятие педагогического дизайна в историко-педагогическом аспекте // Вестник научных трудов юридического факультета «Юристь». 2015. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25256901&pff=1>
4. *Токарева А.В.* Педагогический дизайн и пути его развития // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. №4-2. С.78-83.

АРТ-ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

А.В. Морозова,

Липецкий государственный педагогический университет им. П.Семёного Тян-Шанского

Аннотация. В статье кратко рассматривается сущность понятий арт-педагогики и арт-терапии, их историческое появление и развитие, а также профессиональные требования, предъявляемые к практикующим их педагогам.

Ключевые слова: Искусство, арт-педагогика, арт-терапия, художественное образование, педагогическое образование.

ART PEDAGOGY. HISTORY AND MODERNITY

A.V. Morozova,

Lipetsk State Pedagogical University named after P. Semeny Tian-Shansky

Annotation. The article briefly discusses the essence of the concepts of art pedagogy and art therapy, their historical appearance and development, as well as the professional requirements for teachers practicing them.

Key words: Art, art pedagogy, art therapy, art education, teacher education.

Образование на протяжении всего развития педагогической науки рассматривалось с разных позиций: как результат, как процесс, как система и как ценность. Вместе со взглядом на категорию образования менялись и ее тенденции. В настоящее время целью педагогического процесса принято считать гармоничное и всестороннее развитие личности, включающее в себя ее интересы и способности. То есть, сейчас в системе образования занимает главенствующую роль гуманистическая тенденция. И как уже известно, детский организм особенно сильно восприимчив к эмоциональной и психической нагрузке. В связи с этим в современном образовании

не последнее место получает проблема развития творческого потенциала личности ребенка, путем его приобщения к миру искусства. При помощи преподавания музыки, хореографии, изобразительного и других видов искусства значительно повышается уровень художественно эстетического образования и осуществляется психоэмоциональная разгрузка ребенка, что, в свою очередь, способствует гармоничному развитию личностей учеников.

Особое внимание к вышеупомянутой проблеме проявляет относительно молодая отрасль педагогической науки – «арт-педагогика» и ее смежная компонента «арт-терапия». Следует отметить, что на сегодняшний день в России понятие «арт-педагогика», как особое направление в современной педагогической науке, еще не получила точного места в традиционной системе образования. Но, несмотря на этот факт, педагоги дополнительного образования, творчески мыслящие учителя, преподаватели вузов и многие другие представители педагогической профессии все чаще начинают использовать в своей практике отдельные приемы, методы и технологии арт-педагогики [2, с. 5].

Следует отметить, что арт-терапия является предшественником арт-педагогики, а сам термин означает исцеление посредством творчества с целью выражения человеком своего психоэмоционального состояния. Арт-педагогика же является более молодым и узким понятием, получившим свое развитие на стыке педагогики, культурологии, психологии и социально-культурной деятельности. На данный момент эта область имеет более широкое распространение в альтернативном и специальном образовании. Арт-педагогика ставит своей целью не просто художественное, музыкальное или иное творческое воспитание, ее основная цель – это воздействие в процессе обучения на личность учащегося, ее изучение, развитие и коррекция средствами культурного наследия и творчества. Ценно здесь и то, что данная дисциплина позволяет крайне успешно работать с различными категориями учеников: от одаренных до девиантных, формируя у них стремление к самообучению, самовоспитанию и саморазвитию.

Принципы воздействия произведений искусства на людей интересовали ученых во все времена. Изучая исторические данные можно выяснить, что в древности жрецы, врачи, философы и в том числе педагоги прибегали к использованию искусства для исцеления души и тела. Исследуя механизмы воздействия театра, музыки, живописи, и танца на человеческую психику, ученые древности пытались выяснить суть влияния искусства на восстановление функций организма и на формировании духовного мира человека. Влияние различных видов искусства на тело и душу использовалось

в качестве врачевания в Древней Греции, Египте, Междуречье, Китае и Индии, а в середине XX века искусству также стали приписывать и терапевтические функции. В последствии именно это и привело к появлению Арт-педагогики.

Работы Жан-Жака Руссо на педагогическом поприще помогли арт-терапии укрепить свои позиции в системе обучения. Руссо одним из первых предложил обратить внимание на игру ребенка, чтобы лучше его понять. Суть заключалась в том, чтобы ребёнку не надоедали задачами и обязательствами, а аккуратно помогали формировать интерес к учёбе и миру, используя игру как средство обучения. Наблюдая за играми учеников, психоаналитики заметили, что дети склонны воспроизводить свои переживания и проблемы во время игрового процесса, а также создавать модели их возможного решения. Именно эти наблюдения и способствовали тому, что в дальнейшем игра станет неотъемлемым методом арт-терапии, а затем и арт-педагогики.

Неоценимый вклад в становление научного подхода развития личности через творческие способности также внес швейцарский композитор и педагог Эмиль Жак-Далькроз. Его музыкально-ритмическая система невероятно проработана, детальна и обладает весьма четкой структурой, что выделяет ее на фоне многочисленных современных программ и методик. В основу теории положено понятие ритма и его влияние на человека в целом. Во время своей педагогической деятельности Жак-Далькроз предложил ученикам использовать дирижерский жест, простукивания, похлопывания, шаги, бег и многое другое, чтобы они могли действительно ощутить ритм музыки. Данные нововведения показали, что даже самые неспособные ученики делают успехи, прочувствовав музыкальный ритм через движение. Это открытие имело огромное значение для арт-педагогики и педагогической системы в целом.

В настоящий момент количество программ и методик данного педагогического направления стремительно растет, в том числе и под авторством наших соотечественников. Этому способствует особенность арт-педагогики – уникальная по своим возможностям и эффективности психохудожественная образовательная среда. Рассмотрим диагностический потенциал художественного творчества на примере авторских педагогических программ для работы с детьми дошкольного возраста О.Л. Ивановой, И.И. Васильевой «Желтый, синий, красный» и Т.В. Калининой «Альбом с красками». В них делается акцент на коммуникативной функции искусства. Рисунок становится средством общения с самим собой («Я – Я другой»), с автором произведения («Я - автор») и с культурой («Я - культура») [3, с. 5]. Благодаря такой постановке программы педагогу предоставляется возможность лучшего понимания личности ребенка, его взаимоотношений с самим собой,

с миром и с окружающими людьми. Данная информация так же способствует выстраиванию более эффективного плана обучения.

Каждый ребенок приходит на занятия со своим багажом знаний и переживаний, а, следовательно, будет влиять на ход занятия в той же степени, что и педагог. Из этого следует что содержание арт-урока многовариантно, как и его структура. При этом последняя имеет две обязательных составляющих – основной предметный изучаемый материал и гармонично связанный с ним, обогащающий вид искусства. Такое сочетание направленно на взаимное развитие личности учащегося и педагога.

Особый подход к проведению арт-урока приводит к другой проблеме – профессиональная подготовка педагогов. Работая с технологиями арт-педагогики, помимо традиционных требований – высокий интеллект, развитое мышление и память, – педагог должен быть психологически готовым к импровизации, испытывать потребность в самореализации, знать основы педагогического творчества, владеть основами риторики, драматургии, уметь применять их на практике, формировать свой стиль деятельности, педагогический вкус. Приветствуется наличие у педагога режиссерских навыков, музыкальной или хореографической подготовки, так как в арт-педагогике практикуется обращение к внутреннему миру ребенка, включение его в образовательный процесс «на равных», развитие индивидуальности, креативности как обучающихся, так и педагога, формирование потребности в самообразовании, самовоспитании, саморазвитии.

Таким образом, не смотря на сложности реализации, сочетание педагогики и различных видов искусства во всех их проявлениях позволяет нам освоить новые методы обучения и воспитания, наиболее современные и актуальные на сегодняшний день. Благодаря этому становится возможным сделать обучение более результативным, творческим и доступным для каждого человека. Все это способствует лучшему освоению детьми и взрослыми наук и искусств, а также — духовному и нравственному развитию, которое всегда было и остается актуальным.

Список источников и литературы

1. *Алексеева М. Ю.* Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии: на материале обучения иностранному языку: автореф. дисс... канд. пед. наук; [электронный ресурс] Моск. гум. пед. инст. 2007. С.14-25. Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2007/Alekseeva_M_Ju_2007.pdf
2. *Корженко О. М.* Арт-педагогика сегодня: цели и перспективы развития [электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. /отв. Ред. О. М. Корженко, Е. А. Заргарьян. СПб.: Реноме. 2013. С.95-97. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3855/>

3. *Сергеева Н. Ю.* Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации непрерывного образования [электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. / глав. ред. И. А. Колесникова; ФГБОУ ВПО «ПетрГУ». 2014. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-pedagogika-kak-resurs-gumanitarizatsii-nepreryvnogo-obrazovaniya/viewer>

АКТУАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ИЗУЧЕНИИ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ

Н. Т. Надарян

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна

Аннотация. В статье рассматривается актуальность образовательных программ в процессе обучения искусствоведческих предметов. В наших наблюдениях подчеркивается нейродидактика, которая имеет один ключевой подход: нет обучения без чувств. Чтобы мозг начал учиться, нужно пробуждать чувства, возбуждать.

Ключевые слова: образовательная программа, искусствоведческих предметов, нейродидактика, чувство.

RELEVANCE OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE STUDY OF ART SUBJECTS

N. T. Nadaryan,

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

Annotation. The article discusses the relevance of educational programs in teaching art history subjects. Our observations highlight neurodidactics, which has one key approach: there is no learning without feelings. In order for the brain to start learning, you need to awaken and stir up the feelings.

Key words: educational program, art history subjects, neurodidactics, feeling.

*Если мы будем учить сегодня так, как мы учили
вчера, мы украдем у наших детей завтра.*

Джон Дьюи

Как мы уже знаем, художественное образование – это процесс, который обеспечивает восприятие и усвоение человеком национальной и общечеловеческой культуры, что и является одним из важнейших средств формирования личности, развития духовной, умственной, творческой индивидуальности.

В наших наблюдениях подчеркивается нейродидактика, которая имеет один ключевой подход: нет обучения без чувств. Чтобы мозг начал учиться, нужно пробуждать чувства, возбуждать.

Эмоционально насыщенный материал вызывает интерес, восхищение, развивает творческое воображение. Эффективность формирования чувственного отношения к действительности обусловлена единством эмоциональных и умственных процессов [3, с. 20]. Это процесс, при котором учащийся, помимо знаний и информации, нуждается в развитии мышления, формировании и развитии навыков сотрудничества. В этом плане неопределимо применение игры как метода обучения в учебном процессе. Известно, что игра – это форма деятельности человека, которая сопровождает его с раннего детства до глубокой старости. Еще Аристотель упоминал о незаменимой роли игр в учебно-воспитательном процессе детей, подчеркивая их правильный выбор не только по типу, но и по целям, времени и формам их использования в процессе обучения. "Эти игры должны соответствовать достоинству человека, рожденного на свободе, не слишком обременять ребенка и не быть необузданным. Детские игры должны повторить серьезные занятия их будущего" [1, с. 625].

Разработка образовательных программ в процессе обучения искусствоведческих предметов позволяет создавать программы, которые значительно облегчают передачу ожидаемых образовательных результатов студентам и способствуют дальнейшему утверждению разрабатываемой программы. Правильное разработка и проектирование программ также важны с точки зрения обеспечения соответствия потребностей студентов.

Обычно перечисления целей вполне достаточно для предоставления общих положений и характерных особенностей проекта.

Желательно начинать формулировку целей со следующих слов "Программа имеет цель...", затем отдельными пунктами следует перечисление конкретных целей, которое может начинаться со следующих глаголов, например: развивать, воспитывать, информировать, знакомить, формировать, подготовить, предоставить, продвигать, поддерживать и т.д.

В качестве примера приведем список целей образовательных программ, проводимых в программе бакалавриата по истории, теории и управлению искусств АГПУ и одну из этих программ.

Задачами образовательных программ являются следующие:

- 1) развивать умения учащихся выполнять творческие проекты,
- 2) способствовать умению работать в команде,

3) воспитывать эмоционально-волевые качества учащихся, самоуправление и самовыражение.

Приведем пример одной из образовательных программ.

Название: "Монументальные скульптуры Еревана"

Группа: 20 участников

Продолжительность: 80 минут

Необходимые технические средства и научно-вспомогательные материалы: компьютерная техника, проектор, очки в форме карты, кроссворды, благодарственное письмо.

Описание. В основе программы-изучение и передача примечательной информации об отдельных монументальных и монументально-декоративных скульптуры, размещенных на улицах и площадях столицы Армении Еревана. Сначала преподаватель предоставляет интересную информацию из истории монументальных скульптур в Ереване, после чего студенты делятся на две команды: «Первая» и «Вторая». Игра проходит в виде викторины: каждому участнику задается по одному вопросу, а в конце проводится командная работа-соревнующиеся команды решают кроссворды. По количеству очков определяется команда-победитель, которая получает "Благодарственное письмо".

Подход к разработке образовательных программ и внедрению практических занятий влияет на активизацию работы студента, прежде всего в рамках разработки творческих заданий и проектов.

Разработка образовательной программы предполагает решение следующих трех важнейших задач.

1. Чему должны научиться студенты? (образовательные конечные результаты).
2. Как должны учиться? (методы обучения и преподавания).
3. Как узнать результаты обучения достигнуты или нет? (формы оценки и поощрения).

Правильная разработка проекта требует, чтобы эти три компонента проекта были логически и систематически связаны. Изменение вектора учебной деятельности и переход акцентов от дисциплины и детального лекционного курса к студенту и практическому уроку, разработанному за счет различных интерактивных методов работы, изменяет традиционные принципы представления материала [1, с. 25].

Реагируя на вызовы времени, современное образование либеральных искусств выстраивает принципиально новые стратегии, связанные с формированием и внедрением образовательных стандартов, предлагает различные пути достижения цели, разрабатывает систему оценки результатов.

Разработка новых образовательных программ должна основываться на ряде основополагающих принципов.

- программа должна иметь четко определенную цель и ожидаемые образовательные конечные результаты,
- должны быть определены формы и средства, с помощью которых будут формироваться и оцениваться ожидаемые образовательные конечные результаты программы,
- для реализации программы должны быть раскрыты необходимые человеческие и материальные ресурсы.

Педагогическая практика показывает, что с какой бы целью ни была выбрана образовательная программа и насколько бы она ни была обеспечена необходимыми предметами, преподаватель-важный игрок, без которого игра может не только стать развлечением, но и иметь обратный эффект.

Педагог не должен выступать ни за ту или иную студенческую команду во время игры. Преподаватель-равный товарищ по команде, консультант или помощник. В рамках трехступенчатой образовательной системы специфика преподавания искусствоведческих предметов заключается, прежде всего, в необходимости понимания конкретных требований выпускника каждого уровня образования (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры).

Сфера профессиональной деятельности искусствоведа значительно расширилась за последние десятилетия, однако требования к профессионализму, обладанию целым набором профессиональных навыков и способности быстро усваивать и приобретать необходимые знания стали более сложными. Изучение искусствоведческих предметов требует новых теоретических и методических подходов. Хорошо организованный процесс разработки образовательных программ позволяет создавать программы, которые значительно облегчат передачу ожидаемых образовательных конечных результатов студентам и будут способствовать успешной реализации процессов дальнейшего утверждения и пересмотра разрабатываемой программы.

Список источников и литературы

1. Аристотель. Поэтика //Сочинения: В 4-х т. Т.4 - М.: Мысль, 1976. 830с.
2. Искоян Л.А. Методы и средства развития творческих способностей учащихся в системе художественного образования (методическое пособие для студентов): учеб: Артагерс, 2020. 114 с.
3. Арутюнян Ю.И. Образование в области искусства. История искусства [электронный ресурс] // «oimurschool.ru». 7.07.2022. Режим доступа: <https://oimurschool.ru/hy/istorii-uspeha/obrazovanie-v-iskusstve-istoriya-i-teoriya-hudozhestvennogo-obrazovaniya/>

РОЛЬ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

А.Г. Парамонов, Т.И. Бербаш, Д.В. Маштак

Липецкий государственный педагогический университет им. Семенова-Тян-Шанского

Аннотация. В данной статье говорится о проблемах современного профессионального образования, о том, чтобы найти рациональные виды сочетаний различных методик в конкретных условиях работы вуза. Для этого необходимо разработать систему педагогического руководства теоретической и практической творческой познавательной деятельностью студентов.

Ключевые слова: образование, формирование, личность, деятельность, профессионализм.

THE ROLE OF DESIGN AND TECHNOLOGY PRACTICE IN THE FORMATION OF AN ARTIST-TEACHER

A.G. Paramonov, T.I. Berbash, D.V. Mashtak

Lipetsk State Pedagogical University named after Semenov-Tyan-Shansky

Annotation. This article talks about the problems of modern vocational education, about finding rational types of combinations of various methods in the specific conditions of the university. To do this, it is necessary to develop a system of pedagogical guidance of theoretical and practical creative cognitive activity of students.

Key words: education, formation, personality, activity, professionalism.

В настоящее время в современном художественно-педагогическом образовании прослеживается ряд проблем, связанных с кризисом традиционной системой профессионального образования. Мы видим, что сама организация учебного процесса, во многом унаследовавшая прежнюю советскую систему образования, работает не так четко, как прежде. Мы это связываем прежде всего с сокращением часов, с неготовностью многих преподавателей работать по инновационным технологиям.

К сожалению, у студентов снижается общий интерес к получению знаний за рамками самого учебного процесса. Программы различных уровней в соответствии с современными методиками и технологиями, в том числе информационными на наш взгляд не обеспечивают необходимыми часами для непосредственного живого контакта педагога со студентом. Также стоит задача технического обновления учебных аудиторий. Только благодаря большому опыту педагогов студенты могут получать квалифицированную профессиональную помощь.

Следующей проблемой является недостаточная взаимосвязь между средним и высшим образованием. На наш взгляд настало время пересмотру системы выпускных экзаменов за курс средней школы. Не достаточно ведется работа по отбору абитуриентов в высшие учебные заведения. Необходимо активизировать предпрофессиональную подготовку, чтобы выпускники средних школ выбирали для себя вузы не спонтанно, а шли осознанно учиться именно на ту специальность, которую выбрали для своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Затрагивая проблему профессионального образования, нельзя обойти стороной саму нагрузку преподавателей, она находится за гранью разумного. С одной стороны, на одну ставку он должен выработать девятьсот часов в год. Это очень много, если учесть, что она должна выполняться в аудитории, еще сложнее если она связана не с практическими, а с лекционными занятиями. Времени на прием и проверку заданий, экзаменов нет. С другой стороны, много часов отводится на самостоятельную работу студентов. Например, на учебную ознакомительную практику (педагогическую) отводится 72 часа. Из них только 14 часов преподаватель работает со студентами, а остальные 58 часов студенты должны работать самостоятельно. Еще хуже обстоит дело с проектно-технологической практикой, когда студентам больше надо работать под непосредственным руководством опытного преподавателя. Из 324 отведенных часа 315 часов студенты работают самостоятельно. При таком распределении часов мало кто из преподавателей работает на полную ставку, а отсюда низкая зарплата. И плюс к сказанному преподавателю надо набирать баллы для рейтинга, проводить внеаудиторную работу, мастер классы, различные конкурсы, олимпиады, организовывать студенческие выставки, самим участвовать в профессиональных выставках, писать статьи, учебные пособия, зарабатывать деньги на науке, заполнять большое количество бумаг, начиная с учебных программ, отчетов по практикам и т.д. Серьезной проблемой высшего образования в России также является его недофинансирование.

Дистанционное обучение как самостоятельная форма обучения становится ведущим средством. Однако его дальнейшее развитие сдерживается несовершенством как законодательной, так и нормативной базами, психолого-педагогической не проработанностью узловых проблем дидактики, основанной на новых технологиях. Как подметил в своей статье «Куда ведут реформы образования» профессор В.С. Аванесов, что в наше время независимыми останутся те страны, которые смогут выдержать интеллектуальную и технологическую конкуренцию [1, с. 26-32]. Вот в таком состоянии находится современное профессиональное образование.

Рассматривая профессиональное образование, мы не должны забывать о том, что это особая среда, в которой будущий художник-педагог формирует свое профессиональное мировоззрение, развивает свои профессионально-личностные качества. И таким условием в формировании будущих художников-педагогов может выступать сама проектно-технологическая практика. Она проводится в форме практических занятий в условиях природы, культурно-просветительских центрах, производственных объектов и т.д. И так как особым фактором развития творческой активности может выступать контакт с природой, перед студентами ставятся задачи, связанные с развитием глубокой пространственной ориентацией, со способностью воспринимать натуру в крупномасштабном трехмерном пространстве, а ее изображение в двухмерном пространстве на плоскости листа бумаги, или холста.

На практике в природных условиях студенты развивают в себе целостное восприятие натуры, стараются учитывать общее тоновое и цветовое состояние освещенности, находить интересные сюжеты и учиться работать большими цветовыми и тоновыми отношениями, выдерживать тональный и цветовой масштабы, создавать художественный образ.

Проектно-технологическая практика ценна еще и тем, что студенты помимо выполнения практических заданий по рисунку, живописи и композиции посещают историко-культурные памятники архитектуры, музеи, галереи городов Москвы и Санкт-Петербурга, работают с научной литературой, интернет ресурсами, собирают необходимый материал по теме раздела в музеях столиц России, Липецка и Липецкой области, посещают мастерские художников.

Остановимся подробнее на заданиях, связанных с практической изобразительной деятельностью.

Известно, что выполнение этюды в условиях пленэра отличаются от работы в аудиторных постановках. Выходя с этюдниками на открытый воздух, студенты сталкиваются с обилием света, с множеством разнообразных рефлексов, с удаленностью объектов пейзажа, в зависимости от состояния погоды со сменой освещенности объектов в пейзаже и натурных постановок. Все это новые и не привычные для практикантов условия вызывают затруднения в работе, проблемную ситуацию. С первых занятий студентам говорится, о том, что пейзажном этюде необходимо научиться передавать состояния освещенности природы, воздушной среды и пространства. На примере художественных произведений в работе с натуры студентам ставится задача работать цветовыми отношениями, когда они должны учитывать воздушную перспективу, учиться передавать общее тоновое

и цветовое состояние, согласовывать колорит красок природы в своей работе. Следовательно, перед учащимися ставятся сложные задачи связанные с передачей состояния природы. Студентам говорится, что состояние всегда будет зависеть от времени года, времени суток, от погодных условий, которые могут изменяться во время самой практической работы. Из опыта работы без помощи преподавателя мало кто справляется с данной задачей, если учесть, что основные часы практики отводятся на самостоятельную работу. В связи с этим встает вопрос как лучше активизировать учебный процесс во время практики, каким образом мотивировать студентов на выполнение программных заданий. В связи с этим в настоящее время в условиях содержания обучения возрастает требование к самостоятельности студентов. Необходимо с первого курса формировать у студентов способность к саморегуляции процесса учения, когда студент сам стремится приобретать самостоятельно новые знания, умения и навыки в изобразительной деятельности, сам осуществляет внутренний контроль над учебной деятельностью, когда у студента есть потребность в интеллектуальной и профессиональной деятельности, когда он проявляет интерес к знаниям, решению учебно-творческих задач, сосредоточивает свои волевые усилия, внимание, умственные и физические силы на достижении поставленных целей. Для этого необходимо обеспечить студентов оптимальным научным уровнем преподавания и доступностью учения. В процессе учебной деятельности, познавая основы изобразительной грамоты будущий художник-педагог учится применять знания на практике, у него развивается воля, способность в самостоятельной работе преодолевать трудности в решении проблемных задач.

На первых занятиях практики студенты должны научиться выбирать интересный мотив, сделать его интересным в композиционном плане. Преподаватель говорит, что не стоит тратить свое время на поиски в природе композиционно готового мотива. Они должны понимать, что при поиске мотива играет важную роль само настроение художника. Мало будет нарисовать мотив, важно суметь уловить жизнь, настроение природы, которая вызывает в человеке созвучное состояние.

Но прежде чем приступить к работе с красками, необходимо сделать несколько зарисовок, поискать композицию пейзажа, определить линию горизонта, решить все пропорциональные и тоновые отношения, выбрать наиболее интересную точку зрения. В зарисовке студенты учатся фиксировать общее впечатление, самое характерное и главное.

Перед началом работы с красками в соответствии натуре, следует научиться правильно определить на холсте колорит пейзажа основные

тональные и цветовые отношения земли, неба, архитектуры по насыщенности и светлоте.

На следующем этапе работы студентам практикантам следует заострить свое внимание на разработке градаций светотени на первом и втором плане пейзажа, на уточнении общего состояния тонально-цветовых отношений между самым темным и самым светлым объектами натуры, между самыми холодным и самыми теплыми цветом натуры.

Усложнение заданий на производственной практике должно производиться постепенно, чтобы шаг за шагом складывался прочный фундамент знаний [2, с. 122]. Студенту необходимо научиться последовательно вести работу над пейзажем. Он должен осознавать, что сразу невозможно будет решать множество задач связанных, например, с правильным подбором краски на палитре, определением для себя последовательностью композиционного решения, построением форм, выявлением основных цветовых отношений натуры. Все эти задачи можно решить только в четкой последовательности и желательно под руководством опытного наставника. В дальнейшей практической работе над другими программными заданиями студент работает самостоятельно, он может консультироваться с преподавателем во время промежуточных просмотров. Естественно, из-за малого опыта в работах у студентов будут много недочетов. Важно чтобы студент на данном уровне активности понимал, что от него требуется в работе осмысленный подход, чтобы он научился применять полученные знания в измененных условиях пленэра.

Таким образом, несмотря на существующие проблемы в профессиональном образовании, малым временем на совместную работу между педагогом и студентами, важно правильно выстроить методическую работу. Для этого необходимо разработать систему педагогического руководства учебно-творческой деятельностью студентов, ведущее место в которой должно занять управление процессом выполнения практических работ проблемного, поискового и исследовательского характера.

Список источников и литературы

1. Аванесов В. Куда ведут реформы образования // Народное образование. 2001. № 5. С. 26–32.
2. Алексеева С.О., Башкатов И.А., Мещеряков В.Д. Авторские программы как современный аспект совершенствования художественно-педагогического образования // Художественное и художественно-педагогическое образование: анализ прошлого, оценка современного и вызовы будущего: сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной памяти Н.К. Шабанова: Курск, 2021. 121 с.

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ, СОЗДАННЫЙ КОКО ШАНЕЛЬ: ЕГО УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ИНДУСТРИИ МОДЫ

Ю.С. Пильгун,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. Цель данного исследования – рассмотреть образ женщины, созданный французским модельером Габриэль Шанель и в чем его универсальность спустя столько лет. Современная индустрия моды достаточно часто обращается к эстетике, созданной легендой мира моды, воплощая ее в трендах. Мода всегда связана с образом, который она транслирует. В данной работе мы будем рассматривать три составляющих: одежда, аксессуары и макияж. Предметом исследования будет образ женщины, созданный в XX веке Шанель, а объектом – современные тренды, вдохновленные этим дизайнером.

Ключевые слова: образ женщины, Коко Шанель, современная индустрия моды.

THE IMAGE OF A WOMAN CREATED BY COCO CHANEL: ITS VERSATILITY IN THE MODERN FASHION INDUSTRY

J.S. Pilgun,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Abstract. The purpose of this study is to consider the image of a woman created by the French fashion designer Gabrielle Chanel and what is its versatility after so many years. The modern fashion industry quite often turns to the aesthetics created by this legend of the fashion world, embodying it in trends. Fashion is always connected with the image that it translates. In this paper, we will consider three components: clothing, accessories and makeup. The subject of the study will be the image of a woman created in the XX century by Chanel, and the object will be modern trends inspired by this designer.

Key words: the image of a woman, Coco Chanel, modern fashion industry.

Коко Шанель по праву считается культовой фигурой в индустрии моды двадцатого столетия. Имя Шанель дало название знаменитому дому моды, легендарным духам, а созданные ей образы и аксессуары регулярно возвращаются в моду, а некоторые вещи уже давно стали классикой женского гардероба.

Немецкий философ и социолог Георг Зиммель, первый, кто рассматривает моду как «индустрию» в своей книге «Созерцание жизни», говорил о цикличности моды, о ее свойстве возвращаться спустя время. Именно этот аспект его теории действительно подтверждается практикой выхода новых коллекций, вдохновленных, например, модой 90-х (весна-лето 2020) или женским платьем эпохи барокко (весна-лето 2019). Нам, конечно,

интересно, как эстетика Chanel XX века воплотилась в современных трендах последних 5 лет.

Годы творчества Коко Шанель пришлось на период расцвета авангардного течения в истории мирового искусства. Это во многом повлияло на то, что веяния творчества Шанель перешагнули пережитки мира моды. Шанель, как новатор своего времени, освободила женщин от громоздких и неудобных в использовании элементов одежды, таких как корсет, воланы, рюши, тяжелые длинные юбки.

Основными принципами одежды от Шанель стали простота и лаконичность кроя, строгость линий, удобство и комфорт в использовании. Взамен дорогих тканей для производства одежды модельер вводит в эксплуатацию более демократичные – такие, как твид, джерси, трикотаж. До этого женская одежда создавалась из шелка, атласа и других роскошных материалов, а трикотажная ткань традиционно применялась для мужской одежды и нижнего белья. Основой для большинства моделей Шанель послужило ее стремление к раскрепощению и независимости женщины. Для производства вещей использовались ткани и крой, присущие мужской одежде. Ее коллекция повседневной одежды из трикотажа, где она отказалась от обтягивающих корсетов в пользу легких и непринужденных фасонов, стала массовым хитом [3].

Современную моду можно охарактеризовать несколькими словами: комфорт, минимализм, естественность. Уход моды от шика и блеска в сторону этих трех китов шел постепенно, начиная с 2015 года. Современные веяния культуры открыто и активно говорят нам о толерантности, бодипозитиве и феминизме. Сегодня вопрос настолько обострился, что все элементы культуры говорят и транслируют эти течения. Возможно, сейчас по исторической спирали мы вернулись в XX век, когда все это набирало обороты.

Моду, как и искусство, можно считать зеркалом эпохи. Сегодня мы можем увидеть модные тенденции, введенные когда-то легендарной Коко Шанель. Здесь мы не будем рассматривать легендарные духи Chanel №5, трикотаж и сумку 2.55, потому что это классика, которая идет параллельно с модой. Это вещи, которые актуальны в любое время, вопреки всем трендам.

Во-первых, Шанель была одним из первых дизайнеров, кто позаимствовал элементы мужской одежды. Что касается брюк, то женщины начали носить их намного раньше, еще во время Первой мировой войны, но в мирное время брюки являлись исключительно мужской одеждой. Коко Шанель внесла большой вклад в повышение их популярности в качестве стильного предмета

женской одежды. Стил ь быстро распространился среди множества женщин, а затем брюки окончательно вошли в женский гардероб [1].

В индустрии моды с брюками происходят следующие изменения: высота посадки, длина штанин и фасон (уже, шире). Сложно не заметить, что такая модель как «джинсы-скинни», название которых говорит о том, что они облегают ноги, вышла из моды. Сегодня женщины могут почувствовать себя комфортно в брюках свободного кроя, которые выглядят абсолютно так же, что и носила сама Шанель. Здесь нельзя не согласиться с теорией Г. Зиммеля, где он говорит о цикличности моды [2].

Также дизайнер обращалась к мужскому гардеробу при разработке своих культовых костюмов. Она создала элегантный, удобный твидовый костюм, который соединил в себе комфортность и изысканность. Он состоял из пиджака и узкой юбки до колен. Костюм Chanel стал популярным среди женщин (особенно в США), желающим построить карьеру. Он помог им выглядеть профессионально и стильно, не теряя женственности.

У современной женщины, как правило, успешной и самостоятельной, в гардеробе обязательно есть деловой костюм. Фасон Chanel однозначно, находится вне времени, поскольку переходит из сезона в сезон с самыми минимальными изменениями.

Во-вторых, любовь дизайнера к сдержанной одежде уравновешивалась обилием украшений. Создавая бижутерию, Шанель хотела, чтобы каждая женщина могла позволить себе покупку ее украшений, а не ограничиваться лишь несколькими изделиями с драгоценными камнями. Также она предложила сочетать разную бижутерию с одним или двумя дорогостоящими изделиями, чему последовали даже богатые клиенты. Хотя раньше рынок искусственных украшений был предназначен только для тех, кто не мог себе позволить драгоценности. Сегодня женщины всего мира делают тоже самое, возможно даже не задумываясь о том, что основы дополнения лаконичного образа большим количеством аксессуаров заложила сама Шанель [5].

В-третьих, Коко Шанель никогда не любила эклектичные цветные вариации одежды. Она считала черный цвет, признанный до этого исключительно цветом траура, воплощением простоты, элегантности и стиля. В 1926 году появилось «маленькое черное платье», которое стало классикой и в настоящее время является основой женского гардероба с присущим ей множеством вариантов длины, разрезов, тканей, дополнительных фактур, деталей.

Данная модель остается на вершинах популярности из сезона в сезон. Оно уже давно не является вечерним дресс-кодом — в нем смело можно выйти на работу, банч или дневную прогулку.

Наконец, образ составляет одежда, аксессуары и макияж. В своем макияже Коко Шанель была также элегантна и безупречна, женственна и сдержанна, как в одежде и аксессуарах. Она уделяла особое внимание тону лица, а именно ровной и гладкой коже, поскольку считала, что ровная кожа и сияющий румянец на щеках позволяют любой женщине выглядеть юной и свежей. Основной деталью в макияже являются яркие губы, что придает образу чувственность и привлекательность. Также она считала, что не стоит ярко выделять глаза, достаточно лишь слегка подчеркнуть их тушью и подводкой, оставив самым ярким элементом ваши губы.

Какие тренды в макияже сегодня? Особой разницы с макияжем самой Шанель вы не заметите. Главный тренд, который остается с нами из года в год — естественность, то есть макияж должен лишь подчеркивать вашу натуральную красоту. Особое внимание уделяется тону лица, совсем как у самой Шанель. Обязательно нужно нанести розовые или персиковые румяны, чтобы ваша кожа была свежей и молодой. Шанель строго следовала правилу классического макияжа — акцент должен быть один: или губы, или глаза. Сегодня это правило по-прежнему неизменно, за исключением восточных макияжей. Макияж губ и глаз должен быть опять же естественным. Соответственно помады нюдовых и натуральных оттенков. Главное правило макияжа глаз — подчеркнуть их естественную красоту и выразительность тушью и подводкой [4].

Подводя итоги, отметим, что в рассмотренных современных трендах, образующих образ женщины, основой является обращение к стилю, разработанным Коко Шанель, что свидетельствует о его универсальности и ценности в индустрии моды в целом.

Список источников и литературы

1. Вещи-легенды: модное наследие Коко Шанель [Электронный ресурс] URL: <https://www.marieclaire.ru/moda/modnoe-nasledie-koko-shanel/>
2. Зиммель Г. Мода // Г. Зиммель Избранное. Созерцание жизни. М., 1996. 397 с.
3. Карбо К. Коко Шанель. Шик и элегантность навсегда / пер. с англ. Е. Кармановой. СПб.: Питер, 2010. — 240 с.
4. Тренды в макияже 2021: в моде естественность [Электронный ресурс] URL: <https://ont.by/news/trendy-v-makiyazhe-2021-v-mode-estestvennost>
5. Украшения Chanel — от эклектики Габриэль до экспериментов Лагерфельда и комплиментов от Виар [Электронный ресурс] URL: <https://www.buro247.ru/fashion/accessories/15-apr-2020-chanel-costume-jewelry-story>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

А.А. Рыжова, Л.Г. Паршина,

*Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия*

Аннотация: в статье представлены педагогические условия, способствующие эффективному формированию художественно-творческих способностей подростков на основе компьютерных технологий, раскрыта сущность понятия «педагогические условия».

Ключевые слова: педагогические условия, художественно-творческие способности, подростковый возраст, компьютерные технологии, дополнительное образование.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF ADOLESCENTS ON THE BASIS OF COMPUTER TECHNOLOGIES

A.A. Ryzhova, L.G. Parshina,

Mordovian State Pedagogical university. Saransk, Russia

Annotation. the article presents pedagogical conditions that contribute to the effective formation of the artistic and creative abilities of adolescents based on computer technologies, the essence of the concept of "pedagogical conditions" is revealed.

Key words: pedagogical conditions, artistic and creative abilities, adolescence, computer technology, additional education.

Выявление наиболее подходящих педагогических условий для эффективного протекания педагогических процессов, которые направлены на достижение определенной педагогической цели и поставленных задач, занимает важное место в большинстве исследований в области педагогики. Так как педагогические условия обеспечивают плодотворное функционирование образовательных процессов.

Что же представляют собой педагогические условия? Термин «условия» в педагогических словарях определяется как обстоятельства, влияющие на формирование педагогического процесса, которые выступают либо стимулирующим фактором развития, либо же могут являться причиной создания препятствий на пути к решению поставленных перед педагогом образовательных задач. Например, к подобным обстоятельствам А. М. Новиков относит следующую совокупность условий: «мотивационные, кадровые,

материально-технические, научно-методические, финансовые, организационные, нормативно-правовые, информационные условия» [1, с. 236]

Сущность же понятия «педагогические условия» представлено в исследованиях В.И. Андреева, М.В. Зверевой, Н.В. Ипполитовой, Б.В. Куприянова, Н.М. Яковлевой и др. Анализируя в своих работах данное понятие, исследователи рассматривают педагогические условия как:

1) «деталь» педагогической системы, которая отражает совокупность условий образовательного процесса, влияющих на качество его функционирования;

2) совокупность методов, содержания и форм образовательного процесса и материально-пространственной среды, представляющих возможность для реализации педагогических задач.

Резюмируя вышеизложенного можно отметить, что педагогические условия выступают в качестве компонента педагогической системы, позволяющего при планомерной работе манипулировать совокупностью имеющихся условий или конструировать необходимые для успешной реализации педагогических задач.

В исследовании педагогические условия рассматриваются как комплекс внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса, от реализации которых зависит получение высоких результатов – эффективного формирования художественно-творческих способностей учащихся в процессе учебной деятельности с применением компьютерных технологий. Таким образом, педагогические условия выступают необходимым компонентом образовательного процесса.

Анализ работ ряда исследователей (О. Н Ткаченко, Б. С. Гершунский, Н. А. Гнездилова, О. М. Гущина, С. В. Ерохин и др.), посвященных проблеме изобразительной деятельности с использованием цифровых инструментов, позволяет констатировать, что процесс создания продукта изобразительной деятельности, построенный на использование компьютерных технологий, способствует повышению эффективности проявления индивидуальных творческих замыслов подростков.

Обострение индивидуальности, характерное для подросткового возраста, может превратиться в эффективный способ мотивации к творческому процессу [3]. Так как, качества личности, являющиеся неповторимой особенностью индивида, имеют особенную ценность в подростковом возрасте. Творческий процесс порождает развитие художественно-творческих способностей, для которого необходимо усвоение и практическое применение специальных знаний, умений и навыков в области изобразительного искусства.

Вместе с тем, на современном этапе недостаточно раскрыта проблема использования компьютерных технологий в процессе формирования художественно-творческих способностей подростков. В аспекте обозначенной проблемы подросткам необходимо умение создавать выразительную композицию, отражать предметы и явления окружающего мира художественными средствами, образно мыслить, легко абстрагироваться и иметь высокий уровень владения компьютерными технологиями [2].

Компьютерных технологии содержат в себе огромный набор художественно-выразительных средств, присущих изобразительной деятельности, из чего следует отметить, что компьютерные технологии играют важную роль в подготовке будущих специалистов в области художественно-изобразительной деятельности. Владение компьютерными технологиями является в современном мире является весьма востребованным средством в любой профессиональной деятельности и включается на современном этапе в программу подготовки любого специалиста.

Область компьютерных технологий в аспекте изобразительной деятельности включает в себя использование программных пакетов, направленных на создание продукта визуального творчества различной жанровой и видовой принадлежности (полиграфия, веб дизайн, моушен дизайн, концепт арт, цифровая живопись и т.д.)

Существует великое множество программ, направленных на создание продукта визуального творчества, которые могут выполнять как схожие функции, так и создавать уникальные изобразительно-выразительные эффекты. Поэтому важно акцентировать внимание на том, что в первую очередь необходимо ознакомиться с группами функций программ, которые являются основными в том направлении CG творчества, которые мы собираемся практиковать. К наиболее распространенным программам относятся Corel DRAW, Adobe Photoshop и Illustrator.

В практике использования компьютерных технологий А. Р. Хайруллин описывает два противоположных подхода. Первый путь характеризуется освоением технических приемов использования различных художественно-выразительных средств графических редакторов [4]. В исследовании при обучении компьютерной графике приоритетной задачей он ставит практику использования изобразительно-выразительных средств, направленных на решение визуальных задач художественно-творческого характера. Наиболее привлекательным и эффективным в рамках нашего исследования является второй подход, который подразумевает использование компьютерных программ для решения собственных задач.

Если говорить о дополнительном образовании в сфере изобразительного искусства, то в первую очередь здесь уделяется внимание формированию навыков использования изобразительно-выразительных средств. При этом недостаточно внимания уделяется для реализации индивидуального творчества личности, что требует создание необходимых педагогических условий, обеспечивающих полноценное формирование творческого потенциала личности.

А. Р. Хайруллин определяет педагогические условия формирования художественно-творческих способностей на основе компьютерных технологий как «комплекс психолого-педагогических условий», которые он делит на объективные условия, включающие формы организации педагогического процесса, и на субъективные условия, описывающие профессиональные и личные качества преподавателя компьютерной графики [4].

Формирование художественно-творческих способностей подростков на основе компьютерных технологий во многом зависит от личностных особенностей подростка, от начального опыта и навыков владения компьютерными технологиями, от психолого-педагогических способов воздействия на обучающегося, от мотивационных факторов личности к наиболее полному проявлению своих возможностей. Творческий процесс требует наличие изобретательности, эмоциональности и художественно-творческих способностей, развитие которых на основе компьютерных технологий требует продуманных педагогических условий.

На основании теоретического анализа научных трудов Н. А. Лепской, М. Г. Талля, В. Н. Сафонова и др. нами были определены педагогические условия, реализация которых при введении компьютерных технологий в изобразительную деятельность подростков с целью формирования художественно-творческих способностей будет иметь определенные положительные воздействия:

1. *Наличие необходимого материально-технического оснащения.* Для формирования художественно-творческих способностей подростков необходимо обеспечить образовательный процесс современным уровнем материально-технического оснащения, который позволит проводить реализацию инновационных процессов. Для этого необходим компьютерный класс с рабочими местами, обеспечивающими выход в интернет; мультимедийный проектор для демонстрации этапов выполнения работы; программное обеспечение, включающее графические редакторы совместимые с конфигурацией компьютерной техники; графический планшет.

2. *Применение личностно-ориентированного подхода, при котором реализуется упор в педагогическом процессе на создание индивидуального продукта изобразительного творчества подростков с помощью компьютерных технологий.* Изобразительное искусство с использованием компьютерных технологий является современным средством создания продукта изобразительного творчества. Использование личностно-ориентированного подхода в творческом процессе позволит обеспечить каждому подростку условия максимально эффективного формирования художественно-творческих способностей. Данный подход направлен на проявление индивидуальности подростков, на использование их художественного и компьютерного опыта для подготовки уникального продукта изобразительного творчества с помощью компьютерных технологий.

Особо значимым в личностно-ориентированном обучении подростков является использование самобытности и самооценности их субъектного опыта, творческой фантазии, индивидуальных способностей. Существенно важны индивидуальные черты характера подростков. Так, на изучение материала и создание чернового эскиза работы затрачивается большое количество времени, что требует усидчивости, огромного терпения в работе, определенных усилий обучающихся и большого внимания педагога.

3. *Использование всего разнообразия изобразительно-выразительных возможностей компьютерных технологий в формировании умений и навыков подростков и становлении их компьютерной грамотности.* Компьютерная грамотность, а также компьютерные умения и навыки являются фундаментальной основой изобразительного творчества на основе компьютерных технологий. Организация процесса обучения должна основываться на постепенном освоении компьютерных технологий и функционала графических редакторов. Процесс создания творческих работ подростками должен происходить на основе устойчивого формирования навыков работы в компьютерных программах, избегания шаблонности в использовании приемов компьютерной графики, которые присущи для выполнения заданий по строгому примеру.

Компьютерную грамотность следует формировать с учетом имеющегося компьютерного опыта подростков. Для этого необходимо определить имеющиеся базовые основы работы на компьютере. В дальнейшем по степени усложнения необходимо научить разбираться в методах представления графической информации (растровой, векторной, фрактальной графики); формировать представление о практическом назначении форматов файлов изображений и способах их импорта (png, jpeg, tiff, pdf, eps, svg и т.д.), особенностях цветовых моделей RGB, CMYK, HSB; производить базовые

манипуляции с объектами в интерфейсе графической программы (копировать / вставить, экспорт / импорт, сохранить / удалить, движение / вращение / масштабирование, выполнять работу со слоями и их эффектами). Чем разнообразнее будут представлены изобразительно-выразительные возможности компьютерных технологий, тем интереснее будет процесс обучения, эффективнее процесс управления формированием компьютерных умений и навыков, раскроются горизонты возможностей для творческого проявления художественно-творческих способностей подростков.

4. Создание потребностей подростков к изобразительной деятельности при формировании их оптимальной мотивации к развитию своих художественно-творческих способностей. Для создания устойчивой мотивации подростков к художественно-творческой деятельности необходимо включать в педагогический процесс формы интерактивного обучения (мастер-классы, проекты, тренинги, опросы и т.д.) то есть педагог, вовлекая учеников в практическую деятельность, обсуждает с ними возможные решения вместе на равных. Это существенно укрепляет как внутреннюю, так и внешнюю мотивацию подростков, потому что связано с особенностями психологической основы системы мотивации подросткового возраста, когда наиболее остро выражается потребность в самореализации и желании самоутвердиться в глазах сверстников, взрослых.

Таким образом, выявленные педагогические условия формирования художественно-творческих способностей подростков на основе компьютерных технологий представляют собой совокупность специально организованных мотивационных, организационных, материально-технических условий, которые направлены на достижение наибольшей эффективности процесса обучения изобразительному искусству с использованием цифровых технологий.

Список источников и литературы

1. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
2. Рыжова А.А., Паришина Л.Г. Особенности формирования художественно-творческих способностей подростков на основе компьютерных технологий в условиях дополнительного образования / Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник материалов II Всерос. студенческой н/п конференции / отв. ред. И.А. Ахметшина, О.А. Галстян. Орехово-Зуево, ГГТУ, 2021. С. 435–440.
3. Рыжова А.А., Паришина Л.Г. Проблема формирования художественно-творческих способностей у подростков в современной науке / Образование в современном мире: новое время – новые решения: сборник материалов междунар. н/п конференции XIV Осовских педагогических чтений / Отв. ред. Т. И. Шукшина. Саранск: РИЦ МГПУ, 2020. С. 446–451.
4. Хайруллин А.Р. Развитие художественно-творческих способностей в процессе обучения компьютерной графике : монография. Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2012. 112 с

ПРИРОДА ТЕАТРАЛЬНОСТИ КАК УНИВЕРСАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНО-КОММУНИКАЦИОННОЙ МОДЕЛИ

Л.Г. Сидорчукова,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к понятию природы театральности как универсальной формы культуры, которая является актуальной для современного гуманитарно-педагогического знания. Расширительное культурологическое понимание природы театральности в её коммуникационном ключе является необходимым элементом современного миропонимания.

Ключевые слова: театральность, коммуникация, гуманитарно-педагогическое знание, социальность, культурная инсценировка.

THE NATURE OF THEATRICALITY AS UNIVERSAL CULTURAL AND COMMUNICATION MODEL

L.G. Sidorchukova,

Perm State University of Humanities and Pedagogy

Annotation. The article discusses theoretical approaches to the concept of the nature of theatricality as a universal form of culture, which is relevant for modern humanitarian and pedagogical knowledge. An expansive cultural understanding of the nature of theatricality in its communicative key is a necessary element of the modern worldview.

Key words: theatricality, communication, humanitarian and pedagogical knowledge, sociality, cultural staging.

В исследованиях учёных, педагогов, психологов, социологов последних лет отмечается, что «современное образование в качестве своего метатекста избирает культуру, которая понимается, как среда, где происходит рождение и становление самобытного образа человека». [1, с. 252]. Иными словами, изучая педагогические аспекты музыкального и художественного образования, невозможно игнорировать их взаимосвязь с ценностями конкретно-исторической эпохи и культуры в целом, а также необходимость актуализировать культурологический подход в этой сфере. Исходя из обозначенного тезиса попытаемся осмыслить культурологическую категорию театральности в широком концептуальном ключе.

Понятие «театральность» не относится к числу особо распространенных в современном научном языке, его используют, в основном, специалисты,

изучающие театр. Однако, в работах ряда авторов содержатся заявки на придание этому понятию универсального общекультурного характера.

В психологии под театральностью понимают спонтанную склонность человека к игре, к многовариантному проигрыванию своей жизни. Представлении себя то в одном образе, то в другом.

В педагогике, в гуманитарно-педагогическом знании, театральность рассматривается как система творческой деятельности учителя и учащихся, реализуемая средствами образности и драматургии. Она основана на разнообразных игровых приёмах обучения и коммуникативного взаимодействия.

В культурологии под театральностью понимают особое взаимоотношение искусства и жизни. Так, Ю.М. Лотман, используя это понятие, отмечал, что в данном случае имеется в виду, что воздействие направлено из сферы искусства в область вне художественной реальности. [6, с. 102].

В истории культуры понятие театральности долгое время, практически до XX века, употреблялось скорее, как оценочное определение, чем, как научная категория. Оно приобретало то негативное, то позитивное значение, в зависимости от установок культурного сознания различных эпох или отдельных деятелей культуры. Так, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой воспринимали театральность, как «искусственность», т.к. ценили в искусстве «естественное». И, наоборот, эпохи обострённой философско-эстетической рефлексии, направленной на природу художественной условности, отличались повышенным интересом к театральности (барокко, романтизм). Наша эпоха оказывается кульминацией этих рефлексизирующих тенденций, поэтому объяснимо превращение понятия театральности в объект интенсивного научного изучения.

Корни теории театральности можно найти в западноевропейской литературной традиции. Тема театра, как особого способа художественного бытия, разрабатывалась романтиками.

В XIX веке параллельно романтической концепции театральности раскрывалась тема театра как социального лицедейства. Для реалистов (Ч. Диккенс, У. Теккерей) мир представал как своеобразный социальный маскарад, театр социальных масок. Осмысление театральной природы жизни можно встретить и у О. Уайльда, режиссирующего собственную жизнь, как пьесу.

В XX веке идея театральности была связана с пониманием «размноженности» человеческого «Я» на составляющие его мельчайшие элементы, тем самым став способом исследования и постижения сложного человеческого сознания (С. Моэм, Г. Гессе).

Проблема театральности стала предметом активного обсуждения в отечественной искусствоведческой и социологической литературе в 20-30-е годы XX века.

Многие сторонники принципа «театрализации жизни» основывали свои взгляды на биологической теории происхождения искусства, согласно которой элементы театральности имеются и в живой природе. На этой позиции стоял Н. Евреинов, понимавший театральность не как принцип, доминанту самого искусства театра, а как качество жизни, непереносимое её условие, рассматривая в этом смысле театральность как «природный инстинкт преображения». В подзаголовке его главной работы «Театр как таковой» театральность обозначена как «положительное начало искусства и жизни». Антропологические стороны этого феномена Евреинов связывал с тем, что он назвал «инстинктом преображения», изначально присущим человеку [3, с. 118].

Идея театрализации жизни на государственном уровне была выражена в понятии «новой государственной театральности», отстаиваемой Л.Д. Троцким, смысл которой должен был заключаться в том, чтобы помочь сформировать новые «театрализованные» формы быта молодой Советской республики [7].

«Новая государственная театральность» имела еще один аспект – это устройство массовых празднеств. Политическая составляющая в данном аспекте театральности была доминирующей. Борьба за максимальную политическую актуализацию, агитационность определяла характер образного воплощения в различных областях искусства, участвовавших в оформлении и воплощении этих зрелищ. Таким образом, «театрализация» во многом характеризовала не только художественную, но и политическую жизнь России того времени.

По мнению культуролога И.В. Кондакова, революция в России понималась как искусство особого рода, где предметом и материалом художественного творчества была сама изменяющаяся действительность, сознательно преобразуемая художником-революционером в соответствии с его творческими замыслами [5, с. 340].

Для футуристов, например, революционное бурление масс поначалу воспринималось как особые стихийно-импровизационные формы искусства будущего (у В. Маяковского: «площади – наши палитры», «улицы – наши кисти» и т.п.). Жизнь представлялась безупречным материалом для проведения любых театральных экспериментов – революционных по замыслу, материалу, масштабу и средствам.

Глубинный, экзистенциальный уровень театральности в пространстве политики отталкивается от того понимания человеческой активности, которое Ф. Ницше называл «писать кровью», т.е. изведать еще не пережитое, кажущееся невозможным. Тогда и творчество выглядит как опыт невозможного, проба, провокация, опасное приключение.

Вероятно, в большей степени это справедливо именно для переходных состояний общества, для периода политических потрясений, революций, в условиях которых происходит смена или переориентация знаковых систем.

Смена знаков проходит как борьба нового и старого значений и одновременно как представление этой борьбы в виде полноценной культурной формы. Можно назвать этот процесс своего рода семиотической революцией. Она опосредует все значительные культурные трансформации, превращая их в театральные. Переделка, перестройка структуры старого мира, старой культуры является целью любого переходного периода. Любой вариант переходности несёт в себе мощный заряд деструктивности, разрушительности. Однако, вместе с тем, любой переходный период формирует и программу создания нового мира. Этот созидательный процесс и является основой театральности в переходные периоды.

Условно проявление театральности в социальной сфере можно разделить на несколько видов, границы между которыми не будут абсолютными. Наиболее общими из них могут быть следующие: представления культурных смыслов, новой обрядности, новой личности; репрезентации идей, стереотипов поведения, человеческого тела и внешности, и т.п.

Для анализа проявлений театральности в социальной жизни продуктивна концепция Л.Г. Ионина о культурных инсценировках. Применяя её к современной социокультурной жизни России, он сегодняшние изменения характеризует как движение от моностилистической культуры к полистилистической, в условиях которой индивид занят поиском собственной идентичности путем культурных инсценировок [4, с. 216-219].

Для культурного инсценирования важна внешняя, презентативная сторона: реквизит, костюмы; роли, заимствованные из наследия инсценируемой традиции, поведенческий код. Инсценируя всё это, люди ведут себя как актёры на сцене, живут не своей собственной жизнью. Одновременно их повседневная жизнь постепенно стилизуется.

Подобное можно продемонстрировать, обратившись к сфере политической жизни в России в 90-е годы XX века. В это время в большом количестве возникали политические партии, которые воспроизводили внешние атрибуты демократической партийной политики: имидж лидеров,

политический жаргон, совещания президиумов и фракций, выступления на митингах, встречи с зарубежными политиками, но при этом программные документы большинства партий не отличались друг от друга и имели некий расплывчатый общедемократический характер. Это делало возможной частую переориентацию лидеров, а также смену ими политического курса. Фактически, это была культурная инсценировка.

Особая роль в культурных инсценировках определена костюму. Пространство современного костюма театрально. В отличие от просто-одежды, он является необходимой декорацией телу. Это костюм-ансамбль, все компоненты которого играют одну пьесу, чья фабула, сюжет и ключевая интрига обусловлены не столько исходной конструктивной идеей, сколько теми смыслами, которые обладатель костюма осознанно или нет привносит в костюмный текст. Цвет костюма придает игре соответствующий эмоциональный фон, символика цвета позволяет скрывать или обнаруживать свои пристрастия; аксессуары усиливают ансамбль. Костюмные сообщения проявляются в театральной модели коммуникации в разных вариациях. Это может быть «костюм-иллюзия» (игра с самим собой, сотворение себя другого), «костюм-маскарад» (игра в имидж, маскировка под какой-либо социальный тип), «костюм-состязание» (игра в демонстрацию своего превосходства), «костюм-загадка» (игра в познание скрытой сущности) и т.д. [2].

Театральность может проявляться в культурных явлениях, противоположных по своей направленности. Так в XVII веке театр классицизма принимал на себя функции церкви, т.к. со сцены были представлены образцы нравственности и образ идеального героя. В то же время барочная контрреформационная церковь театрализовала свой ритуал за счет придания ему пышности, красочности и драматичности.

Театральность является игровой формой культуры. Игровая природа театральности позволяет добиваться иллюзии магического воздействия на мир, когда смоделированные в игровом пространстве образцы нового мира представляются реальностью, будущее переживается как настоящее, самое невероятное кажется доступным. В этом смысле современный мир неизмеримо расширяет область театрального, создавая с помощью СМИ гигантскую зрительскую аудиторию, которой предоставляется возможность изучать поведение других людей в самой общественной жизни, подобно тому, как зрители в старые времена знакомились с ней в театре.

Подводя итог, можно отметить, что категория театральности универсальна и диапазон её значений чрезвычайно широк, порождая известную метафору «Мира – Театра». Она была наблюдаема во все периоды истории

культуры, но её конкретные формы очень разнообразны и отражают индивидуальный облик эпохи.

Список источников и литературы

1. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М, 2006. С. 252.
2. Давыдова В.В. Типология костюма //Studia culturae. Вып.1, СПб, 2001. С. 116-134.
3. Евреинов Н.Н. Демон театральности. М.-СПб, 2002, 535 с.
4. Ионин Л.Г. Социология культуры. М, 1998. С. 216-219.
5. Кондаков И.В. Введение в историю русской культуры. М, 1997. С. 340.
6. Лотман Ю.М. Язык театра // Театр, 1989, №3. С. 102.
7. Троцкий Л.Д. Водка, церковь и кинематограф [электронный ресурс] // Газета «Правда», № 154, 12.07.1923. Режим доступа: <https://tov-trotsky.livejournal.com/88158.html>

СОХРАНЕНИЕ И ПЕРЕДАЧА КОЛЛЕКТИВНОЙ ПАМЯТИ О ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЕ ЧЕРЕЗ КИНЕМАТОГРАФ НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА "1917"

Е.М. Старков,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация: Анализируется возможность использования кинематографа, как средства сохранения и распространения коллективной памяти о Первой мировой войне. Рассматриваются и характеризуются различные факторы кино, использующиеся для наилучшего воздействия на зрителя. В качестве примера, выступает кинолента "1917".

Ключевые слова: Культурная память, историческая память, Первая мировая война, кинематограф.

PRESERVATION AND TRANSFER OF COLLECTIVE MEMORY OF THE FIRST WORLD WAR THROUGH CINEMATOGRAPHY ON THE EXAMPLE OF THE FILM "1917"

Е.М. Starkov,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Abstract. The possibility of using cinematography as a means of preserving and disseminating the collective memory of the First World War is analyzed. Various factors of cinema, which are used for the best impact on the viewer, are considered and characterized. An example is the film "1917".

Key words: Cultural memory, historical memory, World War I, cinematography.

Данная статья направлена на выявление возможностей сохранения и передачи коллективной исторической памяти через кинематограф. Коллективная память – важнейшая составляющая национальной идентичности. Она включает в себе сведения о значимых для общества событиях, деятельности выдающихся личностей, традициях, морали. Более того, именно она, используя возможность стереотипизации отвечает за формирование в социуме определённой картины мира. История на подобное не способна, так как, в основном в неё погружён небольшой круг специалистов. Кинематограф в свою очередь является одним из самых популярных средств для концентрирования коллективных воспоминаний и их передачи зрителям других эпох. Современные исследователи едины во мнении, что Первая мировая война приобрела свое значение как «Великая», «современная» и «тотальная» не в последнюю очередь благодаря роли визуальных медиумов в процессах социальной мобилизации, а также в формировании структур коллективной памяти о разразившейся катастрофе.

Одним из лучших помощников в формировании исторической памяти является кинематограф. Как мы знаем кинематограф - это относительно недавно открытое направление в искусстве. Зародившись в начале XX века, к нашим дням он имеет уже глобальное значение и воздействует на все структуры общества. Многие воспринимают кино лишь, как развлечение и способ времяпровождения, однако на деле в большинстве фильмов находится огромная кладёз мыслей пытающаяся ответить как на вопросы волнующие человечество уже не одну тысячу лет, так и рассмотреть события, происходящие в мире. Кинематографическая картина мира отражает объективную реальность человеческого общества, учитывая как потребности публики, так и заинтересованность кинорежиссёра, властей, социальных институтов в содержательном наполнении распространяемой кинематографической картины мира. И действительно кино стало уже настолько массовым и популярным искусством, что на него начали влиять уже с политической точки зрения. В каждой стране имеются свои кино-особенности и своё мировоззрение, так как на продукт влияют власти и сам народ. Однако именно эти факты помогают полностью понять мнение и волю людей.

Интересно то, что кино для зрителей помимо очевидного увеселительного фактора, носит характер некой, абсолютной, истины. По сути своей фильмы являются не более чем движущейся картинкой, однако именно это, позволяет кинематографу присваивать звание авторитета, увеличивать доверие к себе. Действия, происходящие на экране, создают у зрителя эффект полного погружения в изображение, что в свою очередь максимально точно

воспроизводить жизнь. Однако стоит сразу учесть, что речь идёт не о абсолютной верности кино как объекта, а именно о доверии к нему зрителя, самоуверенности в подлинности происходящего.

Из вышесказанного мы можем подойти к следующим, интересующим нас, фактам. Во-первых, кинематограф гораздо легче и быстрее, нежели все остальные виды передачи информации, принимается и усваивается зрителем. Человек, в большинстве случаев, куда охотнее пойдёт смотреть кино посвящённое некой, увлекающей его, теме, нежели решит, с этой же целью, посетить фотовыставку, картинную галерею, библиотеку и т.д. Во-вторых, кино способно передать в себе куда больше любого другого источника. Каждый фильм является не просто набором кадров, а целым океаном знаков и символов. Всё в нём может нести в себе некий смысл, который имеет возможность, либо донести до зрителя мысль, либо погрузить его внутрь, созданного кинолентой, мира, либо передать информацию, историю, память о событии произошедшем в любое время прошлого как далёкого, так и не очень. Отсюда выходит третий факт - кино, является идеальным культурологическим источником, так как все присутствующие в нём атрибуты, позволяют оценить и охарактеризовать какой угодно культурный момент, выбранной режиссёром, человеческой эпохи. "Все, что в фильме принадлежит искусству, - имеет значение, несет ту или иную информацию. Сила воздействия кино - в разнообразии построенной, сложной организованной и предельно сконцентрированной информации, понимаемой в широком, винеровском смысле, как совокупность разнообразных интеллектуальных и эмоциональных структур, передаваемых зрителю и оказывающих на него сложное воздействие - от заполнения ячеек его памяти до перестройки структуры его личности. Именно изучение механизма этого воздействия составляет сущность и задачу семиотического подхода к фильму. Вне этой конечной цели наблюдения над теми или иными "художественными приемами" представляются занятием в достаточной мере неплодотворным" [2, с. 24].

Одним из величайших событий в человеческой истории, заслуживших своё появление на кадрах кинолент, является Первая мировая война. Первая мировая война имела особенный характер ведения боевых действий, отличавший ее от других войн. В первую очередь, она была окопной войной. Солдаты вместе с техникой как можно зарывались в землю, показывая, что они отдают приоритет обороне над атакой. Во-вторых, оборонительный характер также имели танки, впервые использованные англичанами в битве на реке Сомма в 1916 г. В-третьих, однообразный способ ведения боевых действий. Кроме того невозможно не оценить её влияние на общество. Первая в истории

тотальная война породила развитие современных методов управления населением через инструменты массовой политики и пропаганды, распространение новых представлений о взаимоотношениях государства и общества, возможностях социального инжиниринга, переделки сознания и поведения человека. Тем самым она дала мощный импульс развитию политики памяти и исторической политики в XX в.

Данный конфликт, носящий название забытый, как по ряду социальных катастроф, последовавших за ним, так и по вине Второй мировой, ставшей апогеем понятия войны, не мог не стать одним из главных примеров того, чего никогда нельзя допускать. Именно поэтому, для сохранения и передачи будущим поколениям памяти о ужасах сражений, снимались и продолжают сниматься множество фильмов.

Для более подробного примера того, какую именно информацию и помощь в формировании памяти способен нести в себе любой, как художественный, так и документальный фильм, мы попытаемся выделить визуальные и звуковые единицы из картины "1917", посредством метода визуального дискурс-анализа.

С первых кадров фильма мы погружаемся в его реалии, проникаемся морем информации, что тот стремится до нас донести. 2 солдата (оба капралы) в чётко различаемой форме времён первой мировой войны отдыхают под деревом на поле. К ним приходит сержант и передаёт приказ явиться в штаб, после чего начинается основной сюжет фильма, и мы погружаемся в него.

Первое что стоит отметить, это постоянная смена локаций, при условии отсутствия монтажных склеек, весь фильм - один единый кадр и это только улучшает эффект проникновения в кино, в реалии 1917 года. Зелёное поле с цветами незаметно переходит в целые кварталы окопов и траншей. Повсюду ходят солдаты, носят амуницию и боевое снаряжение. Нет абсолютно ни одного фактора, что нарушал бы чувство того, что мы идём вместе с капралами. По мере их, совершенно естественно для нас, зрителей, происходит изменение окружения. Целые окопы и здоровые солдаты заменяются воронками, обрушенными стенами, грязью, ранеными и убитыми. Это всё при условии, что мы до сих пор не покинули собственные позиции и продвигаемся только по ним, но чувство постоянной угрозы, настороженности присутствует постоянно, и они только усиливаются, стоит солдатам покинуть укрытия и отправиться непосредственно в путь. И здесь на зрителя полным весом наваливается всё то, что только можно представить при словах Первая мировая война. Леса колючей проволоки, уходящие за горизонт, выжженое, разорённое, разрушенное, разбомблённое и попросту мёртвое поле простирающееся до куда хватает глаз. А ведь именно это является

главной ассоциацией в человеческой памяти, в представлении о событиях, происходивших в то время.

Интересно, что фильм постоянно играет подобной сменой локаций, поднимая и опуская уровень напряжённости и страха. Всего мы увидим переходы от поля к траншеям, от них к полю - линии фронта, от неё к позициям немцев, оттуда снова в поле из поля в разрушенный город из города в лес из леса в траншеи и в конце мы возвращаемся в исходную точку, в поле с деревом, под которое сел солдат. Локации, по сути, мало отличаются друг от друга, за исключением разрушенного города. В этом заключается главная суть. Полное однообразие, блеклость и рутинность - вот близкие, реалиям западного фронта Первой мировой войны, понятия. Именно так её себе представляет любой человек и так о ней рассказывали в своих воспоминаниях ветераны той войны. Локации, вот главные средства фильма в передаче зрителю понимания того, что из себя представляет этот конфликт.

Локации и атмосфера, которая, как мы говорили выше, пронизывает зрителя чувством постоянной опасности. Нельзя доверять врагу, каким бы слабым он не казался, врятли будет упущена возможность напасть. Не стоит спокойно ходить, нужно всегда осматриваться, проглядывать каждый уголок, что видим или не видим глазу, и конечно надо быть готовым ко всему, так как нет никакой возможности понять откуда же может исходить опасность. Подобный уровень погружения уникален, мало какой фильм смог бы столь же точно показать постоянный страх и угрозу, что возможно испытать от простого шага или нелепой случайности. Это особенно интересно потому, что непосредственно с противником, герои фильма сталкиваются не так уж и часто, как могли бы. За весь фильм было только одно место, в котором на нас не давила бы аура напряжения, это подвал с простой гражданской девушкой и её ребёнком. Только здесь мы можем ощутить расслабление, мир и некий покой, даже при условии того, что в подвал мы попадаем вместе с солдатом, во время его побега от противника, который наверняка всё ещё находится неподалёку.

Но не одной атмосферой погружает в себя фильм. Вся присутствующая атрибутика полностью соответствует указанному времени. Каски, типичные для британских солдат западного фронта, обмундирование с вышитыми на нём знаками отличия, винтовки, жилеты ничто из этого не нарушает уровень присутствия. Даже причёски солдат соответствуют тому времени. Проволока и траншеи также совершенно типичны именно для Первой мировой. К примеру, немецкие позиции, сразу видно, что они долговременные, не на дни, на месяцы или даже года. Все линии окопов укреплены бетоном, деревянными опорами и мешками с песком, причём высотой они с два

человеческих роста, так что выбраться из них возможно только по лестницам. Под землёй большие вереницы ходов с целыми галереями в образе казарм. Ряды коек, коробки с консервами и туча крыс, всё это застали наши герои и мы, зрители, вместе с ними, оказавшись там.

Что же по самим героям? Все они олицетворяют собой разные типы солдат во время войны. Том Блейк, наиболее похож на героический тип воина. Он, сразу после получения приказа, немедленно отправляется передавать сообщение, для того, чтобы спасти жизни тысячи солдат, и главное, своего брата. Он не поддается на уговоры своего напарника подождать до темноты и отправляется напрямик на вражеские позиции, не зная, есть там кто-то или нет. Почти в каждом кадре он смело идёт вперёд, постоянно помогая и спасая своего товарища и более того, Том решил помочь раненому врагу. Однако именно помощь, именно подобный героизм привёл его к гибели. Уильям Сколфилд, друг Блейка, больше похож на ругой типаж людей, он солдат уже уставший от войны, не желающий иметь с ней ничего общего, хотя бы потому, что он уже стал её жертвой. Мы понимаем это через слова о том, что ему не хочется ехать домой, видеть свою семью и близких. И это очень напоминает знаменитый синдром войск обеих сторон конфликта. Невозможность находится в мирной, гражданском положении. "Повторяющимся мотивом является представление о фронте как о месте, которому принадлежит солдат. Для Роберта Грейвза «дом был ужасным, потому что ты был с людьми, которые не понимали, о чем идет речь»: в частности, он отмечал, что уровень шума на фронте был непередаваемым. Капрал Дж. Бемнер пишет в своем дневнике через три дня после своего возвращения из Англии: «Я снова начинаю чувствовать себя хорошо после отпуска» (6 августа 1915 г.)" [5]. Подобные, вышеописанным, типажы солдат встречаются на всё протяжении фильма, что прекрасно передает настрой людей войны и её влияние на них.

Данный фильм глубоко погружает нас в себя, в реалии Первой мировой войны. Он помогает нам сформировать память о том, что эта война из себя представляла и что могла принести миру. А принести она смогла только миллионы смертей, разрушение городов и разорения тысяч километров земли.

Кинематограф способен передавать в себе огромное количество информации, памяти поколений, представленной и исторической памятью и культурной памятью и постпамятью. Все они оказывают влияние на формирование любого современного сообщества и отвечают за его идентичность и самоопределение. Для удобства передачи и усвоения этих форм памяти в кино присутствует множество визуальных и звуковых единиц, которые могут не просто погружать зрителя в реалии происходящего в киноленте, но и помогать ему формировать собственный образ любого

события, в том числе и Первой мировой войны, которая предстаёт перед ним или как время героических поступков, или как эпоха жертв и потерь, или же как страшная пора, в которой всё же остаётся место дружбе и любви.

Список источников и литературы

1. Белов С.И. Формальная и реальная эффективность политики памяти (на материалах исторического кинематографа периода "холодной войны") // Вестник РУДН. Серия: Политология. 2019.

3. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин: Ээсти Раамат, 1973. - 56 с.

4. Поршнева О.С. Политика памяти в России: Первая мировая война в европейском контексте // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. 2021. Т. 20. № 2. С. 216–235.

5. Ромашин М.И. Кинофильм как коммеморативная практика: память о Вьетнамской войне в американском кинематографе // Время науки – The Times of Science. 2019.

6. J. Walker. Representation and memory // <https://www.bl.uk/world-war-one/articles/the-silence-after-the-war>

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ

Л. Г. Тимошенко,

Томский государственный педагогический университет

Аннотация. Статья является результатом осмысления особенностей формирования традиционной танцевальной культуры русского Томской области, складывающейся под влиянием природно-географических и социально-исторических особенностей заселения Сибири.

Ключевые слова: традиционный русский танец, коренное население Сибири, хореографическая лексика.

THE SPECIFICITY OF THE FORMATION OF DANCE TRADITIONS OF THE RUSSIAN POPULATION OF THE TOMSK REGION

L.G. Tymoshenko,

Tomsk State Pedagogical University

Annotation. The article is the result of understanding the issue of studying the traditional dance culture of the regions of Russia. The natural and geographical and socio-historical features of the settlement of Siberia are considered. The reasons that influence the formation of choreographic vocabulary and dance forms from the Russian population of Tomsk Priobye are updated.

Key words: traditional Russian dance, indigenous population of Siberia, choreographic vocabulary.

В Сибири на протяжении многих десятилетий создавалась своеобразная по манере исполнения песенная и танцевальная культура, основанная на трансформации старинных русских хороводов и плясок, забав и игр, завезённых в Сибирь переселенцами из разных областей Европейской части России. Танец выполнял множество функций: гедонистическую, релаксационную, коммуникативную, социальную, воспитательную.

Переходя из поколения в поколение содержание и форма танцев видоизменялись, отражая сдвиги, происходящие в исторической, социальной, бытовой и культурной жизни народа. Т.А. Устинова, исследователь русского танцевального фольклора отмечала, что «танец – это летопись народной жизни, изложенная пластическим языком» [6, с. 52].

Н.И. Заикин, исследователь региональных форм русского танца говорил, что «развитие народно-сценической хореографии неразрывно связано с традициями народного танцевального искусства» [4, с. 480].

Нельзя не согласиться с мнением О. Б. Буксиковой, которая в одной из своих работ говорила: «На сегодняшний момент важно восполнять имеющиеся пробелы недостаточной изученности и информационной доступности уникальных стилевых особенностей традиционной танцевальной культуры регионов России» [3, с.43].

Рассмотрим особенности формирования хореографической лексики Сибирского региона. Согласно историческим данным Сибирь, как регион в составе России оформилась в XVI – XVIII столетии благодаря отряду волжских казаков во главе с Ермаком, положившим начало эпопеи освоения Сибири [2, с.15].

Традиционная культура русского населения Сибири складывалась на основе взаимодействия культурных традиций коренного населения и переселенцев России. В процессе этого взаимодействия проявилась определённая специфика, характерная для всего культурного пространства России. Её сущность заключалась в способности русских людей находить общий язык с представителями самых разных этноконфессиональных групп, не доводя различия и даже локальные конфликты до непримиримых антагонизмов [5, с. 59].

Согласно научным исследованиям, автохтонное население Сибири относится, в основном, к тюркской (эвенки, якуты, татары) и финно-угорской группам народов (ханты, манси). На остававшихся севере Томской охота области в Колпашевском, Парабельском и Каргасокском районах проживали Южные князцов селькупы. К моменту начала продвижения русских в Сибирь социальный строй этих народов по преимуществу находился

на догосударственной стадии развития. Появление русских и их постепенное продвижение на восток, внесло значительные перемены в уклад жизни автохтонного населения и их культурное развитие, сопровождаясь привнесением навыков земледелия, разнообразных промыслов и ремёсел, строительством городов и крепостей, знакомством сибирских аборигенов с христианством.

Для выживания в суровых условиях Сибири, переселенцам приходилось пользоваться знаниями местного населения. Одежда коренного населения была очень образцом рациональна и согласно приспособлена к олене местным климатическим условиям, рашения хозяйственной деятельности и контактов образу жизни. В свергнувшей основном для ее середины изготовления использовались постоянным шкуры оленей, нерп, диких зверей, птиц (гагар, лебедей, уток и др.), кожа рыб. оставались Поэтому можно утверждать, что культурные традиции русского населения Томского Приобья формировались под влиянием коренного населения Сибири. Нелёгкая и непростая жизнь сибирской крестьянской семьи заставляла приспособливаться не только к местным погодным условиям, но и считаться с обычаями коренного населения.

Если в самом начале переселенцы селились в деревнях, образованных старожилами, то постепенно появлялись новые населенные пункты. В дальнейшем на территории Томской области значительно увеличились переселенческие потоки из Европейской части России, сохранявшие непосредственные связи с культурой тех мест, откуда они вышли. Этнографы находили в одежде сибиряков вышивку Северных и Южных областей России, многослойность и крой, характерный для центральных регионов, меховые вещи, характерные для аборигенов.

Танцевальные традиции переселенцев в новых условиях претерпели значительные изменения. К примеру, тяжёлая обувь, тёплая одежда вызвали появление своеобразного шага с пятки, тяжеловатой походки и мелких движений с высоким подниманием коленей. Прыжки и подскоки, практически, отсутствовали, «присядки» встречались достаточно редко.

В Сибири, в связи с особенностями природных и погодных условий (зимой – мороз, летом – гнус), большинство молодежных гуляний проходило в помещениях, что наложило отпечаток на манеру исполнения некоторых движений. Архитектурные строения в Сибири, несмотря на большое количество древесины, отличались небольшими по площади помещениями. Это было связано с необходимостью обогрева и сохранения тепла в жилых помещениях в холодное время года. Поэтому, для всего сибирского региона были характерны танцевальные движения с малой амплитудой рук

и продвижением по периметру танцевальной площадки. Это переплясы типа «падебаск», тройной шаг, «гармошка», «ковырялочка», «припадание», дробь с высоким подниманием коленей, движения импровизационного характера.

Долгая зима, короткое лето с огромным количеством гнуса и мошкары, отдаленность друг от друга и малое количество дворов в сибирских деревнях, оказали большое влияние не только на манеру исполнения, но и на композиционную структуру танцев. Широкое распространение в Томской области получили такие виды плясок, как одиночная, парная, перепляс, групповые пляски («Пятера», «Шестера», «Четверка») с небольшим количеством участников [3, с. 43].

Появились новые формы хороводов - «малые» сибирские хороводы (5-7 человек) и «сидячие» хороводы, характерные только для Сибири.

Большой популярностью пользовались в Сибири песни - проходки, или «проходячие», которые представляли ритмическую ходьбу от одного до четырёх участников по избе. Тексты песен-проходок служили не только аккомпанементом, но и диктовали игровые действия: «пройдись», «поклонись», «поцелуйся». Взаимные поклоны, приветствия, поцелуи были характерны для всех сибирских вечёрок, проходивших в помещениях.

Таким образом, на формирование танцевальных традиций русского населения Томской области оказали влияние:

- 1) социально-экономические и политические процессы;
- 2) природно-географические особенности региона;
- 3) автохтонное население Сибири;
- 4) архитектура жилых строений;
- 5) ассимиляция танцевальных традиций южнорусского, северорусского и центрального регионов России;
- 6) малая плотность населения.

Список источников и литературы

1. Александров, В. А. Заселение Сибири русскими в конце XVI – XVIII в. // Русские старожилы Сибири: историко-антропологический очерк. Москва: Наука, 1973.
2. Бояришинова, З.Я. Население Томского уезда в первой половине XVII века: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. ист. наук. М.: Типолитограф. ВАФ, 1949.
3. Буксикова, О. Б., Амелина, М.Н. Методологические основы исследования традиционной танцевальной культуры // Танец в диалоге культур и традиций: материалы VI Межвузовской научно-практ. конференции. СПб., 2016.
4. Заикин, Н.И. Областные особенности русского народного танца. Орел, 2014. 561с.
5. Лазарева, А.Н. Символическое значение танца в русской народной культуре // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 1.
6. Устинова, Т.А. Избранные русские народные танцы. М.: Искусство, 1996.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ «ВЕСЕННЕЙ СКАЗКИ» А. ОСТРОВСКОГО В КИНЕМАТОГРАФЕ И МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

В.Ю. Урываева,

Крымский университет культуры искусств и туризма

Аннотация. В данной статье раскрыты наиболее известные экранизации классической пьесы «Снегурочка» из цикла «Весенние сказки» русского драматурга А. Островского, осуществлённые П. Кадочниковым в 1968 г., И. Ивановым-Вано в 1945 г. и 1952 г., Ю. Цветковым в 1971 г., Б. Рыцаревым в 1980 г. и М. Муат в 2006 г. Данные режиссёры экранизировали сказку более современным языком. На основе данных экранизаций в статье подчёркиваются общие характеристики героев пьесы, озвученные выдающимися певцами, а также декорации и замысел А. Островского.

Ключевые слова: А.Н. Островский, «Снегурочка», кинематограф, экранизация, мультипликация, пьеса, сказка, режиссёр, мультипликатор, интерпретация.

ARTISTIC INTERPRETATION OF THE "SPRING TALE" A. OSTROVSKY IN CINEMATOGRAPHY AND ANIMATION

V.Y. Uryvaeva,

Crimean University of Arts Culture and Tourism

Annotation. This article reveals the most famous adaptations of the classic play "The Snow Maiden" from the cycle "Spring Tales" by the Russian playwright A. Ostrovsky, carried out by P. Kadochnikov in 1968, I. Ivanov-Vano in 1945 and 1952, Yu. Tsvetkov in 1971, B. Rytsarev in 1980 and M. Muat in 2006. These directors filmed the fairy tale in a more modern language. On the basis of these adaptations, the article highlights the general characteristics of the heroes of the play, voiced by outstanding singers, as well as the scenery and the idea of A. Ostrovsky.

Key words: A.N. Ostrovsky, Snegurochka, cinematography, adaptation, animation, play, fairy tale, director, animator, interpretation.

Пьеса «Снегурочка» была написана Н. Островским в 1873 году, в основу которой положена русская народная сказка. Изначально Снегурочки появился в русских сказках в образе ледяной девушки. Героиня воплощалась в различных видах искусства: выходили экранизации, балетные, драматические, кукольные постановки, опера Н. Римского-Корсакова, написанная на текст пьесы А. Островского, также данный образ был изображён в живописи. Таким образом, пьеса-сказка «Снегурочка» является выдающимся литературным произведением как в творчестве самого драматурга А. Островского, так и во всей мировой литературе.

Произведения русской классики начали экранизировать давно, чуть ли не с самого начала возникновения кинематографа, так как всегда был недостаток уникальных сценариев к фильмам. В начале XX века к «Весенней сказке» А. Островского стали обращаться русские мультипликаторы и кинематографисты. На сегодняшний день снято пять экранизаций по мотивам пьесы выдающегося драматурга. Цель статьи - проанализировать различные интерпретации пьесы-сказки А. Островского в кинематографе и мультипликации такими режиссёрами и мультипликаторами, как И. Иванов-Вано, П. Кадочников, Ю. Цветков, Б. Рыцарев, М. Муат.

Первоначально экранизации «Снегурочки» Островского начинались с мультипликации. Любимым жанром мультипликации является сказка. Режиссер И. Иванов-Вано в соавторстве с Е. Шварцем первым обратился к народной сказке «Снегурочка». Его короткометражный мультфильм под названием «Зимняя сказка» вышел в 1945 году и был снят по мотивам пьесы Н. Островского. В основу музыки легло произведение П. Чайковского в обработке Ю. Никольского. Советский мультипликатор Н. Абрамова писала следующее: «На протяжении нескольких десятилетий разрабатывает Иванов-Вано великолепный пласт русской сказки... Русская тема прозвучит в коротенькой «Зимней сказке» — поэтической фантазии, сотканной из снега и волшебств рождественского леса, положенных на музыку П. И. Чайковского» [1].

Приблизительно в тот же период времени в Большом театре возобновилась постановка «Снегурочки» Н. Римского-Корсакова. Партию Снегурочки доверили заслуженной артистке РСФСР И. Маслениковой. В дальнейшем она озвучит этот персонаж в мультфильме «Снегурочка» 1952 года, экранизированного И. Ивановым-Вано, и станет его прототипом. Здесь режиссёр также взял за основу одноименную пьесу А. Островского и музыку из оперы Н. Римского-Корсакова в обработке Л. Шварца. В мультверсии «Снегурочки» сохранились богатые декорации и вся фольклорная тематика: песни пастуха Леля, хоры. В создании данного мультфильма присутствует техника «эклер», подразумевающая то, что рисунки обрисовываются по отснятым вживую актёрам. С этой целью снималась игра артистов Большого театра. Также оперные певцы и хоры этого театра озвучили мультфильм: вокальная партия Леля – В. Борисенко, Бобыля – В. Шевцов, Бобылихи – А. Зуева, Мороза – Л. Ктиторов.

Впервые образ Снегурочки в кинематографе возник в 1968 году. Экранизация одноименной пьесы А. Островского была поставлена режиссёром П. Кадочниковым и посвящена 150-летию со дня рождения А. Островского.

Фильм-сказка был снят недалеко от поместья великого драматурга. Специально для съемок этой экранизации в Костроме был построен парк «Берендеевка» со сказочными домиками и другими мастерскими декорациями, где происходили события «Снегурочки». Впоследствии «Берендеевка» стала излюбленным местом досуга семей. Данная кинолента восхваляет обыкновенные людские переживания, гармоничный синтез природы и человека, а также разнообразие русской культуры: народные действа, традиции, песни, хороводы. Постановка П. Кадочникова имела грандиозный успех: актёрский состав, подобранный режиссёром, «позволил создать яркие образы людей языческой Руси и сказочные фигуры нечистой силы и природных стихий» [6, с. 151]. Режиссёр обозначил жанр своей киноленты, как весенняя сказка. На выпускных экзаменах театрального вуза, а вскоре и в театре юного зрителя П. Кадочников воплотил образ пастуха Леля из данной пьесы А. Островского. Этот беззаботный персонаж играл на рожке, гусях, очаровывал всех своими трелями и жизнелюбием. В экранизации 1968 года на роль Леля был взят Е. Жариков. Литовский оперный певец В. Нореика озвучил персонажа Леля. Роль Берендея сыграл сам П. Кадочников. Он создал образ доброго, справедливого правителя, направляющего свой народ к благу и свету. Роль Снегурочки сыграла Е. Филонова. И. Губанова исполнила роль Купавы. Е. Филонова на тот момент была малоизвестной начинающей актрисой, закончившей Щукинское училище. Многие критики считали, что она как никто другой подходит на роль молодой девушки с ледяным сердцем. Актриса имела много схожего с главной героиней фильма: её отличали хрупкость, уязвимость, неумение бороться за своё первенство в жизни. Дочь актрисы Марина Хохлова вот как высказывалась о своей маме: «Мама не играла Снегурочку — она и была ею» [9]. Все актёры полностью смогли передать замысел пьесы А. Островского. Однажды, побывав на репетиции «Весенней сказки», М. Горький в письме Чехову выразил свои восторженные впечатления от увиденного спектакля: «...точно в живой воде выкупался». В этой киноленте использована музыка В. Кладницкого, в которой можно услышать такие инструменты, как гусли, рожки, волынки. Под их звучание разговаривают различные персонажи «Снегурочки»: Бобыль, Курилко, Брусило. Режиссёр П. Кадочников в этой экранизации смог добиться того, о чём говорил К. Станиславский: «...придумать то, чего никогда не бывает в жизни, но то, что правда, что существует в нас, в народе...» [8].

Второй отечественной экранизацией, снятой Ю. Цветковым в 1971 году по пьесе А. Островского, стал фильм «Весенняя сказка». Главную героиню

сыграла Н. Богунова. Кинокартина принесла ей огромный успех и славу. Данная экранизация сатирически обыграла характер персонажей и события пьесы-сказки. Предложена новая трактовка музыки Н. Римского-Корсакова в скomorошьем стиле. В киноленте были задействованы народные коллективы из Гомельского дворца культуры. Партию Леля исполнил Заслуженный артист Белорусской ССР В. Кириченко, партию Бобыля – народный артист Беларуси В. Чернобаев. Также в эту экранизацию добавились комичные элементы, которых изначально не было в «Снегурочке» А. Островского: у царя Берендея появился рупор. Мизгирь показан мужественным, удалым богатырём, Берендей – недотёпой, Лель – нежным пастухом, а Снегурочка – бедной, хрупкой девушкой.

Следующая отечественная кинокартина, снятая Б. Рыцаревым по мотивам «Снегурочки» А. Островского – «Ледяная внучка» (1980). Режиссер, вдохновлённый сказкой А. Островского и музыкой П. Чайковского, создал бесподобный образ главной героини. В данной зимней сказке у Деда Мороза не одна, а несколько внучек, однако они невидимы. Сюжет развивается вокруг Снегурочки, которая мечтает стать обычной девушкой, чтобы познать великое чувство любви. Влюбившись в гончара Гридю из деревни, она становится земной девушкой Любашей. Однако счастье молодых людей разрушит коварство богатого князя, влюбившегося в Снегурочку и заманившего её в свои хоромы. Князь хочет её насильно женить на себе. Но в конце сюжета любовь главного героя спасёт девушку. Роль Снегурочки исполнила С. Орлова. Также в фильме сыграли такие известные актёры, как Б. Сабуров, Л. Шагалова, А. Филозов.

Последней экранизацией пьесы-сказки Островского стал российский кукольный мультфильм «Снегурочка» режиссёра М. Муат, снятый в 2006 году. Данный мультфильм является сжатым прочтением одноимённой пьесы драматурга. Е. Зуева писала: «В свете божества Ярилы, отвернувшегося от вырождающегося народца, который почти разучился любить согласно природным законам, естественным образом гибнет субтильная Снегурочка» [7]. Длительность мультфильма составила всего 26 минут. Роль главной героини озвучила П. Агуреева. В мультфильме «Снегурочка» звучит музыка композиторов И. Назарук, Л. Павленок.

В заключении можно сказать, что любая экранизация по литературному источнику часто вызывает разногласия, поэтому режиссёру необходимо придерживаться первоисточника. В данной статье рассмотрены экранизации, снятые по мотивам «Весенней сказки» А. Островского. В них использованы

только сюжет и основные персонажи пьесы. Экранизация литературной классики всегда нелегка, и режиссёры часто бывают подвержены жёсткой критике со стороны зрителей. Рассмотренные мастера киноискусства всегда опирались на материалы русской классической литературы. Её образы не перестают обогащать искусство кинематографа и мультипликации. Также сказочные образы и сюжет «Снегурочки» А. Островского в рассмотренных экранизациях приобретают новое прочтение. Образы «Весенней сказки» надолго укрепились в золотом фонде киноискусства. Это подтверждает неисчерпаемое количество экранизаций «Снегурочки» XX-XXI вв., её активная жизнь в киноискусстве. Анализ киноверсий «Весенней сказки» представляет собой интересный материал для последующих научных исследований.

Список источников и литературы

1. *Абрамова Н.* Иван Иванов-Вано // Мастера советской мультипликации. Сборник статей / Сост. Д.Н. Бабиченко. М.: Искусство, 1972. 191 с.
2. *Афанасьев А.Н.* Поэтические воззрения славян на природу. М.: Индрик, 1994. Т. 2. 784 с.
3. *Гинзбург С.С.* Искусство мультипликации вчера, сегодня и завтра // Вопросы киноискусства. Вып. 13. М., 1971.
4. *Гуральник Д.А.* Русская литература и советское кино / Д.А. Гуральник. М.: Наука, 1968. 431 с.
6. *Егоров О.Г.* Экранизация произведений А.Н. Островского: направления, тенденции, стили // Щельковские чтения 2012. Кострома, 2013. С. 143-160.
7. *Зуева Е.* Кино, которое никто не увидит. Сетевое издание «Газета "Выборг" – онлайн [Электронный ресурс]: «Газета "Выборг" – онлайн. Выборг, 2007. Режим доступа: http://www.gazetavyborg.ru/?q=gazeta&art_id=1907&num_id=&rubrik_id=5&nextmonth (дата обращения: 10.03.2022).
8. *Сенин С.* Онлайн-журнал «Школьнику» [Электронный ресурс]: «Школьнику». Москва, 2019. Режим доступа: <http://journal-shkolniku.ru/snegurocka.html> (дата обращения: 10.03.2022).
9. *Сергеева Н.* Интернет-проект «Retrospectra» [Электронный ресурс]: «Retrospectra». - Москва, 2019. Режим доступа: <https://retrospectra.ru> (дата обращения: 10.03.2022).

СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Г.В. Черевко,

Краснодарский государственный институт культуры и искусств

Аннотация. В статье рассматривается актуальная тема современного прочтения классической литературы. Значительный интерес отводится такому художественному способу, как переосмысление значимости литературы прошлого времени. Источником рассмотрения послужило прозаическое творчество классических корифеев литературного мастерства: Л. Н. Толстого и В. В. Набокова.

Ключевые слова: современное прочтение, литература, классика, искусство, чтение, эпоха.

MODERN READING OF RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE

G.V. Cherevko,

Krasnodar State Institute culture and arts

Annotation. The article considers the current topic of modern reading of classical literature. A significant interest is given to such an artistic method as rethinking the significance of past literature. The source of consideration was the prose work of the classical coryphaeus of literary skill: L. N. Tolstoy and V. V. Nabokov.

Key words: modern reading, literature, classics, art, reading, era.

Вопрос о современном рассмотрении классических произведений интересен и актуален, так как это взаимосвязано с пониманием влияния литературы прежней на становление самого читателя.

«Освоение классики с современных позиций... не возникает автоматически, оно результат взволнованного изучения литературы прошлого, пытливых наблюдений и глубоких раздумий над процессами современной жизни, оно результат творческих исканий талантливого художника» [2, с. 49].

Рассмотрение вопросов современного прочтения объединено с литературоведением, искусствоведением, психологией. Предметом отображения художественной литературы является былое, жизненные обстоятельства русского общества в разные эпохи. На первый план выходит, конечно же, история и человек. Во все времена целью художественного замысла известных авторов мировой и русской литературы являлось, прежде всего, улучшение черт характера героя и окружающего мира в целом.

Однако не стоит забывать о коммерческом подходе так называемой массовой литературы, которая находится далеко за пределами настоящего искусства, а также непосредственно оказывает воздействие на современное

поколение и содействует снижению не только нравственных качеств, но и моральных. Действительно, еще при жизни, В. В. Набоков выделял творчество Л. Н. Толстого из многих других. Читая лекции по русской литературе иностранным студентам, писатель говорил: «На небосводе русской литературы, – объявил он, – Пушкин!». Вспыхнула лампа в дальнем левом углу нашего планетария. «Это Гоголь!». Вспыхнула лампа справа. Тогда Набоков снова спустился с эстрады, направился к центральному окну и отцепил штору, которая с громким стоком взлетела вверх: «Бам!». Как по волшебству в аудиторию ворвался широкий плотный луч ослепительного солнечного света. «А это Толстой!» – прогремел Набоков» [1].

Переводы В. Набокова – это еще одна грань прозаического мастерства творческой индивидуальности писателя. Набоков будто вступал в соревнование с великими писателями, вошедшими в историю мировой литературы. Он высоко ценил творчество Л. Толстого – автор популярного романа-эпопеи «Война и мир», непростая судьба которого всегда интересовала В. Набокова. Следует отметить, что Л. Толстой уже давно трансформировался в имя нарицательное, некий универсальный смысл и обобщенный облик, которым измеряется не только жизненный порядок, но и русская литература последующего времени. Присутствие толстовских строк в «чужих текстах» – одна из ярких черт не только постмодернизма, но и других направлений классической литературы. Так, Л. Н. Толстой писал помимо романов и рассказы, причем В. Набоков тоже всячески пытался довести до совершенства в своем творчестве этот малый жанр литературы. Современному читателю сложно понять идейный смысл рассказа Л. Толстого «После бала», особенно, что касается концовки сюжетной линии. Ведь после увиденной сцены Иван Васильевич резко поменял свое отношение к возлюбленной, и его любовь «пошла на убыль». В рассказе В. Набокова «Звонок» тоже есть подобная мизансцена. Главный герой рассказа «Звонок», после долгой разлуки со своей близкой родственницей, изменяет свое отношение к происходящему. Он видит свою ненужность и подмену ложных представлений. В конечном итоге, оба главных героя, в классических рассказах и Л. Н. Толстого, и В. В. Набокова, меняют свое видение, кругозор их резко преобразуется, и все становится на свои места. Как мы понимаем, в данных прозаических текстах выражены писательские намерения произвести впечатление на читателей. Так, по словам Г. В. Токарева: «В связи с этим в лингвистической литературе поднимаются вопросы о языковых средствах, влияющих на процесс понимания художественного текста» [3, с. 154].

Сложности в прочтении современным поколением данных рассказов состоят не только в недостаточности методов исследования, но и недостаточной подготовленности школьников, студентов к анализируванию художественной литературы как неделимой эстетической конструкции.

Рассмотренные малые жанры писателей позволяют утверждать, что приемы, характерные для стиля Л. Толстого и В. Набокова в целом, в рассказах «После бала» и «Звонок», используются героем-повествователем, становясь характерной чертой его речи. Причем фраза схожих героев, во-первых, проникновенна и жива, а во-вторых, нетороплива и значительна. По мнению исследовательницы Н. Р. Милютиной: «Большой интерес представляет трактовка идентичности с учетом аксиологического компонента, который трактуется как наличие целостной системы ценностей, ориентированных на национальную культуру» [4, с. 142].

Таким образом, далекий от нас текст художественной литературы XIX-начала XX века, рассказ, выдающийся и необычный, обретает свободу, новые грани и новые прочтения в современном обществе. Предстоит верить, что подобное переосмысление классической литературы станет проводником к новому прочтению, и тогда эксперименты современных авторов можно считать характерными культурными проектами.

Тенденция писателей малых жанров к целостному воспроизведению духовной реальности было связано с ценностями, а также потребовало от авторов творческих стараний, позволило выработать стилевую манеру, передающую весь спектр чувств и испытаний русского народа. В частности, эти достижения сделали русскую литературу явлением глобального масштаба, способом национального воспитания. В настоящее время эти достижения дают способность осмыслить культурное развитие страны в ситуации интеграции, способствуют культурной общности молодых поколений.

Список источников и литературы

1. *Набоков В.В.* Лекции по русской литературе. – М.: Изд-во Независимая Газета, 1998. – 440 с.
2. *Мейлах Б.С.* Художественное восприятие. Сборник статей / под ред. Б.С. Мейлаха. Л., 1971. – 387 с.
3. *Токарев Г.В.* О языковых средствах, влияющих на процесс понимания художественного текста // Вопросы коммуникативной лингвистики – 2017. – №4. – с. 154.
4. *Шедрик А.И.* Национально-культурная идентичность // Искусство и цивилизационная идентичность / Ответ. Ред. Н.А. Хренов. М.: Наука, 2007. С. 142.

ФОТОГРАФИЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Т.А. Щелева,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается статус фотографии и кратко излагаются особенности ее изучения. Обсуждаются проблемы восприятия фотографии и критическая работа с ней. Также анализируется цикл школьных работ по дизайн-проекту «субъективная фотография» и личный опыт того, как практика фотографирования влияет на эстетическое восприятие действительности.

Ключевые слова: фотография, практика фотографирования, эстетическое восприятие

PHOTOGRAPHY AND ITS INFLUENCE ON THE AESTHETIC PERCEPTION OF REALITY

T.A. Shcheleva,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Annotation. The article examines the status of photography and briefly outlines the features of its study. The problems of perception of photography and critical work with it are discussed. It also analyzes the cycle of school work on the design project "subjective photography" and personal experience of how the practice of photographing affects the aesthetic perception of reality.

Key words: photography, photography practice, aesthetic perception.

Что такое фотография? Это сравнительно молодое искусство, которое родилось в эпоху модерна и осмыслять ее категориями «большого искусства» будет не всегда верным. Сегодня фотография входит в перечень современных искусств: существуют выставки, конкурсы и премии, более того, будучи распространенным видом визуальной коммуникации, фотография (профессиональная и непрофессиональная) широко представлена в различных социальных сетях и пабликах на просторах сети Интернет. Однако проблематичным представляется воспитание культуры восприятия фотографии, а также критическая работа с ней. Как представляется, работа с фотографией, понимаемой как произведение искусства (несомненно, обладающее своей спецификой), способствует формированию необходимых современному человеку компетенций, а также – воспитанию эстетического отношения к действительности в целом.

Фотография - это искусство, с которым современный человек ощущает меньшую дистанцию, она про реальность и сейчас, мы чувствуем автора иначе, ведь он находится среди нас. Ролан Барт приводит в ставшей уже классической

книге по теории фотографии Camera Lucida понятие punctum - это сугубо личный эмоциональный смысл, позволяющий установить прямую связь с фотоизображением [1, с. 190]. Он уничтожает временной разрыв между прошлым и настоящим, устанавливая связь живых и мертвых. Также спецификой punctum'a становится его одновременное присутствие внутри снимка и за его пределами. В свою очередь еще один исследователь природы фотографии В. Беньямин приводит в пример то, как мы не спрашиваем, чей живописный портрет висит на стене, но обязательно спросим, чья фотография стоит в рамке на полке. «В нашу эпоху нет произведения искусства, которое созерцали бы так внимательно, как свою собственную фотографию, фотографии ближайших родственников и друзей, возлюбленной», – писал уже в 1907 году А. Лихтварк, переводя тем самым исследование из области эстетических признаков в область социальных функций [2, с. 5].

Таким образом, искусство фотографии нельзя сравнивать с живописью, потому что фотография обладает иным статусом. Становясь массовым видом искусства и приближаясь к человеку, фотография становится подспорьем в практике жизни – например, как ритуал. Для современного человека это некая «форма жизни», по Л. Витгенштейну - это «все то, что дифференцирует общности и делает коммуникации внутри культуры возможными.» [4, с.123].

П. Штомпка пишет о значении фотоаппарата так: «турист, фотографируя все вокруг и фотографируясь со значимыми для него объектами, стремится захватить и, в конечном счете, присвоить часть этого символического пространства, стать его обладателем» [7]. Сьюзен Сонтаг, после длительного опыта в роли фотографа, анализировала место фотографии в современном мире и тоже писала о том, что человек по своей сути вуайерист и хочет с помощью камеры владеть миром, по мнению этого автора, фотосъемка снижает тревожность и выстраивает некий фильтр между событием и человеком. [6, с. 272]. Более того, автор делает акцент на том, что люди фиксируют зрительный опыт в изображении, потому что не принимают мир таким, каким его видят. Утверждая, что каждый смотрит через собственную призму, невозможно считать, что фотография – это лишь отражение реальности.

Действительно фотография делает событие реальным, оно задокументировано, а просмотр фотографий удовлетворяет эстетическую потребность, вместо музеев и художественных галерей мы смотрим те же социальные сети и паблики. Фотографии для человека могут быть очень ресурсными. Психологи используют фототерапию в лечебно-коррекционных целях: в семейной терапии, для избавления от страхов, при депрессии, при психосоматических заболеваниях, а также в работе с потерей (горем).

Одним из основополагающих текстов современной медиа-теории считают эссе В. Беньямина «Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости» (1936) [2]. В данной работе Беньямин, возможно, впервые указывает на ряд теоретических вопросов, стоящих перед современными культурными исследованиями. В том числе, он отмечает не только самостоятельное место, занимаемое в культуре XIX-XX вв. техническими средствами репродукции, но и отмечает их способность оказывать влияние на чувственное восприятие человека. Обращаясь к кино и фотографии, он постулирует изменение всего характера визуальной культуры, а также ее функций. Практика фотографирования пересматривается и больше не считается отражением реальности, но становится особым способом видения действительности.

Эстетическое отношение к действительности – это воплощение ценностных представлений сознания в практике жизни [3]. И в практической деятельности, и в науке человек противопоставляется миру как субъект объекту и тем самым ограничен в своей свободе, однако в искусстве человек обычно превращает субъективное содержание в осмысленное и целостное субъективное бытие. Эстетическое переживание произведений искусства, как и их создание, требует всего человека, поскольку оно включает в себя высшие познавательные ценности, этическое напряжение и эмоциональное восприятие.

Если мы рассмотрим практику фотосъемки как одну из форм эстетической деятельности по кинотехнологии Дзиги Вертова «кино-глаз», то несомненно реализуем совершенно иное видение реальности. Фотосъемка требует сфокусированное и сконцентрированное внимание на моменте жизни. Подкреплю свое мнение цитатой из сочинения ранее упомянутого автора: «Я киноглаз, я механический глаз. Я, машина, покажу вам мир таким, каким его вижу только я. ...Теперь я, фотоаппарат, бросаюсь вдоль их результирующей, маневрирую в хаосе движения, записывая движения, начиная с движений, составленных из сложнейших комбинаций... Мой путь ведет к созданию нового восприятия мира. Я расшифровываю по-новому мир, неизвестный тебе» [4].

Однако исследователи визуальных искусств, а именно фотографии, как представляется, пока недостаточно рассмотрели влияние фотографической практики на эстетическое восприятие действительности.

Я бы хотела рассмотреть цикл работ учеников Школы дизайна «Точка», где на дизайн-проекте «Субъективная фотография» под руководством Евгении Гильденбрандт занимаются фотографией. В рамках курса нет ограничений в выборе технических средств, будь то зеркальная камера, цифро-мыльница или

смартфон. Курс состоит из серии творческих заданий, включающих создание портретов, натюрмортов и композиций, работа с найденными объектами, последующее воздействие и манипулирование готовыми фотографиями.

Здесь важно говорить не об анализе самих работ, хотя и это тоже достаточно интересно, но задуматься о том, как после такой работы с предметами, композициями и ракурсами подросток смотрит на мир. Насколько формы восприятия действительности трансформируются с помощью практики фотографирования, когда мы помещаем предмет в неестественную среду или работаем не с сущностью предмета, как например, яйцо, а только с его формой. Влияние подобной работы с практикой фотографирования возможно проследить по циклу работ «Этюды» и «Гуглььюер», которые ученики создают вне класса. Здесь уже прослеживается особое восприятие действительности, в котором воплощаются личные ценностные представления. Ученики с помощью фотографии отображают свое состояние или идеи, воплощая это через форму, цвет и композицию, развивая тем самым навык символизации или «означивания». Необходимо задействовать серьезные когнитивные процессы интеллектуального воображения.

Исходя из своего фотографического опыта, я могу сказать, как на меня повлияла практика фотографирования. Живя в реальности, которая меняется ежеминутно, мне хочется ухватиться за каждый момент, я жадно всматриваюсь в каждый уголок мира, разглядываю тени от деревьев, смотрю на непохожих людей, фотографирую себя, зная, что момент не повторится и все существует в единственном своем виде. Все эти размышления пришли мне именно после практики фотографирования, когда я наблюдала за тем, как меняется свет и исходя из этого сама фотокартина. Анализируя весь свой опыт, я пришла к выводу, что с помощью фотографии мы пытаемся избежать бессмысленности и увековечить все, что с нами происходит. Людям необходимо документировать свою жизнь, доказывать ее существование для себя будущего, вести дневник жизни. Что самое интересное, весь прошлый фотографический опыт мы ценим настолько, что нам важен каждый кадр, пусть он не будет нести художественной ценности. Этот снимок точно занимает отдельное место в личном фотографическом опыте, в эстетическом переживании того момента, той улыбки, той травинки как *Punctum* у Р. Барта [1].

Практика фотографирования развивает умение рефлексировать, например, запечатлеть определенное состояние радости или грусти, позволяет перечитывать свой опыт, смотря уже из другой точки времени. Фотография изменила мое отношение к аспекту конечности времени, я стала более внимательна к композиции вещей, внимательна к всему окружающему. И если эстетическое отношение к действительности – это воплощение ценностных

представлений сознания в практике жизни, то я смотрю на действительность как на ценную ускользающую красоту и запечатлеваю ее.

Эта проблема может открыть пути перспективного исследования для разработки новой теории в визуальных искусствах и фотографии как искусстве.

Список источников и литературы

1. Барт Р. Camera Lucida. Комментарий к фотографии. М.: Ад Маргинем Пресс, 2013. 190 с.
2. Беньямин В. «Краткая история фотографии» // Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. Избранные эссе. М.: Медиум, 1996. С. 15 - 65.
3. Боров Ю.Б. Эстетика. М.: Высш. шк., 2002.
4. Вертов, Дзига. Киноглаз: Сочинения Дзиги Вертова. Под редакцией Аннетт Майкельсон, перевод Кевина О'Брайена. 1984.
5. Витгенштейн Л. Философские исследования. 123 с.
6. Сьюзен С. О фотографии. — М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2013. 272 с.
7. Штомпка П. Визуальная социология. Фотография как метод исследования. М., 2007.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

М.Н. Юрьева, И.В. Шанкина,

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Аннотация. В статье кратко излагаются вопросы развития образной выразительности детей дошкольного возраста средствами хореографического искусства. Выявляются педагогические условия развития выразительности исполнения на музыкально-ритмических занятиях в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: художественный образ, выразительность исполнения, хореографическое искусство, ритмика, музыкальное сопровождение, дошкольники, дополнительное образование.

DEVELOPMENT OF FIGURATIVE EXPRESSIONESS IN CHILDREN PRESCHOOL AGE BY MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART

M.N. Yurieva, I.V. Shankina,

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

Annotation. The article briefly describes the issues of the development of figurative expressiveness of preschool children by means of choreographic art. The pedagogical conditions for the development of expressive performance in musical and rhythmic classes in preschool institutions are revealed.

Key words: artistic image, expressiveness of performance, choreographic art, rhythmic, musical accompaniment, preschoolers, additional education.

Хореографическое искусство на современном этапе приобретает все большую популярность в дошкольных учреждениях, позволяя решать задачи эстетического, физического, музыкально-ритмического и, в целом, личностного развития детей. ФГОС ДО определяет государственные требования к общеобразовательным общеразвивающим программам, условиям их реализации и результатам обучения детей в дошкольных учреждениях. Одной из задач программ дошкольного обучения и воспитания является обеспечение развития познавательной сферы: образного мышления, воображения, любознательности, познавательной активности и других качеств личности ребенка.

В сценической культуре часто используется понятие «выразительность исполнения», которое считается чем-то естественным, само собой разумеющимся, не нуждающимся в специальном изучении и обучении. Однако, как любая способность, выразительность должна развиваться с первых лет обучения хореографическому искусству в дошкольных учреждениях.

К настоящему времени в научной литературе наблюдается разнообразие определений «выразительность». Так, В.Г. Власов рассматривает выразительность как качественную степень (уровень) восприятия идеи изображения, образа [1]. А.Б. Немеровский рассматривая пластическую выразительность, подчеркивает: «Выразительные движения – внешнее выражение психических состояний, особенно эмоциональных, проявляющихся в мимике, пантомимике и «вокальной мимике» – динамической стороне речи (интонация, тембр, ритм, вибрато голоса), в экспрессии, которая может быть решающей в интерпретации значения произносимых высказываний [6]. Опираясь на различные точки зрения, мы можем сделать вывод, что в основе выразительности хореографического искусства лежит эмоциональность исполнителя, представляемая через выразительность движений, поз, мимики, пантомимики танцовщика в соответствии с содержанием художественного образа. В основе выразительности хореографического искусства лежит эмоциональность исполнителя, представляемая через язык танца.

Н.А. Долгушин подчеркивает, что в хореографическом искусстве выразительность идет вместе с совершенствованием личности: «Танец есть средство выражения эмоций, кинетической энергии, ассоциативных движений, духовного опыта, ритмических индукций [3].

Детская хореография – это овладение ключевых средств выразительности (движения и позы, пластичность и эмоции, ритм, образ), которые связаны с эмоциональными впечатлениями ребенка от окружающего мира. Обучение

хореографией в дошкольном возрасте начинается с основ ритмики, где изучение танца начинается с простых движений, где занятия больше похожи на игру, но в этой игре ребёнок научится тем вещам, которые очень пригодятся ему в жизни [4].

Знакомство с сюжетно-образными движениями в учреждениях дошкольного образования начинается на музыкально-ритмических занятиях в форме игры. Отличительной чертой музыкально-ритмического творчества является то, что в нём заключён синтез двух начал – исполнительного и продуктивного: дети придумывают собственные пляски, этюды, игры и одновременно их исполняют. Продукт совпадает с процессом, исполнение и является продуктом творчества, что обуславливает эффективность развития исполнительских умений и навыков. Дети с удовольствием инсценируют танцевальные сюжетные песенки, хороводные игры, они любят перевоплощаться в сказочных персонажей, различных зверей и птиц, проявляя при этом фантазию, выдумку, инициативу. Основная задача педагога через повествование, рассказ-объяснение вызвать у дошкольников определённые эмоции, которые будут сознательно реализованы в пластике при создании художественного образа, исполнении танцевального номера. М. А Михайлова отмечает, с помощью подражательных, имитационных, сюжетно-образных движений дети удовлетворяют свои двигательные потребности, раскрывают свои природные способности и образное творческое мышление [5].

С целью развития танцевальной выразительности требуется направлять ребенка на достижение жестуальности – внутреннего психофизиологического состояния (ощущения) при исполнении танцевального движения на основе кинетико-смысловой и эмоциональной творческой установки. Жестуальность, как пластическое состояние-установка, с одной стороны основана на импульсе – эмоции, с другой – на осмысленном, управляемом сознанием ощущении выполнения движения. Иными словами, только проявление жестуальности как момента реализации творческой установки в выполнении танцевального движения всем телом (организмом как целостностью) дает эффект выразительного танца.

Большое значение в формировании умений танцевальной выразительности имеет развитие у дошкольников ассоциативно-символического и образно-метафорического мышления путем включения в композиции пластически-образных заданий («девушка-птица», «цветок», «юноша-ветер», - «скакун», - «лев»).

Танцевальные упражнения в хореографическом творчестве детей дошкольного возраста очень многообразны, к ним относятся танцевальные

шаги, упражнения, комбинации, изучение доступных элементов народных, историко-бытовых, эстрадных, современных танцев. При создании учебных комбинаций необходимо выделить один основной принцип – органичное сочетание задач «технических» с художественно-творческими и дополнить следующими, ориентированными на воспитание танцевальной выразительности: 1) наличие смысловой логики движений, заданной педагогом: задание должно быть «наполнено» выразительным смыслом, символичным, абстрактным, даже элементарным, но содержанием, воспринимаемым и воспроизводимым учениками; 2) заданность конкретного эмоционально-образного модуса – установки, предполагающей погружение учеников в эмоционально-психическое состояние: учебные комбинации должны быть «насыщены» пластическими эмоциями или определенной образной характерностью, настроением, чувством, передаваемыми через пластику, мимику и танцевальный жест.

Наряду с развитием танцевальной техники, следует неуклонно воспитывать в детях образное художественное мышление, и именно ту выразительность, без которой самое высокое техническое мастерство никогда не станет содержательным и волнующим танцем.

Музыкальное сопровождение осуществляет ритмическую связь музыки и танца, развивая эмоционально-действенную сферу ребенка. Н.И. Тарасов, подчеркивает, танцевальность невозможна без музыкальности, у музыки и сценического действия единое содержание, и создаваемый исполнителем художественный образ – это синтез образа музыкального с образом хореографическим [7]. Поэтому яркая, интересная музыка вызывает желание двигаться, танцевать, позволяет раскрыть каждому ребенку свои творческие способности. Правильно подобранный музыкальный материал развивает творческую фантазию детей, образное мышление. Полученные от музыки впечатления помогают выражать в движениях личные эмоциональные переживания, создавать оригинальные двигательные образы. Развитие способности «видеть» и ясно представлять музыкальный образ, импровизировать его в пластической интерпретации в процессе интеграции музыкального движения с другими видами художественно-творческой деятельности на занятиях обогащает музыкально-двигательный опыт, моторику детей, активизирует эмоционально-выразительное исполнение танцевальных движений.

Поэтому необходимо очень тщательно подходить к подбору музыкального репертуара: музыка должна соответствовать возрасту детей,

иметь свою детскую драматургию, способную активизировать фантазию, побудить к творческому использованию выразительных движений [3].

Доказано, что выполнение танцевальных движений под музыку для детей имеет особенное значение, потому что двигательные упражнения тренируют в первую очередь мозг, подвижность нервных процессов (Н. А. Бернштейн, В. М. Бехтерев, М. Фильденкрайз и др.) В то же время, движения под музыку являются для ребенка и одним из самых привлекательных видов деятельности, игрой, возможностью проявить свои эмоции и энергию [4]. Развитие эмоциональной отзывчивости происходит на основе совершенствования, активизации музыкально-слуховых представлений, ассоциативного фонда и творческого воображения. В этой связи, в процессе обучения дошкольников, необходим учет не только общего характера музыки, но и основных средств музыкальной выразительности (динамических, темповых, гармонических особенностей, формы построения данного произведения).

Высокая выразительность и эмоциональность занятий оказывают положительное влияние на психологическое состояние дошкольников. Эмоциональность занятий объясняется не только музыкальным сопровождением и элементами танца, но и образными, сюжетными композициями, которые отвечают возрастным особенностям дошкольников, а также стремлением согласовывать свои движения в коллективе и возможностью демонстрировать хорошо отработанные упражнения.

При подборе танцевального репертуара дошкольников необходимо руководствоваться целым рядом художественно-педагогических требований. Каждый детский танец должен иметь яркое эмоциональное содержание, своеобразный колорит. Танцы должны быть доступны детям, отвечать их возрастным, физическим возможностям. Не следует использовать большое количество разнообразных рисунков танца, движений, фигур. Необходимо помнить о сохранении точности и законченности танцевальной формы, только в этом случае танец будет удобен для многократного повторения. Интересным для детей моментом может явиться смена партнеров в танце, элементы игры, шутки, использование необычных предметов, атрибутов, костюмов.

К основным педагогическим условиям развития образной выразительности детей дошкольного возраста средствами хореографии относятся:

- учёт индивидуальных особенностей каждого занимающегося (морфо-функциональное развитие, состояние сохранных функций, состояние двигательных функций и координационных способностей, уровень физической подготовленности, способность к обучению движениям, отношение к занятиям (интересы, мотивы);

- адекватность средств, методов и методических приёмов обучения двигательным действиям, развития физических качеств, оптимизация нагрузки, сообщение новых знаний;

- создание условий реального выполнения заданий, эмоциональность занятий (музыка, нетрадиционные методы обучения, оборудование и пр.);

- использование поощрений, похвалы, одобрений;

- контроль и самоконтроль за динамикой результатов учебно-познавательного процесса и функциональным состоянием занимающихся.

Критериями и показателями развития выразительности дошкольников являются эмоциональные реакции адекватные возрасту, изображение эмоции-настроения, органичность исполнения, собственная интерпретация, создание художественного образа, уровень подготовки детей.

Таким образом, можно смело утверждать, что занятия хореографией в дошкольных учреждениях, включающие в себя различные общеразвивающие, музыкально-ритмические упражнения способствуют развитию танцевальной выразительности, образа траекторий движения, образа одновременного движения фигур, а также обеспечивают развитие творческого мышления и исполнительских способностей детей дошкольного возраста.

Список источников и литературы

1. Власов В.Г. Иллюстрированный художественный словарь. СПб: ИКАР, 1993. 48 с.
2. Долгушин Н.А. Совершенствование личности в хореографическом искусстве // Проблемы совершенствования хореографического образования: материалы ежегод. межвуз. науч.-практ. конф., 16 дек. 2003 г. Санкт-Петербург: СПб ГУП, 2003. 76 с.
3. Константинова А.И. Игровой стретчинг. Методика работы с детьми дошкольного возраста. СПб: Лань, 1993. 145 с.
4. Лифиц И.В. Ритмика. Методическое пособие для преподавателей. М.: Академия, 1992. 234 с.
5. Михайлова М.А., Воронина Н.В. Танцы, игры, упражнения для красивого движения. Ярославль: Академия Холдинг, 2000. 166 с.
6. Немеровский А.Б. Пластическая выразительность актера. М.: РАТИ-ГИТИС, 2010. 256 с.
7. Тарасов Н.И. Классический танец. Школа мужского исполнительства. СПб: Лань 2005. 496 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ И НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЯХ

Акназарова Эльзана Ямилевна – преподаватель Краснодарского государственного института культуры, отделение среднего профессионального образования.

Алексеева Олеся Борисовна – студентка факультета культуры и искусств Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Научный руководитель – кандидат филологических наук А.В. Виншель.

Андреева Екатерина Михайловна – педагог дополнительного образования Детско-юношеского центра им. В. Соломина г. Перми.

Асалханова Марина Викторовна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры культурологии и искусства ГАОУ ВО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина».

Баев Алексей Сергеевич – старший преподаватель кафедры сценических искусств Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина.

Баталина-Корнева Екатерина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории музыки Пермского государственного института культуры, Директор Центра непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры.

Бербаш Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского.

Бондаренко Елена Евгеньевна – студентка Воронежского государственного педагогического университета. Научный руководитель – кандидат педагогических наук, профессор Л.Г. Лобова.

Боровикова Светлана Георгиевна – Заслуженная артистка РФ, доцент кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Боровых Анастасия Алексеевна – студентка факультета музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Научный руководитель – кандидат философских наук, доцент Н.А. Мусеев.

Булойчик Марк Александрович – учитель музыки средней общеобразовательной школы № 30 г. Перми. Научный руководитель – доктор искусствоведения, профессор кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования ПГГПУ М.Е. Пылаев.

Виншель Александра Викторовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры сценических искусств факультета культуры и искусств Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Воеводина Юлия Викторовна – ассистент кафедры сценических искусств Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Волкова Светлана Викторовна – преподаватель отделения среднего профессионального образования Краснодарского государственного института культуры.

Гаджиева Рашидат Ибрагимовна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой музыкальных инструментов и сольного пения Дагестанского государственного педагогического университета.

Гераскина Дарья Дмитриевна – преподаватель по классу фортепиано Детской школы искусств №3 г. Люберцы Московской области.

Гнеушева Виктория Васильевна – студентка Самарского государственного социально-педагогического университета. Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор И.Б. Казакова.

Горских Екатерина Алексеевна – старший преподаватель кафедры дизайна и изобразительного искусства Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Григорьева Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского.

Давыдова Наталья Васильевна – музыковед, заместитель директора «Детской школы искусств» Мотовилихинского района г. Перми.

Даль Наталья Владимировна – Magistra Artium (Германия), магистрант Московского городского университета управления Правительства Москвы. Научный руководитель – доктор экономических наук, профессор М.Ю. Погудева.

Дельнова Марина Витальевна – преподаватель Санкт-Петербургского музыкального лицея.

Демченко Александр Иванович – доктор искусствоведения, профессор, главный научный сотрудник и руководитель Центра комплексных художественных исследований Саратовской государственной консерватории имени Л.В. Собинова, Саратов.

Дилмуротов Мирзабек Уткир угли – докторант, преподаватель кафедры музыкальной педагогики Государственной консерватории Узбекистана. Научный руководитель – доктор искусствоведения, профессор М.А. Хамидова.

Довыборцев Владимир Владимирович – студент факультета музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Научный руководитель – кандидат философских наук, доцент Н.А. Мусеев.

Емельянова Марина Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры художественного образования и истории искусств факультета искусств и арт-педагогики Курского государственного университета.

Жарова Анна Сергеевна – кандидат искусствоведения, директор Пермского музыкального колледжа.

Земцова Татьяна Викторовна – учитель музыки Щёлковской гимназии №6, городской округ Щёлково Московской области.

Зими́на Ирина Евге́ньевна – преподаватель русского языка и литературы в колледже имени В.К. Мержанова при Тамбовском музыкально-педагогическом институте имени С.В. Рахманинова.

Зяблова Наталья Николаевна – старший преподаватель Воронежского государственного педагогического университета.

Ивашина Ирина Владимировна – старший преподаватель кафедры сценических искусств Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Ичетовкина Надежда Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко.

Кадочникова Екатерина Владимировна – студентка факультета музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Л.Г. Сидорчукова.

Казакова Александра Владимировна – студентка факультета музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Л.Г. Сидорчукова.

Казакова Ирина Борисовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры философии, истории и теории мировой культуры Самарского государственного социально-педагогического университета

Калиакбарова Ляйля Токеновна – кандидат педагогических наук (PhD), профессор кафедры "Музыкальное образование и психология» Казахской национальной консерватории имени Курмангазы.

Калашникова Елена Юрьевна – концертмейстер и преподаватель Пермского музыкального колледжа.

Каплун Лариса Васильевна – доцент кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Касимов Валерий Габдулхаевич – кандидат педагогических наук, профессор Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко.

Кириленко Дарья Владимировна – студентка факультета музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Л.Г. Сидорчукова.

Киселева Светлана Викторовна – старший преподаватель кафедры «Музыка и методика преподавания музыки» Пензенского государственного университета.

Клубникина Софья Анатольевна – доцент кафедры культурологии и искусства ГАОУ ВО Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина».

Кокшарова Лариса Дмитриевна – профессор кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Коломойцев Юрий Алексеевич – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания Луганского государственного педагогического университета.

Коромыслов Максим Валентинович – пианист, композитор, методист, концертмейстер, Детско-юношеский центр им. В. Соломина г. Перми.

Косоротов Алексей Алексеевич – ассистент кафедры сценических искусств факультета культуры и искусств ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

Кравчик Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Краснова Вероника Сергеевна – преподаватель Краснодарского государственного института культуры.

Краснощёкова Татьяна Владимировна – кандидат философских наук, профессор, заведующая кафедрой изобразительного и декоративно-прикладного искусств ФГБОУ ВО "Самарский государственный социально-педагогический университет".

Кролик Сергей Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры сценических искусств Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина.

Крупина Лариса Леонидовна – кандидат искусствоведения, доцент, профессор кафедры теории музыки Воронежского государственного института искусств.

Кузнецова Полина Андреевна – ассистент-стажер кафедры оркестровых народных инструментов Южно-Уральского государственного института

искусств имени П.И. Чайковского, преподаватель Сургутского музыкального колледжа. Научный руководитель – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой оркестровых народных инструментов, доцент О.В. Слеува.

Куковьякина Кристина Станиславовна – студентка Самарского государственного социально-педагогического университета. Научный руководитель – С.С. Кечаев.

Кулгунина Алсу Маратовна – студентка факультета культуры и искусств ФГБОУ ВО "Самарский государственный социально-педагогический университет". Научный руководитель – кандидат философских наук, профессор Т.В. Краснощёкова.

Кулик Виктор Николаевич – преподаватель отделения среднего профессионального образования Краснодарского государственного института культуры.

Куликова Анастасия Александровна – преподаватель отделения среднего профессионального образования Краснодарского государственного института культуры.

Лабинцева Лариса Павловна – кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыкознания Луганского государственного педагогического университета.

Латыпова Екатерина Константиновна – учитель английского языка средней общеобразовательной школы №93, г. Екатеринбург, магистрант Института искусств, дизайна и технологии Уральского государственного педагогического университета.

Лобова Людмила Геннадьевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры музыкального воспитания и народной художественной культуры Воронежского государственного педагогического университета.

Макушина Александра Павловна – преподаватель и концертмейстер Хоровой капеллы мальчиков г. Перми.

Мальшина Наталия Анатольевна – кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных наук Саратовской государственной консерватории имени Л.В. Собинова.

Мартыновская Екатерина Николаевна – магистрант кафедры музыкально-художественного образования Красноярского государственного педагогического университета. Научный руководитель – доцент М.Г. Смолина.

Матвеева Анастасия Александровна – студентка Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. Научный руководитель – А.А. Тарабцев.

Махьянова Ольга Афанасьевна – доцент кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Маштак Дарья Владимировна – студентка Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент А.Г. Парамонов.

Милосердова Елизавета Николаевна – кандидат философских наук, доцент кафедры сценических искусств Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Миляева Полина Алексеевна – студентка Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Л.А. Тюрина.

Мирная Раушания Рафисовна – доцент кафедры эстрадно-джазовой музыки Казанского государственного института культуры. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Л.Ю. Сироткин.

Мисирханова Галина Довлеталиевна – доцент, заведующая секцией оркестрового дирижирования кафедры оркестровых народных инструментов Воронежского государственного института искусств.

Митькова Анастасия Дмитриевна – преподаватель отделения теории музыки Республиканского музыкального колледжа, Удмуртская республика, г. Ижевск.

Мишина Анна Михайловна – соискатель кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры». Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Л.С. Майковская.

Морковина Дарья Николаевна – студентка института культуры и искусства ФГБОУ ВО "Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского". Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Саблина Надежда Алексеевна.

Морозова Анастасия Викторовна – студентка ФГБОУ ВО "Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского". Научный руководитель – старший преподаватель кафедры изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна Потапов Алексей Анатольевич.

Морозова Нина Виссарионовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

МошкарOVA Ольга Риммовна – профессор кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Надарян Наре Татуловна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры истории и теории искусства и культурологии Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна.

Нетаврованая Яна Юрьевна – студентка факультета музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Творческий руководитель – доцент О.А. Махьянова.

Одинцова Дарья Дмитриевна – магистрант Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. Научный руководитель – кандидат искусствоведения, доцент Е.А. Шефова.

Останин Петр Петрович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Павлова-Борисова Татьяна Владимировна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры культурологии Института языка и культура народов северо-востока РФ Северо-Восточного федерального университета.

Парамонов Алексей Григорьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского.

Парий Ирина Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано Краснодарского государственного института культуры.

Паршина Лариса Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного и музыкального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева.

Пахомова Евгения Александровна – преподаватель МБУ ДО «Детская школа искусств № 9» г. Воронеж.

Пахтусова Анастасия Андреевна – магистрант кафедры теории, истории музыки и музыкального исполнительства ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет». Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент О.Е. Плеханова.

Пашенко Лада Михайловна – студентка факультета музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Творческий руководитель – доцент О.А. Махьянова.

Пестерева Елена Юрьевна – старший преподаватель кафедры музыкального образования Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко.

Петелин Анатолий Степанович – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского государственного педагогического университета, профессор.

Печерская Наталья Валерьевна – профессор кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Пильгун Юлиана Сергеевна – студентка факультета музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Научный руководитель – кандидат философских наук, доцент С.Г. Дюкин.

Плеханова Ольга Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории, истории музыки и музыкального исполнительства ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Плотникова Ольга Михайловна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры истории и теории музыки Магнитогорской государственной консерватории им. М.И. Глинки.

Полюшкин Владимир Георгиевич – доцент, преподаватель отделения среднего профессионального образования Краснодарского государственного института культуры.

Попова Ольга Алексеевна – преподаватель ГБПОУ «Березниковское музыкальное училище», Пермский край.

Пронин Андрей Михайлович – доцент кафедры сценических искусств Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Пушкарёва Антонина Александровна – студентка Саратовской государственной консерватории имени Л.В. Собинова. Научный руководитель – профессор кафедры дирижирования Е.П. Мельникова.

Пшенова Диана Андреевна – студентка факультета музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Творческие руководители – профессор Н.В. Печерская, доцент О.А. Махьянова.

Пылаев Михаил Евгеньевич – доктор искусствоведения, профессор, зав. кафедрой культурологии, музыковедения и музыкального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Пылаева Лариса Дмитриевна – доктор искусствоведения, профессор кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Разинкова Инна Геннадьевна – старший преподаватель кафедры теории музыки Воронежского государственного института искусств, преподаватель Воронежской специальной музыкальной школы (колледжа).

Резников Виктор Акимович – доцент факультета культуры и искусств Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

Рыжова Анастасия Алексеевна – магистрант кафедры художественного и музыкального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева. Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Л.Г. Паршина.

Саблина Надежда Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна ФГБОУ ВО "Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-шанского".

Сеген Светлана Викторовна – педагог дополнительного образования. МАОУ «Гимназия № 2» города Перми.

Сидорчукова Любовь Георгиевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Слуева Ольга Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой оркестровых народных инструментов Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского.

Сраго Елена Михайловна – кандидат искусствоведения, преподаватель, концертмейстер Санкт-Петербургского музыкального училища имени М.П. Мусоргского.

Старков Егор Максимович – студент факультета музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Научный руководитель – преподаватель А.Д. Самсонова.

Столова Елена Юрьевна – старший преподаватель отдела теоретических дисциплин Санкт-Петербургского музыкального лицея.

Стрелкова Ирина Геннадьевна – доцент кафедры этнохудожественного творчества и музыкального образования Казанского государственного института культуры. Республика Татарстан, г. Казань.

Тарабцев Александр Анатольевич – старший преподаватель кафедры изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского.

Тареева Людмила Михайловна – преподаватель Детской школы искусств г. Гаджиево ЗАТО Александровск Мурманской области.

Тимошенко Лариса Григорьевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой мировой художественной культуры и хореографии Институт детства и артпедагогике Томского государственного педагогического университета.

Торгони Галина Андреевна – преподаватель Пермского музыкального колледжа, аспирант Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Н.В. Морозова.

Тюрина Лариса Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры сценических искусств Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Урываева Вероника Юрьевна – преподаватель Партенитской детской музыкальной школы им. П.А. Пчелинцева. Место учебы – Крымский университет культуры искусств и туризма. Научный руководитель – профессор Е.И. Семиониди.

Халитова Наталья Леонидовна – учитель музыки МБОУ «Куединская средняя общеобразовательная школа № 1 имени П.П. Балахнина» Пермского края.

Хамидова Марфуа Азизована – доктор искусствоведения, профессор Государственной консерватории Узбекистана.

Ханафеева Динара Викторовна – студентка Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко. Научный руководитель – кандидат педагогических наук, профессор В.Г. Касимов.

Хлынова Татьяна Александровна – преподаватель теоретических дисциплин Дубенской детской школы искусств Тульской области.

Хмыров Алексей Владимирович – докторант, старший преподаватель кафедры «Музыкальной звукорежиссуры и информатики» Государственной консерватории Узбекистана. Научный руководитель – доктор искусствоведения, профессор М.А. Хамидова.

Холодева Наталья Алексеевна – студентка факультета культуры и искусств ФГБОУ ВО "Самарский государственный социально-педагогический университет". Научный руководитель – кандидат философских наук, профессор Т.В. Краснощёкова.

Хуан Сяньгэ – преподаватель предмета «Музыка» в старших классах средней общеобразовательной школы №5 г. Фучжоу, провинция Фуцзянь, преподаватель Государственного педагогического университета провинции Фуцзянь, Китай.

Циреньщикова Ирина Александровна – преподаватель детской школы искусств Пермского муниципального района Пермского края, филиал «Юго-Камская детская школа искусств».

Цыганкова Анастасия Викторовна – аспирантка кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского государственного педагогического университета. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор А.С. Петелин.

Чабаева Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Самарского государственного социально-педагогического университета.

Чепань Виктория Сергеевна – преподаватель фортепиано МБУДО «Детская музыкальная школа № 4» г. Донецка.

Черевко Галина Викторовна – преподаватель отделения среднего профессионального образования Краснодарского государственного института культуры и искусств.

Чередниченко Ксения Евгеньевна – студентка Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Н.В. Григорьева.

Черемных Евгений Владимирович – студент факультета музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Научный руководитель – кандидат исторических наук, доцент Л.Г. Сидорчукова.

Шанкина И.В. – магистрантка Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор М.Н. Юрьева.

Шахова Анастасия Сергеевна – студентка института культуры и искусства ФГБОУ ВО "Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского". Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Н.А. Саблина.

Шефова Елена Александровна – кандидат искусствоведения, директор института культуры и искусства Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского.

Шуварикина Лариса Васильевна – преподаватель Московского губернского колледжа искусств.

Щелева Татьяна Анатольевна – студентка факультета музыки Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Научный руководитель – кандидат философских наук, доцент Н.А. Мусеев.

Юрьева Марина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры сценических искусств ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

Электронное издание

ИСКУССТВО В ОБРАЗОВАНИИ, ОБРАЗОВАНИЕ В ИСКУССТВЕ

Сборник материалов Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием

(22–25 апреля 2022 г., г. Пермь)

Ответственный редактор:
Морозова Нина Виссарионовна

Издание осуществляется в авторской редакции

ИБ № 29/22

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115,
тел. (342) 215-18-52, доб. 394
e-mail: rio@pspu.ru

Тираж 50 экз.

Подписано к использованию: 12.09.2022

Минимальные системные требования:

ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ 256 и более цветов;
1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше;
CD-дисковод, клавиатура, мышь