

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

Педагогический институт имени В. Г. Белинского
Факультет педагогики, психологии и социальных наук
Кафедра «Музыка и методика преподавания музыки»

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник научных статей
Всероссийского с международным участием
научно-методического семинара

г. Пенза, 17–19 февраля 2022 г.

Пенза
Издательство ПГУ
2022

УДК 78
М89

Музыкальное искусство и образование : сб. науч.
М89 ст. Всерос. с междунар. участием науч.-метод. семинара
(г. Пенза, 17–19 февраля 2022 г.). – Пенза : Изд-во ПГУ,
2022. – 192 с.

ISBN 978-5-907600-52-2

Работа включает статьи и доклады, представленные на Всероссийском с международным участием научно-методическом семинаре «Музыкальное искусство и образование». Материалы посвящены актуальным проблемам и новым тенденциям в музыкальном искусстве и педагогике музыкального образования, а также широкому кругу психолого-педагогических вопросов современного образовательного пространства.

Издание подготовлено на кафедре «Музыка и методика преподавания музыки» ПГУ и адресовано преподавателям, студентам музыкально-педагогических факультетов и отделений высших и средних учебных заведений, а также всем интересующимся проблемами музыкального искусства и образования.

УДК 78

*Издание включено в Российский индекс научного
цитирования (РИНЦ) – elibrary.ru*

Ответственные редакторы:

кандидат педагогических наук, доцент Т. А. Шипилкина
кандидат педагогических наук, доцент В. В. Михалева

П р и к а з

о подготовке и проведении XI Международного конкурса-фестиваля
музыкального исполнительства «Серебряная лира»
№ 44/о от 26.01.2022

ISBN 978-5-907600-52-2

© Пензенский государственный
университет, 2022

ФИЛОСОФСКИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

ЭКСТРЕМИЗМ, ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ОБРАЗОВАНИЕ (СОЦИОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ)

А. Б. Тугаров

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

fssr@bk.ru

Эмпирические исследования по социологии образования и социальной педагогике показывают наличие взаимосвязи между образованием и экстремизмом в современном обществе. Экстремизм стал серьёзной глобальной проблемой, проявляющей себя, в частности, в религиозном фундаментализме.

Религиозный фундаментализм может усиливаться в отдельной стране через образование путём изменения государственной политики в области образования, пересмотра учебных программ в образовательных учреждениях, практики подготовки и методического обеспечения школьных учителей, а также активного создания религиозных школ.

Ответной мерой государства может стать укрепление системы образования в направлении, которое ограничило бы распространение в образовательных учреждениях экстремистских и иных ценностей, имеющих отношение к формированию среди учащихся экстремистских настроений. Помимо этого, учитывая важную роль учителей в обеспечении устойчивых социальных изменений, особое внимание может уделяться педагогической реформе (пример реформа образования Пакистана, начиная с 2009 года).

Любые тенденции в системе образования развиваются в зависимости от того, какое образование и с помощью каких методик и педагогических технологий получают учащиеся. Следует пред-

положить, что формальное образование в большинстве стран с высоким уровнем экстремизма мало способствует развитию у учащихся склонности думать, критически размышлять и адекватно реагировать на происходящее.

Экстремизм обычно отождествляют и ошибочно путают с религией на уровне обыденного сознания. Но религия редко является первопричиной экстремизма, хотя она часто используется террористическими организациями в своих интересах. Вместе с тем, экстремизм нередко приравнивается к фундаментализму, который действительно имеет религиозную основу. Эмпирические исследования показывают, что, чем сильнее религиозные убеждения людей, тем менее толерантными, более нетерпимыми они будут, например, к геем и лесбиянкам [5, р. 3].

Необходимо отметить, что не все фундаменталисты являются экстремистами или террористами, но фундаментализм может способствовать проявлению у его сторонников крайних (радикальных) взглядов и образцов поведения. Лица с радикальными позициями в жизни, проявляют, как правило, невысокий уровень толерантности в различных вопросах.

Дискуссионным представляется мнение, согласно которому «толерантность по определению подразумевает превосходство: человек терпит только то, что ему не нравится или, что он не одобряет». Интолерантные лица твердо верят в идею о том, что есть только один правильный ответ, истина или путь, и что нет, и не может быть альтернативы; «имея дело с альтернативами, они либо бурно реагируют, либо проявляют нетерпимость» [5, р. 3–4].

Любые деформации образования в целом, воспитания в частности происходят в силу абсолютизации роли определённого субъекта социального действия (этноса, нации, социальной общности), который наделяется общественным мнением признаками социального превосходства, совершенства и универсальности.

Более того, Ю. А. Клейберг считает, что нерелигиозное, а именно такое – «секулярное (светское) сознание и порождает нетерпимость» в современном обществе [2, с. 332]. Следуя логике рассуждения данного автора допустимо предположение, что средством обоснования толерантности (терпимости) в содержании образования оказывается, прежде всего, нравственное содержание духовной культуры, музыкального искусства.

По мнению А. Г. Глинчиковой духовная традиция общества содержит в себе как «перспективный элемент, элемент развития, так и тупиковый элемент, элемент консервации, фундаментализации» [1, с. 44]. Поэтому главная задача образования состоит в том, чтобы выявить и определить этот перспективный индивидуализирующий элемент духовной традиции и, основываясь на нём, воздействовать на формирование тенденций развития современного российского общества.

Научные исследования проблем образования исходят из определения поведения учащихся по признаку их религиозности или «нерелигиозности» (*nonreligion*). «Нерелигиозность» считается соизмеримой с нигилизмом или фатализмом и влияющей на формирование у человека превентивного поведения. В свою очередь, «теисты», т.е. лица, воспитанные с явно выраженной религиозной принадлежностью, в тенденции демонстрируют религиозно-детерминированное толерантное (превентивное) поведение в современном обществе [7, р. 1–2].

Такие исследования ориентируют учителей на проблему толерантности, поскольку терпимое отношение к чему-то иному, «чужому» в прошлом являлось ценностью и человеческой добродетелью во многих культурах и религиях и находило отражение в истории философии (к примеру, в работах Джона Локка и Франсуа-Мари Аруэ (Вольтера)).

Традиционно толерантность означала терпимость к различиям среди людей и это, прежде всего, относилось к различиям религиозным, которые определяли различия в обычаях, образе жизни, привычках, культурных и эстетических ориентациях. Если предметом исследования становятся научно-философские основы воспитания толерантности учащихся, то внимание учителей акцентируется на содержании структурно-функциональной модели формирования толерантности и толерантной личности, которая обладает готовностью к общению в поликультурной среде общества [6, р. 10–11].

С. В. Явон обращает внимание на потребность общества в соответствующей образовательной деятельности, считая, что «воспитание толерантности» возможно при условии формирования у человека «толерантного поведения в напряжённых ситуациях, при различиях в точках зрениях, столкновении мнений или оценок» [4, с. 133].

Эмпирические исследования различных аспектов взаимосвязи экстремизма, толерантности и образования предполагают соответствующее методологическое обоснование и инструментарий. В качестве примера обратимся к «*Опроснику толерантности (TQ)*», который использовался для проведения исследования и состоял из пунктов, разделённых на пять социальных измерений: терпимость к образованию женщин, их мобильности и возможности трудоустройства, к другим религиям и этническим группам.

В ходе исследования также измерялись «стратегии» (методики и технологии) обучения, которые используют учителя при формировании толерантности учащихся на уроках. Типология «стратегий» обучения учащихся включает: а) лекции, б) обсуждение, в) демонстрацию, г) проектирование, д) групповую работу и е) исследование (аналитику) [5, р. 5].

Результаты исследования зафиксировали демонстрацию интолерантного отношения определённой части учителей-респондентов к социальному статусу женщин, к другим религиям и национальностям. Проведённые дополнительно глубинные интервью с педагогами с целью измерить их терпимость к вышеназванным пяти социальным аспектам, позволили уточнить позицию данных респондентов.

Анализируя религиозную терпимость учителей, исследователи обнаружили, что некоторые опрошенные учителя открыто защищали «свою религию», и пытались убедить интервьюера, что их религия «более верна» и «более уместна», чем другие религии. Такие респонденты активно использовали «аргументы» для доказательства своих религиозных убеждений и противостояния убеждениям представителям других религий. Этот анализ показал, что у учителей прослеживается тенденция реагировать на ситуацию, при которой вопросы религии и религиозных отношений обсуждаются на уроке в классе. Кроме того, когда подобное обсуждение происходит в классе, такие учителя в основном открыто разделяют взгляды сторонников определённой религии.

Анализ этнической терпимости учителей обнаружил, что часть опрошенных педагогов называют людей других национальностей «пришельцами», «мигрантами», «некультурными» и «нецивилизованными», что отражает их демонстрируемое недовольство или, скорее, разочарование в представителях других

этнических групп. При этом у большинства опрошенных, по их мнению, отсутствует негативный опыт повседневного и постоянного общения с представителями других национальностей. Скорее, их убеждения основаны на информации, полученной от родственников, знакомых или коллег [5, р. 11].

Таким образом, в конкретном социолого-педагогическом эмпирическом исследовании предпринята попытка подчеркнуть место и роль учителей в формировании толерантности учащихся к различным социальным измерениям. Исследование показывает, что профессионально подготовленные и квалифицированные учителя могут иметь явно или неявно выраженное интолерантное мировоззрение в отношении вопросов образования, мобильности и трудоустройства женщин, а также представителей других религий и этнических групп. Более того, такое интолерантное отношение учителей может эффективно транслироваться учащимся и быстро распространяться среди них [5, р. 12].

Результаты подобных эмпирических исследований актуализируют необходимость методологического обоснования проблемы взаимосвязи экстремизма, толерантности и образования. Воспользуемся логикой рассуждения В.С. Соловьёва об общем смысле искусства, которая применима для обоснования смысла содержания образования в современном обществе.

Русский религиозный философ писал по поводу отношения искусства и общества: «Совершенное искусство в своей окончательной задаче должно воплотить абсолютный идеал не в одном воображении, а и в самом деле, – должно одухотворить, пресуществить нашу действительную жизнь. Если скажут, что такая задача выходит за пределы искусства, то спрашивается: кто установил эти пределы?» [3, с. 102].

Что касается толерантности, то она как интегрированное психосоциальное свойство и качество личности формируется у учащихся в образовательном процессе под влиянием многих факторов; поэтому необходимо различать «врождённую» и «приобретённую» толерантность [2, с. 333]. Последняя, благодаря образованию и музыкальному искусству, определяется сформированными у учащихся взглядами, убеждениями, ценностными установками, привычками и мировоззрением.

Список литературы

1. Глинчикова А. Г. Три этапа взаимодействия религиозного и гражданского компонентов в становлении эпохи Модерна: Россия и Европа // Вопросы философии. 2017. № 12. С. 44–54.
2. Клейберг Ю. А. Толерантность и деструктивная толерантность: понятие, подходы, типология, характеристика // Общество и право. 2012. № 4 (41). С. 329–334.
3. Соловьёв В. С. Общий смысл искусства // Вопросы философии и психологии. 1890. № 1 (5). С. 84–102.
4. Явон С. В. Воспитание толерантного отношения молодежи к «Другому» // Высшее образование для XXI века: проблемы воспитания. М. : Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2017. С. 124–134.
5. Ning B., Rind I. A., Asad M. M. Influence of Teacher Educators on the Development of Prospective Teachers' Personal Epistemology and Tolerance // Sage Open. 2020. № 10 (1). P. 1–14.
6. Salam D. Public reason: A stranger in non-liberal and religious societies? // Philosophy and Social Criticism. 2019. Vol. 45, № 1. P. 3–26.
7. Speed D., Coleman III Th. J., Langston J. What Do You Mean, “What Does It All Mean?” Atheism, Nonreligion, and Life Meaning // Sage Open. 2018. № 8 (1). P. 1–13.

ЯРКИЙ СЛЕД ВЫДАЮЩИХСЯ МУЗЫКАНТОВ ГОРОДА ПЕНЗЫ В ИСТОРИИ МИРОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В. В. Бахтин¹, Л. В. Сычёва²

¹Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

²ГАУК ПО «Пензаконцерт», г. Пенза, Россия

¹bachtinvv@mail.ru

²Luba_sch@list.ru

Со второй половины XIX века в России наблюдался подъём музыкального искусства. Крупнейшими центрами развития музыкального искусства в стране стали Петербург и Москва. Общий подъём музыкальной культуры сказался и во многих провинциальных городах России, в том числе и г. Пензе.

Одним из выдающихся музыкальных деятелей, рожденных на пензенской земле, является выдающийся дирижёр **Александр Андреевич Архангельский** (1846–1924) [7]. Главный хормейстер дореволюционной России А. А. Архангельский – явление эпохальное в истории русского хорового искусства!

Переехав из Пензы в 1870 году в Петербург, Архангельский организует там свой хор, выступления которого всегда проходили с большим успехом. С хоровой капеллой Архангельский успешно выступал в 1907 году в Берлине, Лейпциге, Дрездене, Варшаве.

К сожалению, в Варшаве здоровье дирижёра заметно пошатнулось, и в 1923 году он переезжает в Прагу. Всё лето следующего года он лечится в Италии. После возвращения в Прагу Архангельский снова приступает к работе со студенческим хором, однако 16 ноября 1924 года энтузиаст хоровой музыки скончался. На одной из пражских улиц висит скромная табличка: *«В этом доме в 1923–1924 годах жил и умер Александр Андреевич Архангельский. 1846–1924»*.

Согласно завещанию покойного, в октябре 1925 года прах музыканта был перевезён в Ленинград и там похоронен на кладбище Александро-Невской Лавры. Имя Архангельского не забыто на родине – в его честь Пензенский колледж искусства носит имя великого хорового дирижёра.

Уроженкой пензенского края является и певица **Лидия Андреевна Русланова** (1900–1973). С 1941 года она выступала с концертами на фронтах Великой Отечественной войны. Хрестоматийной стала фотография Руслановой, выступающей на ступенях поверженного Рейхстага в мае 1945 года [1].

Музыкальным «документом» Мировой истории стала песня «Варяг», созданная пензенским музыкантом **Алексеем Сергеевичем Турищевым** [1, 2].

Родился он в 1888 году в г. Калуге. Блестяще закончив Московскую консерваторию по классу кларнета, он первым из русских музыкантов-духовиков получил звание «свободного художника», которое в то время давали только иностранцам.

Алексей Турищев был назначен капельмейстером одного из московских полков. Получив предписание прохождения службы в 177-и Изборском пехотном полку, Алексей Сергеевич Турищев в 1912 году приехал в Пензу.

Во время Первой мировой войны вместе с полком Алексей отправляется на фронт. После окончания Гражданской войны вер-

нулся в Пензу и стал преподавать в музыкальном училище и музыкальной школе № 1, впоследствии став её директором.

В Великую Отечественную войну в 1941 году Алексей Турищев принял и четыре года опекал учащихся Центральной музыкальной школы при Московской государственной консерватории, которые спасались от войны в Пензе, в первой музыкальной школе. Мало кто знал до 50-х годов, что он был автором знаменитого «Варяга». *В 1904 году потрясённый героической гибелью крейсера «Варяг» 16-летний мальчик Алексей Турищев выиграл конкурс на лучшую песню-марш для встречи героев в Москве. Это был истинный шедевр. Бессмертный «Варяг» вошёл в мировую историю как «Русский национальный марш».*

В одном из городов пензенского края Никольске в 1904 году был организован оркестр русских народных инструментов. Организатором его был князь **Петр Александрович Оболенский**. Оркестр исполнял не только народные мелодии, но и классику. Вдохновителем оркестра был известный создатель первого оркестра народных инструментов России В. В. Андреев. Коллектив под управлением П. А. Оболенского демонстрировал свое искусство в Пензе, Казани, Нижнем Новгороде, Самаре, Саранске [1].

В декабре 1928 года Петр Александрович вынужден был покинуть Советскую Россию и 27 лет прожил на чужбине. В Париже он встречался с композиторами С. В. Рахманиновым, А. Т. Гречаниновым, А. К. Глазуновым, с великим певцом Ф. И. Шаляпиным, земляком артистом А. И. Мозжухиным.

В 1956 г. в Пензе был создан русский народный хор. Более 25 лет им руководил талантливый композитор, дирижер Народный артист России **Октябрь Васильевич Гришин (1927–1981)**. Хор под его руководством стал лауреатом VI Всемирного рабочего фестиваля и обладателем Большой золотой медали в Берлине [5].

Участвовал хор и в творческом марафоне Игр Доброй воли в г. Сиэтле 1990 г., США. Всероссийскую известность получила песня Октября Гришина на слова Владимира Застрожного «*Восемнадцать лет*». Не менее счастливой оказалась судьба другой песни О. Гришина «*Милая роща*» на стихи пензенской поэтессы Матрёны Смирновой. Хор исполнил ее во многих городах России.

Из Дрездена за исполнение песни привез коллектив Большую золотую медаль. В 70-х годах она стала известной в Чехословакии, Польше, Швеции, Болгарии.

Уроженка пензенского края и оперная певица народная артистка России **Галина Алексеевна Карева (1928–1990)**. На протяжении всей жизни она отстаивала в своём репертуаре русские романсы. Находясь в определённой оппозиции к Советской власти, сумела поднять жанр романса (запрещённый «белогвардейский жанр») на уровень Высокой сцены [4].

На малой родине певицы, в селе Маис Никольского района Пензенской области ежегодно проводится фестиваль романса имени Галины Каревой. Организатором и Президентом Всероссийского фестиваля романса им. Галины Каревой является пензенская певица Заслуженная артистка России Нина Голубина.

Блистательный певец-бас, солист Камерного музыкального театра имени Б. А. Покровского **Алексей Владиленович Мочалов** также наш земляк. Родился в Пензе в 1956 г. В 1983 г. окончил вокальный факультет и аспирантуру Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского.

С 1980 г. служит в Московском государственном академическом Камерном музыкальном театре имени Б. А. Покровского.

В ноябре 1997 года состоялся дебют певца в Карнеги-Холле в Нью-Йорке. Гастролировал во многих странах Европы, Юго-Восточной Азии, Северной и Латинской Америке.

Ведет активную концертную деятельность. Среди наиболее значительных выступлений:

- участие в Благотворительном концерте Всемирного Экономического Форума в Давосе (Швейцария), на Международном музыкальном фестивале Юрия Башмета в городе Туре (Франция), на X юбилейном фестивале Владимира Спивакова, посвященном Ф. Шаляпину в городе Кольмаре (Франция) и II Московском музыкальном фестивале «Владимир Спиваков приглашает»;

- принимал участие в концерте в рамках Международного музыкального *проекта «Российские музы – миру»* во Дворце Наций ООН в Женеве, на X Международном музыкальном фестивале «Дворцы Санкт-Петербурга», гала-концерте, посвященном 1100-летию г. Пскова (2003) и др.;

- в декабре 1997 года ведущие французские издания в области звукозаписи «Le Monde de la Musiquen» и «Diapasone» присудили престижную премию «Diapasone D`Or» («Золотой диапазон») сольному компакт-диску Алексея Мочалова «Вокальные циклы Шостаковича». Спектакль «Голоса незримого» (театр «Геликон-

опера») с его участием награжден Национальной театральной премией «Золотая Маска».

Алексей Владиленович Мочалов гастролировал во многих странах мира. Он приглашенный солист театра «Геликон-опера», участвовал в постановках Венской Камерной оперы (Австрия) и Национальной оперы Лиона (Франция).

Награды и премии:

– 1997 – премия «Золотой диапазон» за запись вокальных циклов Дм. Шостаковича;

– 1998 – Заслуженный артист Российской Федерации;

– 2007 – Народный артист Российской Федерации.

Огромный вклад в пензенскую музыкальную культуру внес **Владимир Викторович Каширский**. Заслуженный артист РФ. Заслуженный деятель искусств России. Художественный руководитель и главный дирижёр Губернаторской симфонической капеллы ГАУК ПО «Пензаконцерт». Председатель регионального отделения ВХО. Почётный гражданин города Пензы [8].

В 1991 году, по инициативе В. В. Каширского, в Пензе был создан не имевший аналога в России «Центр русской хоровой и вокальной культуры г. Пензы», который объединил лучшие коллективы области: Городской академический хор, Муниципальный симфонический оркестр, хор ветеранов «Русь», хор мальчиков «Виват». В 2003 году В. В. Каширский создал в Пензенской филармонии Симфоническую капеллу, в составе которой: академический хор, симфонический оркестр и солисты.

Ведущим композитором в области классической музыки в г. Пензе многие годы был **Роман Тигранович Давыдов (1947–2020)**. Его творчество имеет большой успех не только в Пензе, но и во многих городах России. Известно его творчество и за рубежом. К примеру, поэму Р. Давыдова для смешанного хора без сопровождения в четырех частях на стихи Ф. И. Тютчева часто называют «Временами года». Как бы утверждается мысль: жизнь не только прекрасна, но и вечна. В 2007 году поэму опубликовало издательство «Композитор – Санкт-Петербург». Аннотация (на русском и английском языках) заканчивается упоминанием знаменательного факта: в октябре 2006 года пензенские артисты представили «Времена жизни» на Международном хоровом конкурсе имени Роберта Шумана в немецком Цвикау, за что удостоились высшей награды! [3, 6].

В самый сложный период жизни (автокатастрофа) Роман Тигранович обратился к органу. Откликом на непоправимое явилась пьеса «Плач». Переложенная на трио (гобой, альт, контрабас), она прозвучала в Баку тотчас после сочинения – в феврале 1972 г. Несколько позже её исполнил на органе народный артист Эстонии, профессор Таллинской консерватории Хуго Лепнурм, ставший ревностным почитателем музыки Давыдова. После каждого своего концерта Хуго Людвигович присылал ему своеобразные отчёты. Так, сделав фондовую запись Прелюдий и фуг, он сообщает их автору: *«Когда Эстонское радио вышлет плёнку в Москву, мне пока неизвестно. Но когда будет «защита» их в Союзе композиторов, разрешите мне высказаться. Ваши произведения симпатичны, проникнуты подавленной грустью, переходящей в отдельных моментах в трагические выкрики. Их добродетель: искренняя, душевная мелодика, которой в советской органной музыке не так много. Полифония детально продумана и очень логична. По сложности и диссонансности гармонической вертикали они, по-моему, пленяют исполнителя больше, чем слушателя, – последний просто не успевает понять музыкальную суть только одним прослушиванием».*

В 2006 г. в городе Цвиккау (Германия) Р. Давыдов назван золотым призёром Международного хорового конкурса им. Роберта Шумана.

В 2008 г. Р. Давыдов признан «фаворитом» третьего Международного детского фестиваля «Моцарт и Чайковский» (Россия – Израиль). В 2012 г. имя Р. Давыдова удостоено места в «Биографической энциклопедии успешных людей России».

В 2013 г. в честь 350-летия г. Пензы администрация города издала юбилейный пятитомник. Четвертый том (150 стр.) целиком составлен из песен Р. Давыдова на стихи пензенских поэтов.

Моцартовское общество в г. Пензе

Моцартовское общество существует в Пензе более двадцати пяти лет. Оно было создано по инициативе народной артистки России, профессора Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского Г. А. Писаренко. В 90-е годы XX века **Пензенское Моцартовское общество было зарегистрировано в Зальцбурге** и признано региональным отделением Международного общества Моцарта. Сейчас его возглавляет Елена Юрьевна Севастьянова, заведующая музыкальным отделением Пензенского

колледжа искусств. Благодаря неустанной деятельности Пензенского Моцартовского общества, творческого союза двух старейших музыкальных учебных заведений – ДМШ № 1 г. Пензы и колледжа искусств, количество слушателей постоянно увеличивается. Елена Юрьевна Севастьянова постоянно поддерживает связь с австрийскими коллегами и получает официальные приглашения на ежегодный зимний классический фестиваль **«Неделя Моцарта»**, организатором которого является **Международный фонд Моцартеум** [1].

В 2013 году во время поездки пензенская делегация передала Международному фонду Моцартеум **«Культурную карту»**, которая была издана к 350-летнему юбилею города Пензы.

В январе 2016 года, в преддверии поездки представителей Пензенского отделения Моцартовского общества в **Зальцбург**, в Органном зале Пензенской областной филармонии состоялся концерт, посвящённый 25-летию Пензенского отделения Международного Моцартовского общества **«Мост культуры «Пенза–Зальцбург»**.

Пенза вправе гордиться тем, что Моцартовское общество ведёт регулярную концертную деятельность, а учащиеся, выпускники и преподаватели двух старейших музыкальных учебных заведений традиционно являются участниками вечеров Музыкальной гостиной.

В ноябре 2018 года в г. Пензе проходил **Международный фестиваль «Дни Австрии в Пензе»**.

Барды г. Пензы

Авторская или бардовская песня представляет собой музыкально-поэтическое явление, наиболее полноценно проявившееся и раскрывшее многие грани своего феномена в 50–60-е гг. XX века, в так называемую эпоху «оттепели». Зарождение и развитие авторской песни в СССР совпало с важными общественно-политическими и культурными событиями нашей страны – движением «шестидесятников», расцветом эстрадной поэзии, проведением в Москве Всемирного фестиваля молодёжи и студентов [1].

Авторская песня представляет собой уникальный жанр музыкально-поэтической культуры. По определению Булата Окуджавы, авторская песня – это «думающая песня для думающих людей». Благодаря особому вниманию к слову, авторскую песню часто называют «поэтической песней», поэтому среди авторов-исполнителей в настоящее время достаточно много поэтов.

В г. Пензе при литературном журнале «Сура» существует клуб любителей авторской песни «Поющие поэты», руководителем которого является ведущий бард г. Пензы Борис Шигин.

В 2018 г. в Париже был проведен аукцион с распродажей вещей поэта и актера **Владимира Высоцкого**. Один из пензенских бардов Сергей Брюхачев откликнулся на это событие стихами:

Продается набросок стихов. – *Се- ля- ви...*

Стала маска посмертная лотом.

Только к песням ценник свой, Париж, не коли

И не пробуй ~~о~~**Е**врить размеры любви

К глашатаю большого народа.

«Я конечно, вернусь» – нам пророчески спел.

На Ваганьковском кто в это верит?..

Но опять из колонок аккорд зазвенел,

Голос звучно запел, и я вновь онемел.

Место встречи никто не изменит...

Честность слов, будто искры в ночи.

От разбуженных мыслей мозги наизнанку.

Как он может застывшие души лечить?

Подбирает ключи и надрывно кричит,

Режа правдой наш сон как консервную банку.

Будто вновь его нервы врастают в колки,

Он хрипит непослушным изгоем.

У чинуш желваки, в кабинетах звонки.

Обложили стрелки, а он рвёт за флажки,

До сих пор не вернувшись из боя.

Видно, больше он знал и назло воронью

Сам пил горечь, для нас оставляя надежду.

Это кара небес – **за свою колею**,

Чтоб стоять на краю, ни в аду, ни в раю.

Он по-прежнему мается между.

Это фото с женой, вот на майке портрет...

Кто ж такой этот русский с гитарой?

Как и всякий поэт – **сын семнадцати бед.**

Протекло столько лет, но других просто нет.

Он поет. Ни к чему мемуары!!!

Список литературы

1. Бахтин В. В., Бульен Л. А., Горланов Г. Е. [и др.]. История музыкальной культуры города Пензы : монография / под общ. ред. В. В. Бахтина. Пенза : Изд-во ПГУ, 2021. 440 с.
2. Бахтин В. В. «Стань музыкою, слово!»: очерки о творчестве композиторов г. Пензы. М. : Энциклопедист-Максимум, 2013. 84 с.
3. Бахтин В. В. Памяти Романа Давыдова // Сура. 2022. № 1. С. 148.
4. Карева Л. Галина Карева певица России. М. : Московские учебники, 2008. 248 с.
5. Кривошеев Ю. Здравствуй, Гришинский хор! Пенза : Изд-во ПГУ, 2002. 86 с.
6. Куприн Е. Роман Давыдов // Композиторы и музыковеды Саратова. М. : Композитор, 2008. 300 с.
7. Сохряков А. «Равного которому нет...». К 175-летию со дня рождения А. Архангельского // Сура. 2021. № 6. С. 191–204.
8. Туромшина С. Наш современник. К 80-летию В. Каширского // Сура. 2021. № 6. С. 186–191.

ЖАНР БАЛЛАДЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. ШОПЕНА

Е. В. Королева

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

Tsimbal28@mail.ru

Ф. Шопен является одним из самых ярких представителей эпохи романтизма, а также большим новатором в области фортепианного искусства. Велико жанровое разнообразие его сочинений. Основываясь на классической завершенности и придерживаясь строгих, четких форм Ф. Шопен по-новому трактует существующие жанры. Так, например, его танцевальным миниатюрам – мазуркам, полонезам, вальсам характерна драматизация и поэтизация. Присущая романтическому мышлению сосредоточенность «на одном мгновении, на одном событии, мотиве или темы, чувстве или настроении» [3, с. 375], проявляется в лирических миниатюрах – этюдах, ноктюрнах, прелюдиях, колыбельной и барка-

роле. Вариационные формы Ф. Шопен пишет на популярные мелодии, где чувствуется увлечение стилем *brilliant*, который позволяет на публике показать виртуозное владение инструментом. И впоследствии, уже в концертах этот стиль «перестает быть самодовлеющей ценностью» и становится «средством выразительности» романтического духа музыки [3, с. 499]. Сонатные циклы тоже имеют свои романтические преобразования. И наконец, зрелому периоду творчества композитора принадлежат свободные формы – четыре баллады, четыре скерцо и фантазия. Жанр скерцо, который раньше был частью крупной формы и имел шуточный веселый характер, Ф. Шопен делает самостоятельным и наделяет возвышенными драматическими, а иногда и гротескно – демоническими чертами. Старинный жанр фантазии у Ф. Шопена становится «монументальной поэмой патристической скорби» [1, с. 476]. Жанр баллады же появляется впервые в фортепианном исполнении. Каждая из баллад, имея совершенно разное содержание, формообразование, характер музыки, является шедевром музыкального искусства и несомненным образцом романтической музыки. Повествование, драматизм, лиризм, созерцание – главные черты балладности в этих произведениях. Пьесы действительно впечатляют и уносят слушателя, каждая в свой, самобытный мир, рисуя таинственный сюжет, держа в напряжении в ожидании непредсказуемой развязки, подобно тому, как в наше время погружает в гущу событий чтение фантастики или просмотр захватывающего фильма.

Интерес композитора к жанру повествовательно-сказочного склада имел свои предпосылки, которые можно найти в анализе личности Шопена, его тонкого мироощущения. Ведь музыка для Ф. Шопена – средство выражения своих переживаний. Баллады написаны после Польского восстания, момента рухнувших надежд. Любовь к Родине, вдохновение фольклором, народными танцами, тяготение к песенности, все это объясняет обращение Шопена к жанру, который помог композитору «высказаться».

Композитор заимствовал жанр из литературы. Во времена Шопена были широко известны Баллады романтической поэзии И. Гете, А. Мицкевича, Г. Бюргера, характеризующиеся фантастическими, таинственными, фольклорными чертами. Интересно, что жанр имеет свои музыкальные корни. Берет истоки от народно – хоровых песен Франции эпохи расцвета феодализма, проходит несколько стадий своего исторического развития, проникает в английскую литературу и широко распространяется почти по всей Европе со второй половины 18 века [2].

В балладах, как и в других произведениях, композитор не дает программного толкования. Но сама музыка подталкивает к восприятию ее как программной, «порождает живые ассоциации с образами реальной действительности, с особой силой действует на жизненное воображение слушателей» [4, с. 18]. Драматургия, экспрессивное течение сюжетной линии диктует и форму.

Вступление Первой Баллады задает повествовательный тон. Далее звучат две необыкновенно красивые лирические темы. Одна печально-томительная, с вплетением фрагментов тревоги, другая более светлая. В разработке и репризе обе темы обогащаются различными гранями романтических настроений. В балладе есть и печаль, и смятение, и страсть, и экстаз, и наконец, напряжение, приводящее к драматической, даже катастрофической развязке.

Спокойной, созерцательной картиной открывается мир Второй Баллады, на который демонической темой набрасывается непреодолимая пугающая сила, впоследствии оставляющая о былом лишь ностальгическое воспоминание.

Третья Баллада выделяется своим оптимистичным настроением, танцевальностью и пластичностью образов. В балладу иногда вплетаются мрачные нотки, но светлое начало одерживает победу. Как и в Первой, здесь имеется вступление, невольно навевающее ассоциации с началом известной сказки: «Дела давно минувших дней, преданья старины прекрасной...»

В Четвертой Балладе есть место и пасторальным мотивам, и щемящей тоске главной темы, которая достигается «нарушениями симметрии» благодаря синкопам и ритмическому приему (сдвига темы на пол такта), который создает некое беспокойство. Присутствует и светлый возвышенный колорит, который грозно омрачается в развязке. И, наконец, в коде звучит «мрачное послесловие, полное страдания и трагизма» [1, с. 488].

Баллады отличаются звуковой и эмоциональной насыщенностью, фортепианной «оркестровостью», полифоничностью фактуры, неожиданными модуляциями, яркой динамикой, непредсказуемостью сюжетной линии.

После Ф. Шопена к жанру фортепианной баллады обращаются Ф. Лист, И. Брамс, К. Дебюсси, Э. Григ, К. Метнер, Ч. В. Стэнфорд, А. Роусторн, А. Тансман, С. Барбер и другие композиторы прошлого и современности.

Баллады Ф. Шопена — произведения невероятной красоты, интерес к которым не угасает и в наше время. Пьесы продолжают

звучать на эстраде, используются в кинематографе, находят отклик в сердцах слушателей. Композитор, писавший музыку опираясь на фольклор своей страны, понятен и любим во всем мире.

Список литературы

1. Кремлев Ю. А. Шопен. Очерк жизни и творчества. М. : Музыка, 1971. 609 с.
2. Гаспаров М. Л. Баллада // Литературный энциклопедический словарь : в 11 т. М. : Изд-во Коммунистической академии : Советская энциклопедия : Художественная литература, 1929–1939. URL: https://literary_encyclopedia.academic.ru/5928/%D0%91%D0%90%D0%9B%D0%9B%D0%90%D0%94%D0%90
3. Томашевский М. Шопен. Человек, творчество, резонанс. М. : Музыка, 2011. 840 с.
4. Тюлин Ю. Н. О программности в произведениях. М. : Музыка, 1967. 35 с.

МУЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

А. Ю. Маряч¹, Ю. В. Груднева²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

¹anastasija-marjach@rambler.ru

²yulya.grudneva.99@mail.ru

Отечественная музыка второй половины XX – начала XXI в. занимает достойное место в истории музыкальной культуры. Этот период является историческим переломом, началом радикальных изменений, духовным подъёмом этнического самосознания; отличается важными преобразованиями в творчестве композиторов [1, с. 271]. Можно отметить обращение многих авторов к такому жанру, как музыка для детей. Это творчество композиторов второй

половины XX – начала XXI столетия: В. Гаврилина, С. Слонимского, С. Губайдулиной, Ж. Металлиди, В. Коровицына, С. Баневича и др.

В наше время дети, посещающие детские музыкальные школы, в основном играют классические фортепианные произведения и реже знакомятся с сочинениями современных композиторов. Хотя изучение современной музыки имеет огромное воспитательное значение. Одним из существенных принципов современного музыкального образования является приобщение учащихся к эстетическому восприятию музыки, нужно не просто играть изложенный нотный текст, но и понимать смысл самого произведения. Современные композиторы, основываясь на творчестве предыдущих поколений, создают некое новое направление в музыкальной культуре и искусстве, обращённое, прежде всего, на детскую слушательскую аудиторию. Новые музыкальные композиции способствуют развитию образной, эмоциональной, эстетической и интеллектуальной сферы учащегося, вводят детей в звуковое пространство нынешнего столетия. При этом, воспитывают духовно-богатого, отзывчивого, разносторонне развитого музыканта.

Особенно яркой и доступной для детей является музыка *В. Гаврилина (1936–1999)* – русская по духу, связанная крепкими корнями с родными истоками и напевами. В. Гаврилин известен, как превосходный мелодист, в музыке которого соединились фольклор и классические традиции. Композитор считал, что музыка для детей должна быть конкретно-образной, связанной с тем, что ребёнок видел и о чём он может рассказать [2, с. 82]. Среди пьес для детей можно выделить такие фортепианные циклы в творчестве композитора, как: «Детская сюита», «Танцевальная сюита», «Портреты», «Четыре настроения», «В концерте» и др.

Наиболее заманчивыми для детей в художественном плане являются пьесы из цикла «Портреты», в которых раскрыты разнообразные сюжетные образы, что предоставляет необъятный простор для творческих размышлений учащихся. Ценные навыки дети могут приобрести, осваивая пьесу «Капризная». Безусловно, юному музыканту необходимо овладеть достаточно богатым и разнообразным техническим арсеналом средств для того, чтобы передать все «капризные» оттенки человеческого характера, представленные в данной пьесе. Начинается произведение в оживлённом темпе скерцозного характера. Стремительные пассажные

взлёты чередуются с мгновенными переходами игры от связанного к отрывистому звукоизвлечению. В пьесе чередуются мельчайшие длительности – тридцать вторые, с шестнадцатыми и восьмыми в очень оживлённом темпе, что также имеет свою исполнительскую сложность в передаче настроения музыки. Композитор вводит трёхстрочную нотную запись, что представляет некоторые сложности при первоначальном знакомстве с музыкальным произведением. Задача юного музыканта – как можно тоньше постараться передать богатую динамическую палитру звучания инструмента.

В. Гаврилин внёс неоценимый вклад в развитие детской музыки. Работа над его пьесами принесёт огромную пользу и радость, несомненно, будет способствовать эстетическому воспитанию подрастающего поколения.

Заслуженным уважением среди педагогов и детей пользуется музыка Ж. Металлиди (1934–2019). Освоение несложных музыкальных пьес композитора позволяет решать некоторые методические задачи, возникающие перед педагогами на начальном этапе обучения детей музыке. Можно отметить такие сборники для начинающих пианистов, как «Мчались лапки со всех ног», «Дом с колокольчиком», для более старшего возраста – «Самый лучший день», «Музыкальный сюрприз» и др. Музыка композитора нова и изысканна. Пьесы «Тучка», «Попрыгунья», «Догонялка», «На роликах» и др. отличаются яркой образностью и красочностью. Преподаватели отмечают удобство пианистического изложения фактуры для маленьких детских рук. Для первоклассников весьма полезными будут такие пьесы, как: «Два кота» – с переменным размером и сочетанием разных видов техники; «Воробьиные разговоры» – пьеса, направленная на решение педагогической задачи научить юного музыканта играть форшлаги. Пьеса «В самой чаше» преследует задачу закрепления навыка прочтения нот в басовом ключе. «Воздушный шарик» с выдержанной линией басового органного пункта. Есть у Ж. Металлиди и трёхдольные пьесы для начинающих музыкантов: «Танец бабочек в конце лета», «Кукла Барби», «Воздушный шарик», «Игрушечная железная дорога» и др. Оригинальный современный ритмоинтонационный музыкальный язык, сочетание разных техник – всё это свидетельствует о несомненной педагогической ценности музыки композитора. Музыкальные произведения Ж. Металлиди будут очень интересны ученикам, разучивать их и исполнять огромное удовольствие!

Детскую музыку второй половины XX – начала XXI века представляют и произведения *В. Коровицына* (р. 1955), которым присуща особая музыкальность и современность интонаций, тонкая гармонизация, изящная фактура. Музыкальные произведения композитора способствуют решению множества педагогических задач: они развивают музыкально-эстетический вкус, помогают понять музыкальную интонацию через искусство слова и живописи. Композитору присущ свой отличный стиль, сочетающий традиционный опыт русской и западноевропейской музыки и современные интонационно-стилистические особенности.

У В. Коровицына есть замечательные фортепианные циклы, такие, как «Музыкальное путешествие по странам Западной Европы», «Романтические миниатюры» и др., на примере которых дети могут познакомиться с традициями разных народов, стран и эпох. На наш взгляд, особенно интересны пьесы «Карусельные лошадки» и «Прогулка по Парижу». Пьесы предназначены для исполнения учащимися средних классов.

«Карусельные лошадки» представляют собой задорный марш, который будет повторяться на протяжении всего произведения, что создаёт ощущение движения по кругу. Можно попробовать представить тембры инструментов духового оркестра. Особенности фактуры дают возможность овладеть разнообразными штрихами. В первую очередь, в техническом плане – это возможность научиться играть отрывисто двойные ноты. Главная задача – передать ощущение праздника. Представляется нелёгким делом, научиться играть выразительно и смело, в пружинящем ритме марша.

«Прогулка по Парижу» представляет собой увлекательный французский вальс с элементами шансона в среднем разделе. Представляет собой определённую трудность исполнять скрытый мелодический голос в партии правой руки. За кажущейся на первый взгляд простотой изложения пьесы таится необходимость владения совершенным исполнительским мастерством.

Произведения В. Коровицына очень востребованы в музыкальных школах. Дети с удовольствием их играют, им нравится музыка композитора своей мелодичностью, понятным гармоническим языком и лёгкостью фактуры, возможно именно поэтому музыка В. Коровицына занимает достойное место в ряду замечательных образцов музыкального искусства, посвящённого детям.

Таким образом, современная фортепианная музыка представляет собой многогранный музыкальный феномен, ярко раскрывающийся в разнообразных аспектах своего существования. Данная работа призвана привлечь внимание к изучению современной фортепианной музыки в детских музыкальных школах и, несомненно, будет способствовать возможности проникнуться эстетическими веяниями современного искусства.

Список литературы

1. Аверьянова О. И. Отечественная музыкальная литература XX – начала XXI века. М. : Музыка, 2016. 352 с.
2. Гаврилин В. А. Слушая сердцем // Статьи. Выступления. Интервью. СПб. : Композитор Санкт-Петербург, 2005. 456 с.
3. Гаврилин В. А. Пьесы для фортепиано : в 3 тетрадах. СПб. : Композитор Санкт-Петербург, 1999. Тетрадь III. 72 с.
4. Коровицын В. В. Музыкальное путешествие по странам Западной Европы. Для фортепиано. Челябинск : МРІ, 2012. 64 с.
5. Металлиди Ж. Л. Мчались лапки со всех ног. Приглашение в музыкальную страну. Пьесы и ансамбли для самых маленьких пианистов. СПб. : Композитор Санкт-Петербург, 2011. 23 с.

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ К. ЧЕРНИ В РОССИИ

Н. Н. Орлова¹, С. В. Канаева²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

¹no385243ornatelik@gmail.com

²svetl-kanaeva@yandex.ru

Русская пианистическая школа стала наследницей целой плеяды талантливых музыкантов, основателем которой по праву может считаться Карл Черни. Он воспитал немало учеников, продолживших дело своего учителя и сформировавших школу К. Черни.

В музыкальной среде общее представление о творчестве К. Черни сводится к жанру этюда. Как профессиональные музы-

канты, так и любители не знакомы во всей полноте с творчеством этого композитора. В мировой музыкальной науке его наследие до сегодняшнего дня изучалось преимущественно в контексте педагогической деятельности.

В связи с этим возникает насущная необходимость во всестороннем анализе преемственности фортепианной школы К. Черни в России. Актуальность данной темы состоит в том, что в ней исследуется исторический аспект развития фортепианной школы Карла Черни в России.

Немало знаменитых и выдающихся музыкантов являются носителями педагогических и методических принципов К. Черни. Ещё точнее написал С. Мальцев: «мы все выросли из Черни, и все несём в себе его пианистический ген» [2, с. 7].

Деятельность К. Черни привлекала к себе внимание многих выдающихся музыкантов прошлого и настоящего столетия. К. Черни высоко оценивали Л. Бетховен и Ф. Лист.

В исторической памяти Карл Черни останется в первую очередь учителем Музыки, педагогика которого оказала огромное воздействие на формирование и становление европейской и русской пианистической школы. Ведь именно ученики Черни и ученики его учеников, такие музыканты-виртуозы, как Т. Лешетицкий, Т. Дёллер, А. Зилоти, Н. Рубинштейн, А. Есипова во многом определили пути развития русской фортепианной культуры.

Как педагог, композитор, автор методических трудов К. Черни существенно повлиял на судьбу мирового фортепианного искусства. Вместе со своими учениками он внес значительный вклад в становление и развитие мировых фортепианных школ, в том числе и русской. Число учеников К. Черни велико, и его «музыкальная династия» распространилась по всему миру. Воспитанники венского педагога учили русских, венгерских, польских пианистов. Самыми сильными ветвями «музыкального генеалогического древа» К. Черни стали его ученики – Ференц Лист и Теодор Лешетицкий. Те, в свою очередь, воспитывали следующее поколение музыкантов.

Педагогическая деятельность Теодора Лешетицкого имела значение для формирования петербургской пианистической школы. Он сам утверждал, что метод преподавания он унаследовал от Черни. Именно он сыграл ключевую роль в укоренении династии Черни на русской почве. Ученик К. Черни по фортепиано, Зехтера

по композиции, композитор, концертирующий пианист, выдающийся педагог, воспитавший более 1200 учеников.

В 1862 году по приглашению Антона Рубинштейна, основателя Санкт-Петербургской консерватории, Т. Лешетицкий возглавил свой класс и стал руководителем всего фортепианного отделения.

В историю фортепианной методической мысли Т. Лешетицкий вошел как педагог-реформатор, который установил и распространил наиболее рациональные методы пианистического обучения. В своей педагогике Т. Лешетицкий стремился распространить в то время натаскивание ученика противопоставить воспитанию мыслящего исполнителя, владеющего навыками самостоятельной художественной и технической работы. В этом отношении Т. Лешетицкий сделал очень много. Внимательно вслушиваясь в игру крупнейших музыкантов, особенно Антона Рубинштейна, он сделал важные выводы, которые сформулировал в виде принципов и передал своим ученикам. Он показывал им, каким способом достигается рельефное и яркое, приковывающее внимание слушателя, исполнение, а также плавность и вокальная выразительность в кантлене, необходимые для придания жизненности ритму. Т. Лешетицкий был одним из первых педагогов, осознавших, что упражнение есть умственный процесс. Механическую долбежку он противопоставил вдумчивому упражнению, основанному на концентрации внимания и анализе трудностей. Выдающийся педагог отказался от «изолированной» пальцевой игры и стал вводить движения остальных частей рук, особенно кисти.

Принципы интерпретации Т. Лешетицкого проявлялись в педагогической и исполнительской деятельности его менее одаренных учеников. Отсюда появились пресловутые «вилочки» (постоянные нарастания и ослабления силы звука), преувеличенные *rubato* и другие элементы салонности, которые относят к школе Т. Лешетицкого. Между тем, у лучших учеников Т. Лешетицкого вычурность салонного исполнения встречалась реже. Его принципы интерпретации у них носили отпечаток благородства, поэтичности, умного мастерства опытного оратора. Их игра отличалась тонкой продуманностью целого и изящной отделкой деталей. Она ослепляла блеском и непринужденным совершенством виртуозности, пленяла мягкостью звука, особой «певучестью» и одновременно четкостью пальцевых пассажей.

Кроме Лешетицкого, в Петербургской консерватории преподавали и другие известные западноевропейские пианисты. Значительную роль в формировании петербургской школы пианизма сыграл Ф. Штейн, выпустивший немало пианистов, среди которых Ф. М. Блуменфельд. Феликс Михайлович Блуменфельд – видный в свое время пианист, композитор и дирижёр, был тесно связан с Беляевским кружком, являясь постоянным участником его собраний. Музыкант большой культуры, великолепный чтец нот и аккомпаниатор, он своей игрой, одухотворенной, яркой и увлекательной, производил на слушателей сильное впечатление. Исполнительский стиль Ф. М. Блуменфельда сформировался под большим влиянием А. Рубинштейна, от которого в значительной мере идут мужественность, глубокая поэтичность, красота и певучесть тона блуменфельдовской игры. Особенно удавались пианисту произведения Ф. Шопена. Ф. М. Блуменфельд уделил немало времени и педагогике, преподавая с 1885 года в Петербургской консерватории, затем в Киевской и Московской. Среди его учеников особенно выделялись Владимир Горовиц и Натан Перельман.

Через другую ветвь передались музыкальные гены К. Черни такому известному музыканту как Антон Доор. Недолгое время он был одним из первых профессоров фортепианных классов Московской консерватории. Среди его учеников Павел Августович Пабст, последний из плеяды крупных западноевропейских виртуозов. Он долгое время работал в России и воспитал немало выдающихся пианистов. Пробыв в Московской консерватории 18 лет, завоевал большой авторитет.

Популярность П. А. Пабста среди учеников основывалась, главным образом, на его артистическом имени. Это был большой виртуоз, который превосходно исполнял бравурные парафразы Ф. Листа и блестящие салонные пьесы благодаря великолепно отточенной мелкой технике и крупной. Так, по воспоминаниям современников, среднюю часть полонеза Ля мажор Ф. Шопена он исполнял, в таком темпе, что становилось страшно за благополучный исход пьесы. Наряду с виртуозным и салонным репертуаром П. А. Пабст прославился исполнением музыки Р. Шумана.

Как педагог, проигрывая разучиваемые произведения и выписывая в нотах оттенки исполнения, П. А. Пабст мало говорил о том, как бороться с встречающимися трудностями и исправлять свои недочеты. Такой метод занятий оправдывал себя лишь с по-

двинутыми и одаренными учениками. Его значительными по масштабу педагогическими дарованиями стали Константин Николаевич Игумнов и Александр Борисович Гольденвейзер.

Ещё в молодые годы К. Н. Игумнов и А. Б. Гольденвейзер выделялись стремлением воспитывать гармонично развитых учеников, умением развивать их творческую инициативу, прививать им большую художественную культуру. Пройдя долгий и сложный жизненный путь, К.Н. Игумнов и А.Б. Гольденвейзер значительно отточили не только свое педагогическое мастерство, но и исполнительское искусство.

Занимаясь исполнительской деятельностью непрерывно в течение полустолетия, они выступали не только в крупнейших городах России, но и за границей. Говоря о роли этих двух пианистов в истории русского дореволюционного исполнительства, нужно подчеркнуть не столько их различия, сколько то общее, что их сближало и делало продолжателями некоторых важнейших традиций крупнейших русских музыкантов XIX столетия. Это общее заключалось в их серьезном подходе к искусству, вдумчивом отношении к замыслу композитора, отсутствии всякого стремления к виртуозности как самоцели.

Ученик К. Н. Игумнова Лев Николаевич Оборин – первый советский пианист, выступивший в интернациональном соревновании и удостоенный первой премии на I Международном конкурсе пианистов им.Ф. Шопена в Варшаве (1927). Он также успешно занимался и композицией, но посвятил себя концертно-исполнительской и педагогической деятельности. Его ученики (более 100) – М. С. Воскресенский, Г. Н. Рождественский, Э. Г. Хачатурян, Б. А. Чайковский, Э. Х. Нуридджанян.

Ознакомившись с творчеством К. Черни, его фортепианной школой, её влиянием на русские фортепианные традиции, важно проследить эти связи с педагогами, преподававшими в классах фортепиано Петербургской и Московской консерваторий. Несомненно, что оба музыкальные учебные заведения внесли серьезный вклад в развитие пианистической культуры России.

Творчество К. Черни – блестящего педагога, классика жанра этюда – для нас, современных исполнителей, продолжает оставаться кладовой пианистических навыков и является незаменимой ступенью в освоении игры на фортепиано. Живая традиция школы К. Черни проникала в систему профессионального музыкального

образования. Мы все выросли из К. Черни и несём в себе его пианистический ген. Карл Черни является одной из центральных фигур в области методики фортепианного обучения, «всеобщим» учителем фортепианной техники пианистической школы России.

Список литературы

1. Айзенштадт С. А. Учитель музыки. Жизнь и творчество Карла Черни. М. : Композитор, 2010. 216 с.
2. Гермер Г. Как должно играть на фортепиано. СПб. : СПбГК, 2002. 142 с.
3. Куликов А. Е. Знакомый «незнакомец»: штрихи к творческому портрету Карла Черни // Музыкальная жизнь. 2015. № 1. С. 76–77.
4. Московская консерватория, 1866–1991 / авт., сост. и ред. Г. А. Прибегина. М. : Музыка, 1991. 237 с.
5. Оборин Л. Н. 1907–1974: Статьи. Воспоминания: К семидесятилетию со дня рождения / Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. М. : Музыка, 1977. 223 с.
6. Петербургская консерватория в мировом музыкальном процессе 1862–2002 : материалы Междунар. науч. сессии, посвящ. 140-летию Консерватории. СПб. : С-ПГК, 2002. 297 с.
7. Тихонов С. И. Черни и русские пианисты. К вопросу о генеалогии отечественной фортепианной школы // Проблемы романтизма в исполнительском искусстве : сб. науч. тр. М. : Консерватория, 1994. Вып. 6. С. 93–106.

ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ И МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

БАДКИ, КОЛЕМАЗЫ И ДРУГИЕ СУБЭТНИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ЗЕМЕТЧИНСКОГО РАЙОНА ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

И. А. Матвеева

*Пензенский музыкальный колледж имени А. А. Архангельского,
г. Пенза, Россия*

redkina1983@rambler.ru

Земетчинский район был издавна известен всем любителям старины и самобытности. При этом внимание исследователей привлекал, прежде всего, необычный говор, распространённый только на территории района и неизвестный на остальной территории Пензенской области. В связи с этим вплоть до последних десятилетий XX-го века земетчинские сёла были центром внимания почти исключительно филологов [1–4]. Лишь в последние десятилетия появились историко-этнографические работы П. П. Кутенкова, посвящённые традиционной женской одежде, этнографическому описанию свадьбы и дореволюционным источникам, раскрывающим историю сёл [9–12]. Изучение музыкальной культуры района проводилось музыковедами-фольклористами А. Н. Ивановым (1978) и Н. Н. Гиляровой (1984). При этом в публикациях музыкальный фольклор представлен единичными образцами [8, 13]. Соответственно, какой-либо целостный анализ песенно-инструментальной традиции Земетчинского района отсутствует. Также за пределами внимания учёных остаётся субэтнический состав населения. Точнее, относительно полно описаны два субэтнуса – *цураны* и *ягуны* (или *рыгуны*): проанализирован их говор, традиционный костюм и свадебный обряд. Но совсем не описаны другие

микрогруппы: *бадки*, *колемазы*, *решётники*, *чаокалки* и *клоки*. При этом, численность представителей каждой микрогруппы существенно варьируется.

Так, к *цуранам* и *ягунам* относит себя наибольшее число жителей Земетчинского района. И те, и другие ведут своё происхождение от рязанских переселенцев XVII-го века, принадлежащих к сословию монастырских крестьян. При этом, владельцами крестьян являлись Благовещенский собор Московского Кремля (*цураны*) и Кирило-Белозерский монастырь (*ягуны*). Позднее все эти крестьяне получили статус государственных.

Главным критерием для самоидентификации и возникновения самоназваний послужил говор: цокающий (в первом случае) и якающий (во втором). Но необходимо отметить что говор и *цуранов*, и *ягунов* относится к южнорусскому наречию и включает в себя все основные характеристики: яканье, аканье, смягчение окончаний глаголов, ярко выраженное фрикативное -г-, губно-зубное -в- и другие. При этом отличительной чертой *цуранского* говора является неразличение звуков -ц- и -ч- (*дяццонки*, *пецка*, но при этом *чурбак*, *чилавек*; *Доцка*, *доцка*, *адень цулоцки!* *Ани на пецке в угалоцке!*), а также шепелявое произнесение звуков -с- и -з (*Я ущейка иду – из лецу два лоца выходять*).

В *ягуновом* говоре цоканье отсутствует и на первое место выходит подчёркнутое фрикативное -г-. При этом внутри субэтноса *ягунов* на основе отличий в говоре выделяется микрогруппа *сядемских чаокалок* – из-за особой формы местоимений «кого» и «чего», в которых «выпадает» звук -г- (*као*, *чао*). Также благодаря особенностям говора выделяются и *колемазы* – они являются носителями другой формы яканья (*тябя*, *сябя* вместо *тяя* и *сяя* у *цуранов*).

Следующей довольно большой по численности субэтнической группой являются *бадки*. Несмотря на то, что Рязань, Оторма, Колударово и другие сёла были заселены также крестьянами из Рязанской губернии, говор здесь среднерусский, в настоящее время близкий к общерусскому произношению. Кроме этого, на самоопределении *бадков* сказался их иной социальный статус – они являлись крепостным крестьянам помещиков Салтыковых. А самоназвание произошло от слова «бадик» – трость, батог, палка для

опоры. По всей видимости бадики были в очень большом употреблении у местных крестьян.

И совсем уж обиняком стоят сёла Заметчинского района, населённые так называемыми «чистокровными» русскими крестьянами. Эти сёла были основаны довольно поздно – в середине XIX-го века. Основная цель образования данных поселений – вырубка леса и последующая переработка древесины. Здесь бытует аналогичный среднерусский говор. Но, одним из любопытных фактов истории этих сёл является существование здесь некогда секты «пашковцев». Владелец сёл В. А. Пашков в 1876 году основал на территории Заметчинского района одну из первых в России общин евангельских христиан или баптистов. В основе вероучения – оправдание только верой. То есть каждый уверовавший в Христа тут же получает отпущение грехов и избавление от вечной гибели. Каждый верующий может понимать всё Священное Писание и толковать его другим. Кроме этого, отвергались все церковные таинства, иконы, церковная иерархия, и, как следствие, жёстко критиковалась Православная церковь. Богослужение «пашковцев» сводилось к коллективной молитве, проповеди и пению стихов.

Обратимся теперь к костюму указанных субэтнических групп. При внешнем единообразии он содержит некоторые, значимые для местного населения, различия. Так, основу женского комплекса одежды во всех рассматриваемых сёлах составляют понёва и рубаха с косыми поликами. У *цуранов* понёва распашная тёмно-синяя (будничная) и красная (праздничная), с горизонтальными полосами, довольно короткая. При этом именно количество горизонтальных рядов являлось знаковым и указывало на социальный статус владелицы, наличие у неё детей и т.д.

У *ягунов* понева глухая с прошвой в мелкую белую клетку по чёрному полю. Определить возраст, семейное положение, наличие праздничного или печального события в семье можно было по размеру ячеек – «глаз». Их число всегда было нечётным и варьировалось от 7 до 13.

Понёва у *бадков* также с прошвой, но уже в крупную квадратную клетку и более длинная – почти до щиколоток. При этом никаких знаковых элементов на понёве не было.

Рубахи несмотря на общий крой также имеют свои отличия. *Цуранские* рубахи всегда с обилием красного цвета и в качестве основного символа содержат свастику (по местному «яргу») в самых различных модификациях (от простой s-образной формы до сложных многоконечных фигур).

Рубахи *ягунов* варьируются по объёму красного цвета в зависимости от жизненной ситуации и принадлежности женщины к детородному периоду. Кроме этого, основным символом в декоре рубах является «репей» и его варианты («в полрепья», «в репей», «в репей чёрным и красным»).

У *бадков* рубахи отличаются широкими ткаными вставками вдоль плеча с крупными ромбовидными и крестообразными узорами, хотя при этом могут быть расшиты и «репьем».

При этом, женский костюм в русских сёлах, где жители не относят себя ни к одному из субэтносов, представляет собой совсем неоднородное явление. Например, в костюме села Пашково *цуранские* рубахи носятся с понёвами *ягунов* или *бадков* и дополняются либо *цуранским* же навершником, либо *ягунским* запоном.

Скажем несколько слов о этнографии рассматриваемых субэтносов. Так как это отдельная тема для дискуссии, в данной статье обозначены только ключевые моменты, подчёркивающие различия субэтносов. Так, в *цуранских* сёлах на средокрестье было принято хоронить Костромушку. Небольшую соломенную куклу укладывали на носилки или в соломенный гробик и под пение короткой припевки «Костромушка, Кострома» и шутейные причитания несли топить в ручье. Таких Костромушек могло быть несколько – на каждой улице своя. А четверг перед Троицей назывался «венки». В этот день девушки рядились «невестой» и «женихом» и под ритмичный стук косы гуляли по селу.

В *ягунских* сёлах перестук в косу был знаком уже иного обрядового комплекса – свадьбы. При этом, игра на косе маркировала такие ключевые этапы, как сватовство, запой, продажа рубахи жениху вечером перед свадьбой, расплетение косы невесты.

В сёлах *бадков* и «русских» календарный и свадебный циклы соответствуют универсальному сценарию и не содержат каких-либо ярких отличий. Но в целом в этнографическом плане отличительной чертой «русских» сёл является развитая традиция знахар-

ства и колдовства. Нам удалось зафиксировать технологию наведения «порчи», «сглаза» и изготовления «подклада», а также методы избавления от негативного воздействия. Кроме этого, были выявлены особые запреты и рекомендации на применение знахарских технологий.

Несмотря на все указанные выше различия в говоре, костюме и этнографии, в музыкальном плане традиция земетчинских сёл довольно монолитная. Центральным жанром здесь являются малораспевные лирические песни, такие как «Солнце за лес закатилось», «Потеряла я колечко», «Отслужил боец три года». Песни других жанров представлены единичными образцами (например, календарными авсенями, свадебными величальными, немногими плясовыми песнями). Подобную особенность жанрового состава Н. Н. Гилярова отмечает и в приграничных районах Рязанской области [5–7].

Вторым по значимости жанром являются причитания. При этом, если традиции календарно-приуроченного и свадебного причетов уже утрачены, то похоронные плачи до сих пор не теряют своей актуальности. Все без исключения женщины старшего возраста знают канонические тексты причитаний по матери, по мужу, а также свободно используют типовые словесные формулы для выражения личных переживаний.

И ещё одним объединяющим жанром являются частушечные формы, такие как «Елецкого» и «Матаня». В отличие от других сёл Пензенской области, где эти формы встречаются эпизодически, в Земетчинском районе они известны в каждом селе.

В заключение нужно сказать, что до сих пор местные жители стараются заключать браки только с представителями своей субэтнической группы: *«Как же я найду за няво замуж, если у няво нос не прямой!»* – то есть жених не является *цураном* и брак с ним нежелателен. Да и в целом отношение *бадков*, *цуранов*, *колемазов*, русских друг к другу может быть совсем различным: от дружеского до совсем отрицательного. *«Ну, ана ягунка, ей наши русские песни петь нельзя».*

Карта-схема распространения субэтнических групп Земетчинского района Пензенской области



Условные обозначения:

Субэтнические группы:

- Бадки
- Цураны
- Колемазы
- Ягуны или рыгуны
- Вельяминовские клоки
- Чаокалки
- «Чистокровные» русские
- Решётники

Сословные группы:

- сёла, основанные в конце XVII века (монастырские крестьяне),
- сёла, основанные в конце XVII века (помещичьи крестьяне, переселенцы из Щацкого уезда)
- сёла, основанные в середине XIX века (помещичьи крестьяне, занимавшиеся обработкой леса)

Список литературы

1. Бахилина Н. Б. Мещерские говоры Пензенской области : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Акад. наук СССР. Ин-т языкознания. М., 1952. 15 с.
2. Гвоздев А. Н. Описание говора села Ушинки Спасского (бывшего Керенского) уезда Пензенской губернии // Труды комиссии по диалектологии русского языка. Пенза : Типография им. Т. Воровского, 1927. Вып. 9. С. 79–96.

3. Гвоздев А. Н. Говор Западной части Вадского района Пензенской области // Ученые записки. Куйбышев : Куйбышевский государственный педагогический и учительский институт, 1942. Вып. 5. 20 с.
4. Гвоздев А. Н. Типы великорусских говоров Пензенской губернии // Труды пензенского общества любителей естествознания и краеведения. Пенза : Типография им. т. Воровского, 1925. Вып. 6. 20 с.
5. Гилярова Н. Н. О музыкально-стилистическом языке шацких песен // Рязанская традиционная культура первой половины XX века. Шацкий этнодиалектный словарь / И. А. Морозов [и др.]. Рязань : Рязан. обл. науч.-метод. центр нар. творчества, 2001. 487 с.
6. Гилярова Н. Н. О песенном обиходе нескольких сел Сасовского района // Этнография и фольклор Рязанского края : материалы Всерос. науч. конф. к 100-летию со дня рождения Н. И. Лебедевой (1-е Лебедевские чтения). Рязань : Рязан. обл. центр нар. творчества, 1996. 218 с.
7. Гилярова Н. Н., Морозов И. А. Опыт комплексного обследования местной традиции: шацкий этнодиалектный словарь // Музыка устной традиции : материалы Междунар. конф. памяти А. В. Рудневой. М. : Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского, 1999. 348 с.
8. Гилярова Н. Н., Фрумкин А. К. Детский фольклор Рязанской области; Рязанская глиняная игрушка; Народные музыкальные инструменты России. Рязань : Рязан. обл. центр нар. творчества, 1994. 171 с.
9. Кутенков П. И. Великорусская женская сряда (одежда): сядемская и вяземская крестьянские родовые культуры (середина 19 – начало 20-го в.) / Пензенский гос. краеведческий музей. СПб. : Фак. филологии и искусств Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2010. 172 с.
10. Кутенков П. И. Свадьба великорусов. Вяземская и Сядемская родовые культуры. Середина 19-го – 20-й век. СПб. : Смольный институт РАО, 2015. 209 с.
11. Кутенков П. И. Мещера древнеславянское племя // Выша. Вестник Земетчинского общества краеведения. 2016. № 1.
12. Кутенков П. И. Начальная история жителей древних культур в Вышинско-Керенском крае. Цураны, ягуны, решетники // Выша. Вестник Земетчинского общества краеведения. 2015. № 1.
13. Русская свадьба : в 2 т. / Гос. респ. центр рус. фольклора, Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова ; сост.: А. В. Кулагина, А. Н. Иванов. М. : Гос. респ. центр рус. фольклора, 2001. Т. 2. 503 с.

ТРАДИЦИЯ ИГРЫ НА ХРОМАТИЧЕСКОЙ ГАРМОНИКЕ В ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

И. А. Матвеева

*Пензенский музыкальный колледж имени А. А. Архангельского,
г. Пенза, Россия*

redkina1983@rambler.ru

Как известно Пензенская область славится на всю Россию своими песенными традициями. С давних времен и до сегодняшнего дня во многих деревнях и селах продолжают звучать старинные напевы.

В связи с этим пензенские песни уже долгое время привлекают к себе внимание знатоков и любителей фольклора. К настоящему времени накоплен большой песенный материал, который отображён в целом ряде публикаций Н. Н. Гиляровой, А. А. Тарховой, П. П. Лондонова и Е. А. Прохорова.

Тем не менее, традиционная инструментальная музыка всегда оставалась за пределами внимания собирателей и исследователей. К сожалению этот пробел не восполнен и сегодня. Несмотря на всю уникальность и своеобразие инструментальной музыки Пензенской области сегодня нет ни одного нотного сборника и ни одной научной работы, посвящённых наигрышам.

В связи с этим в центре нашего внимания традиционная инструментальная музыка Пензенской области. А именно наигрыши, исполняемые на хроматической гармонике в селах Пензенской области. На примере нескольких самобытных наигрышей мы попытаемся представить общую систематизацию гармошечных наигрышей и обозначить репертуар современного сельского гармониста, а также выявить самобытные черты исполнительского стиля.

Материалом исследования являются экспедиционные записи автора статьи и студентов Пензенского музыкального колледжа им. А. А. Архангельского, которые были сделаны в селах Старая Каменка Пензенского района (2017, 2018), Козловка Лопатинского

района (2012, 2015), Старая Яксарка Шемышейского района (2016), Мещерское Сердобского района (2017), Тамала (2018).

Итак, хроматическая гармоника сегодня один из самых популярных музыкальных инструментов на селе. Ещё несколько десятилетий назад гармошка была практически в каждом крестьянском доме.

Сегодня репертуар гармониста включает в себя несколько десятков самых разных наигрышей, которые можно классифицировать по **жанрам** следующим образом:

- **частушечные наигрыши** («Астраханочка», «Разливного», «Елецкого», «Самарка», «Страданья», «Барыня», «Цыганочка», «Семёновна», «Яблочко», «Моршанские припевки» и др.);

- **танцевальные наигрыши** («Полька», «Краковяк», «Подэспань»);

- **песни под танец** («Светит месяц», «Выйду ль я на реченьку», «Златые горы», «Коробочка»);

- **современные танцевальные наигрыши** (фокстроты «Мы идём по Уругваю», «Мари», «Чико-Чико», вальсы «На сопках Маньчжурии», «Прощание славянки», «Дунайские волны» и другие).

Кроме этого, в каждом селе имеется свой набор наигрышей. В связи с чем весь материал по **степени его распространения и популярности** можно подразделить на три группы:

- **наигрыши, известные повсеместно.** Это частушки «Барыня», «Подгорная», «Семёновна», «Цыганочка», «Яблочко»; песни под танец «Златые горы», «Светит месяц», «Коробочка», «Выйду ль я на реченьку».

- **наигрыши, имеющие локальное распространение** (то есть известные в тех традициях, которые объединены общим историческим прошлым и культурными традициями). Это частушки «Елецкого», «Матаня», «Самарка», «Астраханка», «Сормача», «Золотой припев» или «Шарлатанский припев»; танцы «Полька», «Подэспань», «Краковяк».

- **наигрыши, имеющие очаговое (точечное) распространение** (эти наигрыши известны только в отдельно взятых сёлах). Это страданья «Ярославские ребята», частушки «Разливного», «Подружка», «Кардавские переборы», «Моршанские припевки».

При выполнении анализа гармошечных наигрышей мы опирались на следующий постулат: в основе каждого наигрыша лежит мелодико-ритмическая «модель» или «инвариант». То есть, те мелодия и бас, которые угадываются в любом наигрыше независимо от степени варьирования. В игре начинающих гармонистов или гармонистов, с не очень хорошей техникой игры, эта «модель» всегда присутствует и отчётливо слышна. Но чем выше профессионализм исполнителя, тем более свободно он может обращаться в своей игре с «моделью». При этом варьированию может подвергаться как мелодия, так и бас.

Удобней всего преобразование партии левой руки рассмотреть на примере такого общерусского наигрыша, как «Барыня». В Малой Сердобе этот наигрыш предстаёт перед нами в своём «классическом» варианте. Гармонист ничего нового не привносит в партию баса и не выходит за рамки одной тональности.

Пример 1. «Барыня». Малая Сердоба.



В Старой Яксарке Шемышейского района гармонист играет «Барыню» уже по-другому. Здесь мы обнаруживает незначительное развитие баса: в средней части имеет место временное отклонение в другую тональность.

Пример 2. Старая Яксарка.

♩ = 160

А на примере наигрыша из Тамалы можно увидеть виртуозное владение всем мажорным рядом басов. Гармонист последовательно меняет одну тональность на другую, то есть происходит модуляция, Эта модуляция оформлена при помощи специального перехода TDDDT, во время которого происходит временная смена тактового размера с 4/4 на 5/4.

Пример 3. Тамала.

$\text{♩} = 136$

①

4

8

11

14

17

②

①

Кроме этого, рассматривая «Барыню» в нескольких вариантах, можно отметить, как меняется партия правой руки, то есть мелодия. Так, малосердобинский гармонист правой рукой играет арпеджированные аккорды, которые соответствуют аккордам в басу. Гармонист из Старой Яксарки и вовсе сразу нажимает правой рукой весь аккорд, но при этом темп исполнения у него значи-

тельно выше – по другому просто и не сыграешь. А вот уже тамалинский гармонист показывает всю свою виртуозность: мы видим и арпеджированные аккорды, и мажорную гамму, и терцовые последовательности, и «перебор» – череду опеваний основных звуков мелодии.

Изменение баса может происходить и по-другому: при сохранении основной тональности появляются неаккордовые звуки, которые добавляют красочности исполнению. В качестве примера можно привести танцевальный наигрыш «Краковяк» из Козловки Лопатинского района и Старой Яксарки Шемышейского района. В Козловке гармонист левой рукой играет «модель» наигрыша:

Пример 4. Козловка.



В примере из Старой Яксарки партия баса более разнообразная. Здесь гармонист использует басы из минорного ряда аккордов. То есть сначала он нажимает тот мажорный аккорд, который должен быть в соответствии с «моделью», а при следующем нажиме вместо положенного баса берёт басовый звук из параллельного минора. Тем самым усложняется техническое исполнения наигрыша, а звучание становится более красочным.

Пример 5. Старая Яксарка.



И уже высшим мастерством можно считать не просто усложнение баса и применение различных технических приёмов в мелодии, но их видоизменение. При таком свободном подходе исходная «модель» преобразуется очень сильно: изменяется и аккордовая последовательность, и мелодия. Так, в частушечном наигрыше «Яблочко» из Старой Каменки в партии правой руки сохраняется широкоизвестная мелодия. Но в партии левой руки в басу появляются уже не только звуки из параллельных мажорных тональностей, но и встречаются неаккордовые звуки, заимствованные из третьего вспомогательного ряда гармошки.

Пример 6. Старая Каменка.



А в наигрыше из села Мещерское Сердобского района мы видим уже изменение и мелодии, и баса.

Пример 7. Мещерское.



Таким образом, в Пензенской области традиция игры на гармошке-хромке до сих пор является весьма актуальной. Почти в каждом селе есть гармонисты, владеющие инструментом и обладающие своими приёмами игры. Встречаются среди них и настоящие самородки: музыканты, обладающие виртуозной техникой игры, свободно варьирующие мелодию и басовую партию наигрыша, а также применяющие различные стилистические (например элементы полифонии) приёмы. Все эти факты указывают на то, что пензенские гармонисты – уникальные исполнители с тонким музыкальным слухом, обладающие аккордово-полифоническим мышлением и способные на практике решать сложные художественно-стилевые задачи.

ПРИМЕНЕНИЕ СКОРОГОВОРОВ В РАБОТЕ НАД ДИКЦИЕЙ В МЛАДШЕМ ХОРЕ

Ю. В. Антропова

Детская музыкальная школа № 12, г. Самара, Россия

antropovauv@gmail.com

Пение – это вид музыкального искусства, в котором музыка органически связана со словом. Также пение еще называют музыкальной речью. Пение в хоровом коллективе помимо воспитательного потенциала является эффективным средством развития музыкальных способностей ребенка. Хор (от греческого «хорос» означает вместе) как музыкальная организация представляет собой вокально-исполнительский коллектив, объединенный и организованный творческими целями и задачами. Одним из основных условий хорошего хорового пения, помимо интонации, является правильное и осмысленное произношение слов. Известнейшие высказывания: «слово прежде музыки», «слово, хорошо сказанное – наполовину спето» (Ф. Шаляпин) являются основным девизом каждого руководителя хорового коллектива.

Проблема вокального произношения слов в младшем детском хоре является одной из главенствующих проблем. Необходимым условием для художественной передачи вокального произведения являются ясность, понятность и выразительность слова. Такая выразительность слова не приходит сама собой. Хормейстеру необходимо научить детей не только интонационно чистому исполнению вокальной партии, тембральному слиянию большого количества голосов, но также научить детей четкому, ясному и разборчивому произношению согласных звуков и правильному произношению гласных звуков, что обеспечивает навык дикции. Именно дикция является основным вокальным навыком, особенно в самом начале вокального обучения.

Дикция (греч.) – произношение, степень отчетливости в произношении слов и слогов в речи, пении, декламации [9, с. 160]. Основным критерием достижения хорошей дикции в детском хоре является полноценное усвоение содержания исполняемого произ-

ведения слушателями. Мелодия в песне неразрывно связана с текстом. Четкое произношение слов является непременным условием хорошего хорового пения. Основным правилом дикции в пении является быстрое, четкое формирование согласных и максимальная протяженность гласных. Это обеспечивается активной работой мускулатуры артикуляционного аппарата – щечных, губных мышц и кончика языка, которые нужно тренировать при помощи дыхательной гимнастики, артикуляционной гимнастики, вокально-технических упражнений и скороговорок. Чтобы подготовить артикуляционный аппарат к вокально-хоровой работе, надо в начале каждого занятия после дыхательной и артикуляционной гимнастики включать вокально-технические упражнения:

1) Пение в унисон закрытым ртом, на одной ноте «до1» на звук «м», (по полутонам) до ноты «фа1», затем на звук «у» до «ре2».

2) Пение на одном звуке: «*ут-ре-ми-фа-соль*» на легато; «*ма-мэ-ми-мо-му*» постепенно поднимаясь вверх по полутонам. Упражнение выполняется на легато, мягкие губы не совсем плотно сомкнуты. Согласная «м» активизирует работу губ. «*Да-дэ-ди-до-ду*» – упражнение способствует развитию артикуляционного аппарата, выполняется в среднем темпе, помогает вырабатывать четкую дикцию. «*Ма-мэ-ми-мо-да-дэ-ди-до-бра-брэ-бри-бро-бру*». Упражнение выполняется на легато, в быстром темпе, вырабатывает активную артикуляцию.

3) I-II-I-II-I – «*ли-до-ли-до-ли*».

4) I-II-III-II-I-II-III-II-I выполняется вверх и вниз по полутонам: «*ди-де-да-до-бри-бре-бра-бро-бру*».

5) III-II-I-II-III-II-I «*рэ-у-рэ-у-рэ-у-рэ*», *ри-у-ри-у-ри-у-ри*» – также по полутонам.

6) Пение в диапазоне ч5 «соль-ми-до» соль-фа-ми-ре-до», или на слоги: «зо-зо-зо, ру-ру-ру, «лы-лы-лы, «лё-лё-лё» сверху вниз по полутонам: V-III-I, V-IV-III-II-I, затем снизу вверх.

7) Исполнение гаммы на цепном дыхании по полутонам, звуковедение легато, добиться кантилены. Пение на одной ноте в унисон «*На одной ноте я пою*» все гласные должны формироваться одинаково округлённо. Поём от «до1» вверх по полутонам. «*Врач вручил ворчуну пачку валерьянки*» утрированно произносить букву «р».

Кроме отдельных упражнений для тренировки движения губ и кончика языка большую пользу приносят скороговорки. *Скороговорка* – это быстрая речь. Искусственно ради забавы придуманная фраза с трудно произносимым подбором звуков, которую нужно произнести быстро, не запинаясь [9, с. 714]. Впервые опубликовал собрание скороговорок в 1862 году Владимир Иванович Даль и именно он рекомендовал использовать скороговорки для развития речи детей и для устранения дефектов речи.

В своей работе над артикуляцией и формированием навыка дикции я применяю скороговорки, народные прибаутки, юмор которых усиливается как раз своеобразной звуковой игрой тех или иных согласных. «Скок-поскок, молодой дроздок» (с-к). «Жук над лужею жужжа, ждал до ужина ежа» (ж). «На горе Арарат растёт крупный виноград» (р).

Губные согласные *б-п, в-ф* требуют активности губных мышц. Эти согласные надо произносить очень четко. «*От топота копыт пыль по полю летит*», «*Наш Полкан попал в капкан*». Слова произносятся твердыми губами при активной работе кончика языка. Начинать скороговорки в медленном темпе, с несколько утрированной артикуляцией всех звуков, при средней динамике, в средней тесситуре. Близко к губам. Затем темп постепенно можно ускорять. Вокальная позиция удерживается до конца. «*Как на горке на пригорке, жили тридцать три Егорки: раз Егорка, два Егорка, три Егорка....*» «*Так ткёт ткач, как тот ткач, как тот ткач ткёт наш ткач*» на легато, очень четко произносить все согласные «т», «к», «ч». Глухие согласные на конце слов должны произноситься подчеркнуто твердо. «*Барашеньки-круторожененьки по горам ходят по лесам бродят в скрипочку играют Ваню потешают*» (пропеть на одной ноте). «*Бык тупогуб, тупогубенький бычок*». «*Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет*», «*Три сороки-тараторки тараторили на горке*», «*Три сороки, три трещотки, потеряли по три щетки*», «*По утрам мой брат Кирилл трех крольчат травой кормил*» – утрированно произносить букву «р». «*Раз дрова, два дрова, три дрова*». Букву «р» в тексте надо выделить красным цветом, чтобы дети фиксировали на ней своё внимание. Упражнение повторяется 3–5 раз с ускорением темпа и задаётся на дом для тренировки. На следующем уроке красная буква «р» заменяется буквой «в». «*Один двор, два двора, три двора*». Далее можно применять удлинённую скорого-

ворку: *«На дворе – трава, на траве – дрова. Не руби дрова на траве двора»*. Для концентрации внимания написать четыре согласных «в», «р», «р», «р». Сосредотачивая внимание на этих выделенных согласных звуках, дети легче будут произносить эту скороговорку сначала в медленном темпе, а затем и в ускоренном. Подобные упражнения хорошо растормаживают артикуляционные органы. Шипящие и свистящие согласные *с, ш*, обладают резким тембром, их надо смягчать и исполнять коротко: *«Шла Саша по шоссе и сосала сушку»*. *«Сшила Саша Сашке шапку»*. *«Шесть мышат в камышах шуршат»*.

Систематическое применение упражнений, целенаправленная работа над артикуляцией, выразительное и эмоциональное прочтение скороговорок с разной интонацией и в звуковых соотношениях, их пропевание развивает мускулатуру, которая участвует в голосообразовании (дыхательную: брюшной пресс, межреберные, спинные и поясничные мышцы, диафрагму; артикуляционную: ротовая полость, язык, губы, нижняя челюсть, мягкое небо), а также влияет на формирование четкой и активной дикции.

Таким образом, формирование навыка дикции – это формирование сложного двигательного навыка. Артикуляционный аппарат – это подвижная и подчиненная нашей воле часть голосового аппарата. Воздействуя в нужном направлении на полностью подчиненные нашему сознанию артикуляционные органы, мы на хоровых занятиях влияем на весь голосовой аппарат. Нужно добиваться свободной, активной работы этих органов и через них формировать правильную функцию всех других органов голосообразования.

Список литературы

1. Антонова Л. В. Особенности формирования певческой дикции : учеб.-метод. пособие для студ. муз. учеб. заведений. Самара : ПГСГА, 2009. 112 с.
2. Антропова Ю. В. Здоровьесберегающие технологии в вокально-хоровой работе в младшем хоре // Компетентностный подход: современные аспекты развития образования : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Фроловой, С. Л. Коротковой, М. А. Сморгуневой. Саратов : Наука, 2017. С. 99–100.
3. Антропова Ю. В. Развитие ассоциативного мышления у детей, обучающихся музыке // Современные образовательные технологии и методики : сб. науч. ст. по материалам обл. науч.-практ. конф. Саратов :

Саратов. гос. консерватория (академия) имени Л. В. Собинова, 2013. С. 8–10.

4. Антропова Ю. В. Здоровьесбережение на уроках музыки // Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в системе образования : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (г. Саратов, 5 марта 2013 г.) / под ред. С. Л. Коротковой, С. В. Фроловой. Саратов : Наука, 2013. С. 137.

5. Антропова Ю. В. Особенности проявления музыкальной одаренности // Механизмы обеспечения качества подготовки кадров в рамках образовательных стандартов нового поколения : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. А. Г. Наумлюка, Т. В. Манухиной. Саратов : Наука, 2014. С. 370.

6. Антропова Ю. В. Познавательная деятельность и проблема ее активизации // Качество современного образования в условиях реализации ФГОС : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. С. А. Медведевой, Т. В. Манухиной. Саратов : Наука, 2017. С. 63–65.

7. Апраксина О. А. Методика развития детского голоса. М. : МГПИ, 1983. 96 с.

8. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М. : Музыка, 2012. 366 с.

9. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Просвещение, 1961. 900 с.

10. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М. : Прометей, 1992. 269 с.

11. Стулова Г. П. Теория и практика работы с детским хором. М. : ВЛАДОС, 2002. 172 с.

ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Л. А. Бульен

*Пензенский музыкальный колледж имени А. А. Архангельского,
г. Пенза, Россия*

bulen.larisa@mail.ru

Сложный, синтетический и многоохватный предмет сольфеджио, формирующий музыкальное мышление, имеет большую

историю развития. Отечественные традиции преподавания сольфеджио сформировались в высших учебных заведениях. Традиционный консерваторский курс преподавания сольфеджио стал основой профессионализма современных преподавателей.

Наше старшее поколение преподавателей сольфеджио приступило к изучению методики сольфеджио во второй половине 70-х годов прошлого века. В то время издавалось большое количество методической литературы, учебников и пособий. Выходили в печати сборники «Воспитание музыкального слуха», «Музыкальное воспитание в школе», «Учебная и методическая работа в теоретических классах детских музыкальных школ», книги Е. Назайкинского «О психологии музыкального восприятия», Б. Незванова «Интонирование на уроках сольфеджио». На основе идеи постепенного освоения элементов музыкального языка была составлена и утверждена министерством программа предмета сольфеджио, в которой материал распределялся на весь курс обучения по степени усложнения. Такой методический подход, оправданный идеей постепенного формирования музыкального мышления в соответствии с возрастными возможностями учащихся, включает в себе недостаток. Общепринятое распределение теоретического материала по степени возрастания сложности вела к отставанию предмета сольфеджио от требований исполнителей, в результате чего многие теоретические сведения учащимся приходилось объяснять преподавателям специального инструмента, а на уроках сольфеджио эти сведения закреплялись порой спустя несколько лет после того, как они задействованы в исполнительской практике. Например, тональности с тремя знаками в ключе по сольфеджио изучаются в третьем классе, а произведения в этих тональностях по фортепиано могут исполняться в первом и втором классах, поскольку они помещены в распространённых хрестоматиях игры, таких как А. Бакулова и К. Сорокина.

В 80-е и 90-е годы в методике сольфеджио получают сенсационную известность авторские программы П. Вейса, Г. Шатковского, Д. Огороднова, В. Кирюшина, Г. Виноградова и других педагогов, отличавшиеся радикальными новаторскими идеями. Однако, в силу того, что авторские программы возникали в качестве смелых экспериментов, помимо привлекательных сторон специалисты обнаруживают в них и противоречия. Новаторские системы преподавания сольфеджио поражают эффективностью результатов, но при этом их распространение затруднено. Каждый

создатель своей методики является яркой творческой личностью, его систему сложно воплотить другим преподавателям, и чаще она остаётся индивидуальным явлением.

Наиболее признанной и востребованной стала программа Г. И. Шатковского, доцента РАМ имени Гнесиных, педагога-практика с полувековым стажем работы, автора уникальной методики развития музыкальных способностей ребенка. Однако, его система преподавания не получила распространения в Пензе по той причине, что администрации музыкальных школ не ставили перед теоретиками задачи её освоения. Создание этой программы в своё время было продиктовано необходимостью подготовить детей в соответствии с требованиями специального предмета, чему способствуют ключевые идеи:

1. Идея интенсивного развития музыкального мышления методом практического прохождения всего теоретического материала за один год обучения с последующим закреплением и расширением объёма материала по темам в течении всего курса обучения. А именно: от основных ритмических групп в простых размерах до пунктиров, синкоп, триолей и сложных, смешанных и переменных размеров, от диатоники до всех видов хроматизмов, тональности от одного до семи знаков в ключе, все интервалы, включая увеличенные и уменьшенные, и их обращения, виды трезвучий и септаккордов и их обращения, основные диатонические лады.

2. Идея развития творческих способностей через практические задания по самостоятельному применению элементов музыкального языка, пройденных на уроке.

В отдельных регионах музыкальные школы целенаправленно воплощают на практике идеи системы Г. И. Шатковского. Таким опытом с нами делилась преподаватель из Рязани Л. А. Новикова. В выступлении на методическом семинаре она заметила, что наиболее эффективно работает по программе сам Г. И. Шатковский, и повторить его невозможно, поэтому каждому преподавателю приходится находить собственные приёмы, готового рецепта нет.

Пензенские сольфеджисты не решились перейти на преподавание по системе Г. И. Шатковского. Однако, в ходе постоянных методических семинаров и обменов опытом выяснилось, у теоретиков Пензы и области имеется свой богатый опыт, наработанный в рамках традиционной системы, недостатки которой преодолеваются путём включения отдельных приёмов интенсивных программ.

Коллективом преподавателей музыкальных школ под руководством преподавателя музыкального училища, Заслуженного работника культуры Т. Н. Панайкиной был предпринят рациональный шаг по систематизации опыта пензенских теоретиков. На областной секции теории музыки в 2001 году была утверждена разработка в виде календарно-тематических планов для семилетнего курса обучения, ориентированная на преподавание теоретического материала по возрастанию степени сложности.

Пензенский преподаватель ДМШ № 2 Т. В. Солдатова составила подробное учебно-методическое пособие по музыкальной грамоте и сольфеджио для ДМШ и ДШИ, в котором рационально отобран, распределён по урокам теоретический и музыкальный учебный материал в соответствии с календарно-тематическими планами 2001 года. Это пособие создавалось на протяжении десятилетия.

В 2011 году на областной секции теории музыки Татьяна Валентиновна представила четыре учебника для младших классов, а в следующих трёх учебниках для старших классов продолжены обобщение и систематизация методического материала. В 2015 году пособия с первого по пятый классы получили признание за пределами Пензенской области, они были удостоены Гран-при на Первом международном конкурсе художественного творчества в сфере музыкально-компьютерных технологий, мультимедиа, проектов, электронных и печатных учебных пособий, печатных работ и музыкальных композиций «Классика и современность» в Екатеринбурге. Не только пензенские музыковеды, но и жюри Международного конкурса дали высокую оценку труду Татьяны Валентиновны. Но первыми пришли в восторг от учебников Татьяны Валентиновны ученики и их родители, каждый выпуск они ждали с нетерпением, ведь так хотелось, чтобы дети прошли весь курс семилетнего обучения по уникальному методическому проекту. Посетив выпускные экзамены по сольфеджио в группах Татьяны Валентиновны, я убедилась в эффективности её работы, показавшей достойные результаты.

Из года в год в Пензенский музыкальный колледж поступали абитуриенты, подготовленные Татьяной Валентиновной на хорошем уровне. Главное достоинство учебного пособия заключается в том, что в нём сконцентрировано и наглядно представлен самый необходимый материал по темам: примеры для чтения с листа,

слухового анализа с фактурой, ритмические упражнения, творческие задания, задания на построение изучаемых элементов, что значительно облегчает подготовку преподавателя к уроку. Пособие включает некоторые темы, отсутствующие в других учебниках, например, «Цезуры, каденции и виды каденций» и «Виды движения голосов фактуры». Полный комплекс видов работы по темам соответствует программированному методу обучения. Здесь размещены таблицы, соответствующие новейшим столичным методическим изысканиям в направлении клавирного сольфеджио. Например, многообразно применяется таблица соотнесения линеек и клавиатуры. Пособия для старших пятого шестого и седьмого классов содержат полное обобщение и закрепление всех ключевых тем музыкальной грамоты и сольфеджио с необходимым комплексом ярких музыкальных примеров и увлекательных заданий. Теоретические определения возвращаются для закрепления в дополненном, более ёмком виде, соответствующем возрастным изменениям учащихся. От таких учебников невозможно оторваться, они составляют конкуренцию всепоглощающему в наше время компьютеру. В пособии Т. В. Солдатовой обобщён опыт практики, широко распространённой в пензенских музыкальных школах, поэтому оно наиболее показательно для нашей пензенской школы преподавания.

Итак, пензенская традиция преподавания сольфеджио сложилась в результате ассимиляции различных новаторских идей и включения их в традиционную структуру курса обучения. Типичную для нашего времени тенденцию взаимообогащения авторских и традиционных школ освещают статьи нового обобщающего методического сборника «Как преподавать сольфеджио в XXI веке». Здесь определены главные запросы, которым должно отвечать сольфеджио. Во-первых, способствовать воспитанию профессионального музыканта и, во-вторых, выполнять социально-психологическую функцию, т.е. воспитывать широкий круг музыкально грамотных, просвещённых любителей музыки, которые могут составить слушательскую аудиторию непрофессионалов, обладающих эстетическим вкусом. При этом принцип взаимообогащения авторских и традиционных школ назван одной из методических опор деятельности теоретиков.

БАЛЕТ И. Ф. СТРАВИНСКОГО «ПЕТРУШКА»: СИНТЕЗ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОГО ТЕАТРА И БАЛЕТА МОДЕРН

Н. А. Сухарникова

*Государственный социально-гуманитарный университет,
г. Коломна, Россия*

suxarnikova2001@mail.ru

Петрушка – перчаточная кукла, которая надевается на руку кукольника и управляется с помощью пальцев – был главным героем русского народного театра второй половины XIX – начала XX веков. В различных странах мы можем встретить прообразы Петрушки. Кукла отличалась своеобразной внешностью (большой горбатый нос, черные миндалевидные глаза, длинные руки, огромная голова) и ярким нарядом (красная рубаха, холщовые штаны, колпак с кисточкой и плащ) [2, с. 305].

Театр Петрушки сложился задолго до XIX века. Во времена Петра I перед крупными праздничными днями во многих городах России проходили ярмарки. Праздничные ярмарочные гулянья объединяли представителей разных национальностей и сословий. Толпы людей посещали ларьки, были зрителями балаганов, смотрели представления театра Петрушки, в котором чередовались сцены с ярко выраженным комизмом.

К XIX столетию театр Петрушки стремительно распространяется, тем самым достигая огромной популярности по всей России. Показывали комедию в балаганах. Кукольник озвучивал куклу, вставляя в гортань пищик (свисток) для более звонкого и громкого звучания голоса несколько визгливого тембра [4, с. 303]. При постановке комедии в балагане Петрушка появлялся на балкончике «и, размахивая руками, кланяясь во все стороны, кланяясь во все стороны, пронзительно верещал что-то... бил в дребезжащую медную тарелку от большого барабана, плясал, зазывал на представление и скрывался» [7, с. 307].

Сюжеты театра Петрушки были довольно однообразны (свидание с невестой, приобретение у цыгана лошади и испытание ее,

лечение после падений с лошади и обучение солдатской службе) и показывались в конкретной последовательности. Передача сюжетов осуществлялась из уст в уста и реализовывалась в импровизационной форме. Все представления сопровождалась борьбой Петрушки с другими персонажами. Он одерживал победу над всеми своими противниками. Только Смерть не мог одолеть Петрушка, в конце представления она забирала героя с собой. Однако вопреки всему Петрушка в одном месте «умирал», а в другом «воскресал», высмеивая саму Смерть, так как после воскресения Петрушки комедийное представление начиналось заново.

Петрушка был основным персонажем в русском кукольном театре. Его образ «шире понятий «отрицательного и положительного»: народ выдумал его себе на забаву и на страх властям предрержащим. Он негативен, жесток, сатиричен и в то же время возбуждает к себе какую-то щемящую нежность» [6, с. 253].

Большое количество известных композиторов, художников, писателей и поэтов делились своими детскими и юношескими впечатлениями о театре Петрушки. Доказательством этого являются мемуары М. Горького, Ф. Шаляпина, А. Бенуа, И. Стравинского.

В 1910 году сюжетом ярмарочно-балаганной комедии о Петрушке заинтересовался выдающийся русский композитор И. Ф. Стравинский. Он начал сочинять балет во время отдыха с семьей в Швейцарии. Игорь Стравинский создает балет «Петрушка», взяв за основу сюжеты театра Петрушки, представления которого разыгрывались во время масленичных гуляний в Санкт-Петербурге. И. Стравинской, как и либреттист балета А. Бенуа, с детства посещал городскую площадь во время масленой недели и наблюдал за народными увеселениями. Александр Бенуа был поклонником народного театра, причем знакомство с ним началось для него именно со спектакля Петрушки: петербуржец в равной степени наслаждался и демократическими спектаклями во дворе дачи, и светскими «Петрушкиными» спектаклями, которые в то время были обязательным номером на елках и детских балах [1, с. 284–285].

В 1911 году в программе «Русских сезонов» в Париже состоялась премьера балета «Петрушка», который стал заметным явлением в развитии в начале XX века нового жанра – балета модерн. Танец в эту эпоху воспринимался на широком философском фоне: поздний А. Скрябин мечтал о космическом танце человечества,

захвативший многие умы ницшеанский Заратустра «вводит метафору танца как символа изобилия и дионисической позиции» [8, с. 129].

Композитор Игорь Стравинский совместно с художником Александром Бенуа и хореографом-новатором Михаилом Фокиным показали образ Петрушки с совершенно новой стороны. В балете Стравинского Петрушка выступает как трагический герой, за нелепой внешностью которого скрывается ранимая человеческая душа. Стравинский выделил в представлениях народного театра главного героя как «вечного и несчастного героя всех ярмарок, всех стран» [3, с. 30] и вынес его имя в название балета. От традиционного сюжета остались место действия и основные персонажи. Место действия – масленичная ярмарка с ее толпой, балаганами и традиционным кукольным театром (таковы первая и четвертая картины балета «Народные гуляния на масленой» и «Народные гуляния на масленой (под вечер)») и персонажи – фокусник, развлекающий толпу, и ярмарочные куклы (вторая картина «У Петрушки» и третья «У Арапа»).

Центральное событие балета «Петрушка» – любовная драма кукол (Петрушки, Арапа и Балерины), представленная театром масок. В начале XX века кукольность вызывала особый интерес у художников «Мира искусства», которые считали, что кукла более совершенный актер, чем живой человек-актер. Но герои балета Стравинского после совместной работы над либретто с А. Н. Бенуа преобразуются. Петрушка из балета отличается от персонажа народного театра времен балаганов. Мы видим уже не радостного и ярко наряженного персонажа, а грустного и сентиментального Петрушку в мешковатом белом балахоне, который проигрывает своему сопернику в сражении за сердце Коломбины. Арап также представлен по-новому: он является воплощением «бессмысленно-пленительного, мощно-мужественного и незаслуженно-торжествующего» начала [2, с. 516].

В балете «Петрушка» композитор и хореограф отказываются от всего «красивого» и «элегантного». Музыка И. Стравинского допускала глубину трагического истолкования даже при наличии фрагментов уличных вальсов и тем городских песен (особенно запоминающимися являются мелодии «Вдоль по Питерской» и «Ах вы, сени»). «Когда я сочинял эту музыку, – вспоминал потом Стравинский, – перед глазами у меня был образ игрушечного пля-

суна, внезапно сорвавшегося с цепи, который своими каскадами дьявольских арпеджио выводит из терпения оркестр, в свою очередь отвечающий ему угрожающими фанфарами» [3, с. 30].

М. Фокин начал свою работу над балетом, когда сценарий и музыка были уже в основном готовы: «Я ждал от композитора картины, образы, характеры. Из такой идеи «раскрепощения композитора» создан новый балет, в частности новая музыка. Став свободной, музыка стала богаче, и обогатился сам танец» [5, с.153]. Герои показаны через драматичные пластические монологи и диалоги. Балерина угловато переступала на пуантах. Арап имел нелепую походку и поклонялся кокосовому ореху. Петрушка из бойкого шалуна, представителя народной смекалки, превратился в хореографический вариант «маленького человека» в традициях Пушкина и Гоголя. Несчастное, забитое, запуганное существо, пропитанное покорной горечью, изредка прерываемой обманчивой радостью. Как указывал хореограф: «Колени вместе, ступни внутрь, спина согнута, голова висит, руки как плети» [5, с.157].

Балет «Петрушка» представленный в программе «Русских сезонов» С. Дягилева, принес успех всем его создателям. Это был первый театральный опыт Игоря Стравинского, показ истории народной куклы Петрушки средствами оркестровой партитуры, где роялю отведена главенствующая роль. А. Бенуа балет помог вернуться к детским воспоминаниям о городских ярмарочных гуляньях и народных театрах. Хореограф М. Фокин смог воплотить в балете «Петрушка» свои идеи о реформе танца. Произошла смена балетных эпох. Мы видим трагедию, которая разворачивается на фоне веселой ярмарки, смерть героя показана брошенным на пол бубном, а косолапые ноги Петрушки так не похожи на традиционные балетные позиции. Все три деятеля русской культуры представляли новый для искусства стиль модерн, в котором обращенность к прошлому, в том числе прошлому искусству, обязательно содержала в себе загадочность.

Помимо панорамной картины городских ярмарочных гуляний, в которую «встроена» трагическая история любви кукол, в балете «Петрушка» также затронута тема о личной свободе и не-свободе артиста. Спустя более ста лет с дня премьеры балет «Петрушка» все ещё актуален и интересен зрителю, это живая картина лирического мира кукол и жестокого мира людей, которая переплетается в едином хороводе танца.

Список литературы

1. Бенуа А. Мои воспоминания : в 5 кн. Кн. 1–3. М. : Наука, 1980. 711 с.
2. Бенуа А. Мои воспоминания : в 5 кн. Кн. 4, 5. М. : Наука, 1990. 743 с.
3. Стравинский И. Ф. Хроника. Поэтика. М. : Центр гуманитарных инициатив, 2018. 392 с. (Сер.: Российские Пропилеи).
4. Стрелкова О. Театр Петрушки: описание, история, репертуар и интересные факты. URL: <https://www.syl.ru/article/373676/teatr-petrushki-opisanie-istoriya-repertuar-i-interesnyie-faktyi> (дата обращения: 14.11.2021).
5. Фокин М. Против течения: воспоминания балетмейстера. Сценарии и замыслы балетов. Статьи, интервью и письма. Ленинград : Искусство, 1981. 510 с.
6. Фольклорный театр / сост., вступ. ст., предисл. к текстам и коммент. А. Ф. Некрыловой и Н. И. Савушкиной. М. : Современник, 1988. 476 с.
7. Шангина И., Некрылова А. Русские праздники. СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2015. 464 с. (Русская энциклопедия).
8. Щербакова Е. В. Ницше и музыка : монография. Рязань : Копи-Принт ; Коломна : КГПИ, 2009. 338 с.

ОБУЧЕНИЕ ПЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МЕТОДИКЕ Д. Е. ОГОРДНОВА (ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ)

В. В. Михалева¹, М. В. Ларионова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

^{1,2}valvas008@mail.ru

В музыкально-педагогическом процессе певческая деятельность школьников играет весьма важную роль. Воздействуя на эмоциональную сторону психики ребенка, она оказывает влияние на развитие его музыкальной культуры, формирует эстетический вкус и музыкальное мышление. Известные педагоги-музыканты (Б. В. Асафьев, Ю. Б. Алиев, Е. В. Николаева, Г. П. Стулова и др.)

вокальную деятельность школьника называли главенствующей в процессе его всестороннего музыкального развития.

Получая необходимые певческие навыки – правильное звукообразование, певческое дыхание, четкая артикуляция, дикция и другие – школьники расширяют собственные музыкальные знания, индивидуальный творческий опыт.

При этом, несмотря на очевидную доступность пения как вида музыкально-исполнительской деятельности, постановка голоса является достаточно сложным процессом, требующим значительных усилий и грамотной профессиональной работы педагога.

В ряду разнообразных методик обучения школьников пению особое место занимает специфическая комплексная методика музыкально-певческого воспитания Дмитрия Ерофеевича Огороднова [1–3].

Важнейшая задача данной методики – бережное воспитание певческого аппарата, планомерное и постепенное выявление и насыщение его природного тембра, и, на основании этого процесса, разностороннее развитие музыкальных и творческих навыков школьника.

«Методика комплексного воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры человека» Дмитрия Ерофеевича Огороднова – известного советского педагога, исследователя, деятеля в области эстетического программирования представляет собой новаторскую систему развития вокалиста, принимающая во внимание как акустические законы, так и особенности деятельности центральной нервной системы человека. Поэтому данная методика может применяться в работе с людьми различных возрастных категорий как в развивающем, так и в здоровьесберегающем и даже оздоровительном плане.

Уникальные возможности комплексной методики Д. Е. Огороднова в музыкально-певческом воспитании детей, и в то же время недостаточное применение её на практике обусловили актуальность нашего исследования.

Проблема исследования заключается в ответе на вопрос: «Каковы педагогические условия обучения пению младших школьников с использованием методики Д. Е. Огороднова?». Решение этой проблемы составляет цель исследования.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой обучение пению младших школьников по методике Д. Е. Огород-

нова будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- владения самим учителем методикой Д. Е. Огородного;
- комплексного развития музыкальных и творческих способностей детей, включая навыки дирижирования, художественного чтения, вокальной импровизации, точности и выразительности пения (по Д. Е. Огородному);
- учета особенностей развития голоса, возрастных и психологических особенностей младших школьников;
- развития мотивации к собственной певческой деятельности детей младшего школьного возраста.

Каждый ребенок обладает в той или иной мере способностью к эмоциональному чувствованию музыкального произведения вне зависимости от степени музыкальной одаренности. Д. Е. Огороднов, устанавливая в качестве конечной цели обучение всех без исключения детей правильному пению, в процессе изучения принципов работы голосового аппарата, пришел к выводу о том, что, вне зависимости от исходных данных, все музыкальные способности могут быть развиты до определенного уровня. Музыкальность, то есть переживание образного содержания музыкального произведения, может развиваться и становится конечным итогом музыкально-образовательного процесса. Более того, общеэмоциональную основу Д. Е. Огороднов считает фундаментом для любого вида творческой деятельности ребенка – художественного, хореографического, музыкального. Поэтому в нашем исследовании в качестве одного из критериев развития певческих навыков школьников по методике Д. Е. Огородного мы выделяем **эмоциональный критерий**. Диагностировать этот критерий возможно по эмоциональному отклику на музыку, выраженному *вербально* (выразительная образная речь о музыке, окрашенная собственным отношением к ней), и *невербально* (способность через рисунок или пластику движения тела передать эмоции, возникшие в процессе прослушивания музыкального произведения):

1-й – вербальный способ выполнения задания: опиши словами, что ты чувствуешь, когда слушаешь эту музыку?

2-й – невербально-художественный способ выполнения задания: изобрази в виде рисунка образы, которые ты представляешь, когда слушаешь эту музыку.

3-й – *невербально-двигательный способ выполнения задания*: изобрази настроение и содержание музыки через движения рук, тела или в танце.

Процесс обучения пению подразумевает освоение младшими школьниками определенных певческих навыков. Вокальный навык представляет собой частично или полностью автоматизированный способ выполнения какого-либо процесса, выступающего в качестве компонента певческого акта. Основой вокальных навыков является формирование и закрепление условных рефлексов, объединение этих рефлексов в системы.

Частичная или полная автоматизация певческого навыка характеризуется снижением степени интеллектуального контроля за процессом выполнения того или иного вокального действия. При этом, результаты выполненного действия постоянно находят своё отражение в сознании вокалиста [4].

Мы выделяем теоретические знания о конкретных действиях, алгоритмах действий, необходимых для выполнения школьнику с целью правильной вокализации. В рамках нашего исследования он будет обозначен как **теоретический критерий** и диагностирован с помощью следующих вопросов *анкеты*:

1. Что такое певческая установка?
2. Что такое певческое дыхание, какие ты знаешь типы дыхания?
3. Что такое музыкальный ритм?
4. Что такое дикция?
5. Что такое музыкальная интонация?
6. Какие ты знаешь основные приемы звуковедения?
7. Какие основные средства музыкальной выразительности ты знаешь?
8. Какие названия женских, мужских и детских певческих голосов ты знаешь?
9. Какие ты знаешь оттенки музыкальной динамики? Знаешь ли ты, как они обозначаются в нотах?
10. Что такое ансамбль в музыке?
11. Что такое ансамбль в пении? Какие виды ансамбля ты знаешь?
12. Что такое вокальный диапазон?
13. Каким звуком следует петь?
14. Как следует расходовать дыхание во время пения?

На основе эмоционального переживания, подкреплённому достаточным количеством теоретических знаний осуществляется уточнение, закрепление и автоматизация правильных навыков в тех или иных музыкальных действиях. То есть, речь идёт уже о формировании вокального навыка в практической деятельности детей, о **практическом критерии**, и диагностики его по следующим показателям: *точность интонирования вокального произведения, способ звукообразования, тип певческого дыхания, эмоциональность исполнения, четкость и активность артикуляции.*

Отличительной чертой методики Д. Е. Огороднова является то, что, согласно ей, не существует неспособных, неодаренных детей. Главным, если не единственным условием воспитания полноценного вокалиста, музыканта, всесторонне развитого человека является личное стремление самого воспитанника, его готовность к саморазвитию путем изменений собственных природных данных посредством применения специальных упражнений.

В качестве основных направлений работы эта система вокального воспитания использует шесть основных типов музыкальных движений:

1. *Вертикальное художественное тактирование.* Этот вид деятельности направлен на подготовку вокального аппарата и пластических движений обучающегося к воспроизведению звуковысотных отношений, и развитие ладового чувства.

2. Работа с использованием *алгоритма постановки голоса* направлена на развитие певческих навыков и общих музыкальных способностей учеников. Использование алгоритма сочетает действия вокального аппарата в процессе пения с эмоциональной пластикой тела.

3. *Ладово-вокальные жесты* позволяют развивать звукообразующий аппарат, формировать певческие навыки. Действия выполняются двумя руками, наполнены чувственным содержанием и образностью.

4. *Выразительное чтение с жестикуляцией.*

5. *Вспомогательная пластика* при вокальной работе с музыкальным материалом.

6. Подбор *выразительных движений* в процессе восприятия музыкального произведения.

Задачей исследования является практическая проверка эффективности применения методики Д. Е. Огороднова в процессе обучения младших школьников пению.

Исследовательская работа предполагается параллельно в четырех основных направлениях:

- Художественное тактирование с целью развития метроритмических навыков детей.
- Работа по «алгоритму», направленная на постановку голоса учащихся и формирование других вокально-речевых навыков.
- Выполнение серии упражнений с ладо-вокальными жестами с целью формирования ладового чувства младших школьников.
- Вокальная работа с музыкальным материалом как предметная реализация деятельности по постановке голоса, формированию метроритмического и ладового чувства детей.

На занятиях следует уделять время каждому из обозначенных видов деятельности, для обеспечения повышения активности, концентрации и мотивации к работе всех учащихся и скорейшему более прочному закреплению полученных навыков.

Одной из форм работы, направленной, в первую очередь, на воспитание чувства метроритма, методика Д. Е. Огороднова предлагает *художественное тактирование*.

С целью формирования интереса детей к художественному тактированию работа в этом направлении должна наполняться ярким эмоциональным содержанием. Например, перед учащимися ставится задача: «движемся в настроении приказа», или тактируем, как будто «читая сказку младенцу в кроватке» и т.п.

Работа по художественному тактированию выполняется следующим способом:

Дети сидят на стульях. Правая нога кладется на левую, затем, на открытое колено – две ладони крестом (ладонь к ладони). По команде учителя дети легким хлопком правой руки о левую отстукивают сильную долю музыкального произведения. На слабую долю такта они касаются пальцев левой руки «колечком» из соединенных большого и третьего пальца правой руки.

Эстетическая составляющая данной работы заключается не только в гибкости и некоторой танцевальности движений рук, но и в том, что параллельно с выполнением тактирования, дети проговаривают и наполняют образным содержанием слова-антонимы, подобранные в соответствии с различными метроритмическими схемами, например «громко-тихо», «грубо-нежно» для двухдольной схемы.

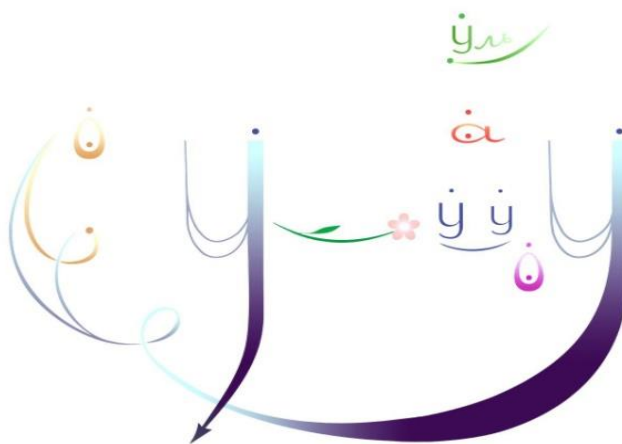
При выполнении художественного тактирования учитель должен контролировать, чтобы каждая сильная доля при совпаде-

нии с ударным слогом сопровождалась широким открытием рта учащихся. При этом обязательно сохранение звучания, выразительности голоса и лица.

Выполнение художественного тактирования по методике Д. Е. Огороднова включает в себе не только ритмические упражнения, но и полноценное формирование у детей метроритмических навыков, наполняемых эстетическим, эмоциональным отношением.

Важнейшая часть исследования – *работа по алгоритму постановки голоса*.

Целью этой части работы должна стать организация навыков певческого дыхания, дикции, насыщенности певческого тона. Любые движения голоса при этом выполняются в физической и эмоциональной взаимосвязи с пластикой руки с указкой по схеме наглядного алгоритма.



При работе по алгоритму дети выполняют несколько отдельных, но взаимосвязанных и чередующихся в особом порядке вокальных операций, изображенных на схеме. Таким образом, пластика руки выступает одновременно и наполненным управляющим жестом, и указывает на то действие, которое должен совершить учащийся.

Исполняется упражнение по алгоритму на звук «У».

1) Указка движется по стрелке, обозначая сильную долю. В это время исполняется звук «У», оканчивающийся активным выдохом. Правильному выдоху способствует звук «Х» в конце гласной. На схеме звук «Х» схематично изображается пересечением первой стрелки другой дугой. В момент, когда указка доходит до этого пересечения, выполняется активный выдох.

2) Указка возвращается по той же стрелке вверх на слабом времени той же доли. В этот момент поющие закрывают рот.

3) На первой слабой доле указка перемещается по горизонтальной дужке с цветочком. Этой части схемы соответствует релаксация плавный вдох через нос.

4) Дойдя до символа цветочка, указка останавливается. Этой остановке соответствует остановка дыхания. Затем педагог ставит указку над точками «УУ», подготавливая поющих к исполнению стаккато.

5) Затем дирижер показывает точки над «УУ» аккуратным кистевым движением точно так же, как должно быть исполнено стаккато.

6) Исполненное стаккато заканчивается долгим звуком «У» на сильной доле второго такта. Этот звук начинается точно такой же атакой, какой исполнялось стаккато.

Заметим, что алгоритм составлен в соответствии с трехдольной музыкальной схемой. Сильные доли на схеме отображены линиями большей толщины и длины. Учащиеся исполняют этот алгоритм сначала слева направо, а затем в обратную сторону (по дугам, изображенным снизу) два раза, что образует музыкальный четырехтакт.

На всех занятиях применяются различные интонации и дирижерские жесты. Таким образом, в этой форме работы ученики активно переживают различные эмоциональные состояния и стараются их воплощать на высоком художественном уровне, что способствует *развитию мотивации к собственной творческой деятельности детей.*

Список литературы

1. Огороднов Д. Е. Комплексное музыкально-певческое воспитание (Работа по алгоритму). Методическая разработка для преподавателей ДМШ и школ искусств. М. : Музыка, 1987. 120 с.

2. Огороднов Д. Е. Методика комплексного музыкально-певческого воспитания и программа как методика воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры (проект). М. : Музыка, 1994. 140 с.

3. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Киев : Музична Україна, 1989. 98 с.

4. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М. : Прометей МПГУ им. В. И. Ленина, 1992. 236 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСЦИНАЦИИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Т. А. Колышева

*Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара, Россия*

kolysheva@pgsga.ru

Значительную часть информации человек получает через Интернет и СМИ. Борьба за интересы зрителей, желание привлечь внимание читателя или слушателя становится главной целью телеканалов, газет, радио, и, конечно, рекламы. В этой борьбе за сердца и умы современного человека средства массовой информации объединяет мастерское владение эффектами фасцинации. Понятие «фасцинация» имеет несколько трактовок. Так, Психологический словарь-справочник называет таковым «словесное воздействие на людей, при котором достигается минимизация потери информации» [1, с. 344], а в качестве примера воздействия эффекта фасцинации указывает на умение преподавателей, артистов располагать к себе людей, «посредством искусной речи обращать на себя внимание, вызывать к себе доброжелательное расположение» [там же]. Сам термин «фасцинация» происходит от английского *fascination*, что означает очарование, колдовство.

Впервые эффект фасцинации как сигнала, создающего благоприятные условия для принятия информации, в середине XX века описал в своих научных трудах Юрий Валентинович Кнорозов. Специалисты в области фасцинологии, Ю. Лотман, В. Соковнин, Ю. Шрейдер и другие считают фасцинацию ведущим условием коммуникации. Исследуя фасцинацию как феномен межличностного общения, ученые раскрывают тайны привлекательности, возникающей при восприятии человека человеком.

Эффекты фасцинации повышают усвоение информации, способствуют преодолению коммуникативных барьеров в обучении, общении.

В. М. Соковнин пишет: «Я определяю фасцинацию как такое воздействие сигнала, принадлежит ли он природному явлению (молния) или целенаправленному человеческому поведению (обольщение), которое вызывает внимание, волнение, захваченность» [4]. В. А. Ширшов определяет педагогическую фасцинацию как умение учителя силой своего личностного воздействия заинтересовать обучающегося, пробудить в нем радость познания, мотивировать к обучению [5].

В статье «О музыкально-педагогической фасцинации или. Зачем педагогу-музыканту фасцинация?» мы попытались дать первое пока несовершенное определение психологического воздействия педагога-музыканта на своих учеников [2]. Могут возникнуть вопросы, а не дублирует ли фасцинация давно известные понятия «педагогическая техника», «артистизм», эмпатия. Однако, чем больше мы со студентами погружаемся в изучение фасцинации, тем очевиднее становится ее значение для педагогики искусства.

Ярким примером интуитивного использования фасцинационных технологий в музыкально-просветительской деятельности является творчество музыковеда, скрипача Михаила Казиника. В увлеченном голосе Мастера мы слышим интонации восхищения, преклонения перед величием музыкальных гениев. Слушателей завораживает заинтересованная, доверительная интонация речи М. Казиника, вступительное слово о музыке, наполненное уникальными фактами из жизни музыкантов, высокохудожественными сравнениями с поэтическими, живописными произведениями эпохи, ассоциациями и образами, близкими и понятными современному человеку не зависимо от его возраста и музыкального образования. И происходит настоящая магия, катарсис у слушателей в аудитории, с которыми напрямую общается М. Казиник. А зрители канала порой признаются, что не могут сдержать слёз.

Одним из ведущих компонентов фасцинации является вербальная коммуникация, к которой относится речь. Хорошо поставленный, уверенный голос привлекает к себе внимание, заставляет слушать. Для голосовой фасцинации используются как вербальные средства (ритм, темп, интонация речи), так и невербальные

(взгляд, жест, мимика). Преподаватели, артисты, бизнесмены, политики заинтересованы расположить к себе людей. Они интуитивно используют искусную речь с целью обратить на себя внимание, вызвать эмпатию у слушателей. Голоса харизматичных артистов, дикторов, ведущих телепрограмм и шоу, исполнителей высокого профессионального уровня могут завораживать, околдовывать, пугать, вызывать совершенную разнообразную гамму чувств и эмоций. Каждый из нас испытывал воздействие, очарование голосом, исходящее от великих певцов. Пение Ф. Шаляпина, В. Атанова, И. Кобзона, Д. Хворостовского, Л. Паваротти и др. оказывает колоссальное воздействие на публику, которая восхищается не только безупречной вокальной техникой, но реагирует прежде всего на уникальный, узнаваемый голос, красоту его тембра, выразительность, теплоту, доверительность интонации [3]. Владение голосовой fascиацией создает очарование личности, придает ей отчетливо выраженную индивидуальность. Тембр как один из компонентов голосовой fascиации играет важную роль. Суггестивное воздействие тембра голоса является общепризнанным и широко используется как в медицинской практике, так и средствах массовой информации, рекламе, ораторском искусстве и т.д. По мнению психологов, в процессе восприятия 40 % информации мы получаем, слушая голос, из которых только 7 % передает речь. Еще Ораторы Древней Греции и Рима прекрасно знали и использовали fascирующие приемы.

Голос – самый совершенный инструмент общения и fascирующего воздействия на человека. Речевая экспрессия широко используется в образовательной деятельности. Ее приемы используются интуитивно и зависят от индивидуальности, педагогических способностей и актерского мастерства учителя. Манера говорить, интонационно-смысловая часть речи вызывает эмоциональную реакцию ученика, производит стимулирующий эффект на мотивацию к обучению. Умение учителя музыки доброжелательно смотреть на учеников, общаясь, улыбаться для создания радостной, приподнятой, активной творческой атмосферы на уроке можно отнести к манипуляционным средствам в арсенале педагогической техники. Дети любят учителей, которые умеют пошутить, используют неожиданные сравнения, меткие словечки, каламбуры. Праздник как форма fascирующего воздействия на детей особенно необходим в воспитательном процессе школы. Праздник формирует коллекти-

вистские чувства. Детей завораживают особые специально оформленные атмосферные праздники – Новый год, День влюбленных. Им необходимы школьные праздники, праздники класса, праздники группы друзей, праздники групп по интересам. В воспитании ребенка игра и праздник существуют для оптимизма, общей радости и хорошего жизнеутверждающего настроения. Фасцинация не только будоражит и возносит, она устраняет скуку, пробуждает радость, вызывает высокий эмоциональный тонус и волю к жизни.

Оптико-кинестическая система невербальной коммуникации включает жесты, мимику, пантомимику. Моторика тела, жестикуляция рук придает речи педагога-музыканта убедительность, отображает эмоциональные реакции и наполняет общение выразительными нюансами. Детям необходимы рукопожатия, прикосновения, малыши особенно нуждаются в «обнимашках», успокаивающих поглаживаниях. Так, в Таиланде ежедневная встреча младших школьников с учителем начинается с ритуала обниманий как средства эмоционального благополучия и приятия для ребенка.

В заключение хочется обратить особое внимание учителей-музыкантов на педагогический потенциал эстетической фасцинации. Фасцинация заложена в человеческой психике как первичная коммуникативная потребность. Благодаря ей возникли все без исключения виды искусств. Они выросли из фасцинации ритмов, интонационных переливов речи, горестного плача, зажигательных танцев. Музыка, пение, особенно коллективное, хоровое обладают колоссальным fasciniрующим воздействием на человека, которое пока мало изучено. Их мощное, волнующее влияние на детей происходит, минуя информацию, завораживает, даже оглушает. В воспитательной работе трудно переоценить fascinatивное значение искусства. Оно призвано производить в душе ребенка мощные эмоциональные потрясения, приводить в состояние катарсиса, очищения. Эстетическая фасцинация наполняет человека животворной магией и волей к жизни, к деятельности и радости. Очевидно, в этом и состоит ее воспитательное назначение.

Список литературы

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психологический словарь-справочник. М. : Изд-во Куприянова, 2009. 456 с.
2. Колышева Т. А., Благинина Т. И. О музыкально-педагогической фасцинации (или зачем педагогу-музыканту фасцинация) //

Музыкальнообразовательные стратегии и практики в предучилищной, училищной и извънучилищной среде : сб. с докладами Шеста Междунар. науч.-практ. конф. / сост. и ред. Г. Стоянова. София : Авангард Прима, 2021. С. 7–12.

3. Колышева Т. А., Кузьмина Е. С. Голос и речь учителя как средство педагогической фасцинации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные и медико-биологические науки. 2021. Т. 23, № 78. С. 38–41. doi:10.37313/2413-9645-2021-23-78-38-41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/golos-i-rech-uchitelya-kak-sre-dstvo-pedagogiches-koy-fastsinatsii> (дата обращения: 15.01.2022).

4. Соковнин В. М. Фасцинология как наука // Фасцинология. 2003. № 1. С. 9–14.

5. Ширшов В. Д. Педагогическая фасцинация // Моделирование социально-педагогических систем : материалы регион. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 16–17 сентября 2004 г.) / гл. ред. А. К. Колесникова ; отв. ред. И. П. Лебедева. Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2004. С. 93–101.

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТА

В. В. Михалева

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

valvas008@mail.ru

Неблагоприятная динамика физического, психического здоровья студенческой молодежи требуют научного подхода в решении данных проблем и практического применения новых форм, методов и технологий в работе по формированию здорового образа жизни и ценности здоровья.

Анализ литературы отечественных и зарубежных исследователей в этой области, позволяет сделать вывод о том, что предупреждение физических и психогенных расстройств является одним из актуальных направлений научных исследований. Необходим активный поиск новых путей для поддержания психологического и физического здоровья студентов.

В этом контексте особое значение приобретает *творческая самореализация студента*. Творческая самореализация студентов связана с активной интеллектуальной, духовной деятельностью, со свободой как источником создания новой реальности. Процесс творческой самореализации многогранен. На него оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы. Наиболее благоприятной является самореализация человека одновременно в различных сферах. Жизнь и работа в социуме заставляет человека расширять свои познания и горизонт своего сознания, находить возможности для самоутверждения и самовыражения. Наука доказывает, что высшей формы проявления активности и самореализации человек может достичь только в творчестве. Творчество становится главнейшим элементом современной культуры и образования.

Образование, являясь неотъемлемой частью культуры, всегда детерминировано особенностями национального менталитета. Культуроцентризм – это обретение национально-культурной идентичности (подлинности) образования [1].

Культуроцентристское измерение качества образования включает в себя:

- Все большее возрастание роли образовательного процесса, как транслятора фундаментальной, а не китчевой культуры, которую насаждают средства массовой информации. Усиление формирования «человека культуры» и жизни «человека в культуре». Дальнейший синтез культуры и образования.

- Формирование образовательных процессов «через культуру»:

- создание корпоративной культуры образовательных учреждений, которые признают и исповедуют их выпускники;

- создание собственных традиций и имиджа учебных заведений, утверждаемых и пропагандируемых их выпускниками в обществе.

- Возрастание культа здорового образа жизни в системе образования.

- Формирование систем нравственных ценностей, обеспечивающих преодоление отчуждения человека от природы, социума.

На основе анализа теоретической литературы и реальной практики обучения можно конструировать творчески ориентированные технологии обучения.

Методологической основой формирования принципов творческой самореализации в образовании должна стать известная закономерность о соотношении креативности и эрудиции – «коэффициент интеллектуальности».

В психологии мышления доказано, что объем знания не отражает творческого потенциала личности: недостаточный массив знания, так же как и слишком большой объем слабо структурированного знания способны блокировать механизмы творчества. Суть явления заключается в том, что недостаточный массив знаний не создает необходимого ресурса для решения творческих задач, а избыток, во-первых, настраивает на использование известных эрудиту способов решения, во-вторых, повышает уровень критичности, что также не способствует поиску самостоятельных методов разрешения творческих ситуаций. Развитие творческих способностей обусловлено характером, способом получения знания и оперирование им. Если оно формально заучено, запомнено, то оно остается чуждым, «не присвоенным» знанием и не является инструментальным средством для творчества. Если оно было получено самостоятельно, субъективно «открыто» для учащегося, эмоционально пережито, тогда знание становится компонентом творческого потенциала личности.

Выстраивание творческого учебного процесса требует от преподавателя установления особой атмосферы на занятиях, побуждающей к творчеству. В широком научно-педагогическом сообществе утвердились рекомендации создания творческого процесса:

- Устранять внутренние препятствия творческим проявлениям. Творческая активность студентов, готовность к творческому поиску невозможна без доброжелательных взаимоотношений с однокурсниками и преподавателем. Студентов не должно тревожить, будут ли приняты, не будут ли осмеяны их идеи, соображения. Они не должны бояться сделать ошибку.

- Воздерживаться от критических оценок. Благодаря этому обучающиеся смогут расширить границы для истока идей, больше времени и внимания уделять свободному размышлению над проблемой.

- Создавать обстановку внутренней свободы, устранять внутренние препятствия для мышления. На занятиях должна быть создана такая обстановка, когда любая мысль-фантазия будет доб-

рожелательно принята. В процессе обдумывания, многие идеи будут пересматриваться и отбрасываться.

- Развивать наблюдательность, повышать чувствительность восприятия всего окружающего.

- Расширять и накапливать объем знаний, ибо без этой базы невозможно создать новые идеи. Однако усвоение информации не заменяет и не развивает умение думать, творить.

- Уделять внимание работе подсознания. Научить студентов прислушиваться к своим мыслям. Даже когда проблема не находится непосредственно в центре внимания, но она когда-то была поставлена, наше подсознание может незаметно для нас самих работать над ней. Некоторые идеи могут на мгновение «показаться на поверхности», важно вовремя их зафиксировать, чтобы впоследствии прояснить, сформулировать и использовать.

- Помочь студентам понять смысл их творческой деятельности с целью решения собственных творческих задач.

- Освободить студента от влияния внутренних психологических зажимов. Внутренний мир – это и есть богатство каждого. Проникнуть в него, вытащить всё самое ценное, красивое, обогатить его своим личным опытом – вот путь правильной установки в системе образования, в том числе музыкального образования.

- Формировать в студентах оптимистическое и жизнеутверждающее мировоззрение, с которым они могли бы жить, побеждая и радуясь.

- Поддерживать живость воображения в учебной обстановке, т.к. фантазия и воображение являются фундаментом творческого мышления. Показывать студентам возможности использования метафор и аналогий в творческой работе, отыскания новых ассоциаций и связей.

Психологические исследования творческих процессов показывают, что возможности творческого поиска расширяются за счет неочевидных сопоставлений, сравнений. Образное мышление на основе метафорических сравнений многие считают «природной способностью» детей, в студенческом возрасте эта способность нуждается в поддержке и развитии. В высшей школе работа с метафорами предполагает не просто побуждение к образному мышлению, но их осмысление, включение в решение творческой задачи. Особенно это актуально на занятиях музыкально-исполнительских дисциплин, в частности **на занятиях вокала.**

Опытные вокальные педагоги постоянно используют в работе метод «как будто» – эмоционально-образные, метафорические представления о резонансных механизмах голосообразования. В обучении искусству пения применяются определения, связанные с самыми разными ощущениями: зрительными, осязательными, резонаторными и даже вкусовыми. Например: *тембр* можно назвать глухим, звонким, ярким, светлым, тёмным, хриплым, бархатным; *звучание* – мягким, высоким, низким, ласковым, нежным, тёплым, трубным, кошачьим, мрачным, ядовитым; *звук* – вкусным, сочным, собранным, сконцентрированным, холодным, твёрдым, прямым, резким, утробным, плоским, блестящим, серебристым, стеклянным, сексуальным, и т.п. Широко известны определения «берёшь дыхание, как будто нюхаешь цветок»; «улыбка в горле»; «петь на уздечке»; «звук на зубах»; «звучать как колокольчики»; «пение в маске» и т.п. Объективной основой заимствования определений певческого звука из области неслуховых ощущений являются ассоциативные связи, которые образуются в головном мозге между центрами различных органов чувств. В связи с тем, что пение является средством выражения эмоциональных состояний человека, возникли и характеристики звука, связанные с эмоциями. Так вокальный звук может восприниматься радостным, ласковым, лиричным, драматическим, трагическим, праздничным, гимническим, возбуждённым, поникшим, умирающим, торжествующим, умиротворённым и т.п.

Задача преподавателя – в каждом студенте выявить самые лучшие его физические и человеческие качества. Повышая самооценку, необходимо раскрыть красоту этих качеств, их значимость для самого студента, для его окружения, а также их необходимость в творческом процессе. Эта самооценка, воспитанная педагогом, важна для укрепления желаний, воли при необходимости выразить себя через голос, для внутренней психологической подготовки к творческому проявлению.

Современная психология утверждает, что *здоровье есть полноценная самореализация человека*. А значит творчество как механизм самореализации личности, самоосуществления её – есть способ гармонизации человека с самим собой и окружающим миром, способ формирования социального, физического и психического здоровья.

Список литературы

1. Поваров С. А. Культуроцентристская парадигма как методологический ориентир реформирования современной системы гуманитарного образования // Вестник Ульяновского государственного технического университета. 2007. № 1. С. 4–8.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФАСЦИНАЦИИ КРАСОТЫ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. А. Колышева¹, Е. С. Кузьмина²

*^{1,2}Самарский государственный социально-педагогический
университет, г. Самара, Россия*

¹elena-kuzmina98@yandex.ru

²kolysheva@pgsga.ru

Постиндустриальное общество породило совершенно новый тип культуры – мозаичный: знания складываются из разрозненных обрывков, связанных простыми, чисто случайными отношениями близости по времени усвоения, по созвучию или ассоциации идей. Мозаичная, клиповая культура воспринимается ребёнком почти произвольно, в виде фрагментов, выхватываемых сознанием из глобального потока сообщений. В течение 30 долгих лет в российском образовании обучающие процессы и их формальные последствия ставятся выше воспитательных. Из образовательного мира вытесняются задачи духовно-нравственного становления. И как следствие, превращаются в пустой звук понятия благородства и великодушия, честности и порядочности, добра и красоты, общего блага и духовного совершенства, любви и преданности Родине. Происходит заметное снижение уровня всей массовой культуры. Под воздействием СМИ, Интернета, социальных сетей в школу ребенок идет уже с вполне сформировавшимися, в том числе и в эстетическом плане, базовыми представлениями об обществе.

Учителям в большинстве случаев предстоит не воспитывать его, а перевоспитывать, что несравнимо сложнее. Как, какими средствами вернуть ребенку радость восприятия красоты и творчества по ее законам?

Цель статьи – теоретически обосновать педагогический потенциал фасцинации красоты в эстетическом воспитании младших школьников.

В психологии понятие «фасцинация» трактуется как влияние на воображение и волю человека, как воздействие на людей сигналов коммуникации, при котором достигается минимизация потери информации [1, с. 344]. Создатель науки фасцинологии В. М. Соковнин отмечает: «Фасцинация – повсюду: в природе, в красоте захода солнца, в пении птиц, в аромате цветов, в гладе воды и в шуме водопада, в раскате грома и разряде молнии». «Я определяю фасцинацию как такое воздействие сигнала, принадлежит ли он природному явлению (молния) или целенаправленному человеческому поведению (обольщение), которое вызывает внимание, волнение, захваченность» [4, с. 7]. Соковнин В.М. считает, что фасцинацию как коммуникативный сигнал человек начинает получать с момента своего рождения. Фасценирующие сигналы обладают чарующим или устрашающим воздействием, которые вызывают даже у младенца определенные рефлексy. Базовыми средствами фасцинации для ребенка являются сигналы коммуникации: ласковый взгляд, голос матери вызывают комплекс оживления, а громкая речь, незнакомое лицо пугают. Они действуют мгновенно, повелительно и очень быстро закрепляются в памяти. Чарующие явления природы наполнены фасцинацией. Искусство как межличностная коммуникация обладает 100 % фасцинацией.

Нас заинтересовали пути, средства, методы психологического воздействия на младшего школьника фасцинации красоты в процессе эстетического воспитания. Выбор младшего школьного возраста обоснован тем фактом, что в это период ребенок обладает художественным типом мышления. Кроме того, младший школьник, в отличие от подростка, еще не отравлен поп-культурой и не является целевой аудиторией для массмедиа. (Хотя в роликах Артура Пирожкова, Моргенштерна, Лободы и Басты всё чаще появляются дети, начиная с дошкольного возраста, воспринимающие своих потенциальных кумиров как безобидных клоунов в цирке). Фасцинация красоты, ее педагогический потенциал поз-

воляет учителю провести вакцинацию красотой в борьбе с вирусом пошлости.

Значительный вклад в разработку концепции эстетического воспитания личности внесли труды Ю. Б. Борева, А. И. Бурова, Н. И. Киященко, Б.Т.Лихачева, Б. М. Неменского. В теориях музыкально-эстетического воспитания (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, О. А. Апраксина, Б. В. Асафьев, А. С. Базиков, Д. Б. Кабалевский, С. В. Казакова, Л. В. Матвеева, Б. Л. Яворский) выделены важнейшие методологические положения, касающиеся эстетического воспитания личности на уровне одного из видов искусств – музыки через решение триединой задачи эстетического воспитания формирования эмоционально-чувственного и ценностного эстетического сознания, актуализации духовно-эстетических потребностей обучающихся и организации их творческой деятельности, отвечающей эстетическим критериям, которые происходят через организованное, целенаправленное, управляемое освоение и эмоциональное переживание произведений музыки.

Целью эстетического воспитания как целенаправленного, организованного процесса является формирование у детей развитого эстетического сознания, художественно-эстетического вкуса, способности воспринимать и ценить прекрасное, возвышенное, трагическое, комическое в общественной жизни, природе, искусстве, жить и творить «по законам красоты». Неслучайно автор программы по изобразительному искусству Б. М. Неменский назвал свою книгу для учителя «Мудрость красоты». Главными задачами эстетического воспитания младших школьников специалисты считают развитие в детях культуры чувств, художественной эмпатии, творческого эмоционально-эстетического отклика. Согласно «Толковому словарю русского языка С.И. Ожегова» красота – совокупность определенных качеств, доставляющих наслаждение взору, слуху, все красивое, прекрасно, то, что воплощает красоту, соответствует ее эстетическому идеалу [3]. Мы предположили, что именно красота, ее педагогический потенциал как интегральное качество может оказывать воспитательное воздействие на эмоциональную сферу младшего школьника при активации механизмов смыслообразования. Благодаря фасцинации на уроке музыки раскрывается своеобразный источник новых возможностей эстетического воспитания – воспитание Красотой! Педагогический потенциал фасцинации красоты наиболее полно реализуется в от-

боре репертуара, музыкальных произведений, требует от учителя пристального внимания к качеству музыки. Эстетическим фильтром является художественный вкус, музыкально-эстетические ценности, нравственно-эстетические идеалы учителя, его общекультурный уровень, гражданская позиция, патриотизм. На уроке музыки работа над песней начинается с понимания выразительной интонации, ее фасценирующих свойств. Мелодия становится энергетической ажурной тканью музыки, осязаемой духовно, не всегда осознаваемой, но всегда вдохновляющей. В песне особое значение имеет слово, стократ усиленное музыкой, мелодией, ритмом, динамикой.

Праздник, праздничность являются важнейшими приемами педагогической фасцинации в восприятии красоты. Восторженное эмоционально приподнятое обращение учителя к младшим школьникам обладает фасценирующим воздействием, позволяет сконцентрировать внимание, интерес детей на тончайших проявлениях эстетики, красоты. Самый близкий всем и самый доказательный пример существования фасцинации – живая человеческая речь, голос учителя его тембр, мелодичная интонация [2]. Аудиальный мир вокруг ребенка наполнен такими фасциативными качествами, как интонация, акценты, ритмы, энергетика. Фасцинация красоты проявляется в яркости красок и свечения, в энергетике и экспрессии, в ритмических повторях, например, в желании детей многократно исполнять знакомую песню, получать радость, удовольствие от пения. Следствием фасценирующего воздействия красоты на уроке становятся восторг, аплодисменты, проявление спонтанных радостных чувств от узнавания музыкального произведения, нашедшего путь к сердцу ребенка.

Изучая исследования Соковнина В. М., мы смогли раскрыть важнейшие психологические процессы, которые происходят при воздействии фасцинации красоты на ребенка [5]. Среди них волнение или взволнованность, которые формируют доминанту внимания, активизируют восприятие, способствует появлению у детей интереса, удивления, любопытства. Особое значение в организации встречи младших школьников с красотой имеет новизна и неожиданность. Очарование красотой возникает как результат вербального воздействия учителя, привлечение в ходе урока внимания детей к тем эстетическим нюансам, деталям, средствам выразительности, которые и пробуждают в душе ребенка восхище-

ние. Слуховое внимание, его концентрация помогают маленьким любителям музыки проникнуть в тайну и магию красоты певческого голоса, выразительной мелодии, поэтической речи. Конечно, трудно претендовать, что каждый урок музыки приведет детей в состояние катарсиса, но захваченность, мгновенное стирание предшествующих эмоциональных состояний удастся педагогу-музыканту, владеющему вербальными и невербальными средствами коммуникативной фасцинации. К ним относятся ритм, темп, выразительная интонация речевого и певческого голоса учителя, эмоциональная подача содержания урока, горящий взгляд, пластическое интонирование, жестикуляция, поза. Младшие школьники особенно ждут кинестетического фасценирующего воздействия – прикосновения, поглаживания, рукопожатия, даже объятия. В руках опытного, думающего, творческого педагога-музыканта педагогическая фасцинация выполняет важные функции в организации и управлении процессом эстетического воспитания на уроке музыки. С помощью средств эстетической фасцинации учитель мобилизует младших школьников на активную, творческую работу, которая наиболее ярко проявляется в коллективном музицировании, хоровом исполнении. Младшие школьники по своей природе коллективисты, это качество наиболее продуктивно реализуется в общем творческом деле: красивом пении, выразительном движении под музыку, пластическом интонировании.

Реализуя педагогический потенциал фасцинации, учитель вместе с детьми восхищается красотой мелодии, тембров голоса, звучания музыкального инструмента, его идеальными пропорциями и внешним видом, открывает перед учащимися близкие, понятные младшим школьникам средства изобразительного искусства, живописи: изысканность композиции, формы художественного произведения, выразительность линий, цвета, мазка, гармония красок. Понимание идей, образов музыкальных произведений он преподносит детям через осознание красоты человека, его поступков, индивидуальности, внешности, одежды.

Педагогический потенциал фасцинации красоты состоит в создании и поддержании на уроке радостного, эмоционального тонуса, мажорных чувств.

В процессе общения с искусством, музыкой огромное эстетическое воздействие на младших школьников оказывает особая вдохновенная атмосфера, создаваемая учителем в процессе пения, слу-

шания музыки, восприятия живописи, стихов. Проведенный нами анализ свидетельствует, что воспитательное влияние подлинной красоты во всех ее проявлениях невозможно без фасцинации.

Список литературы

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психологический словарь-справочник. М. : Изд-во Куприянова, 2009. 456 с.
2. Колышева Т. А., Кузьмина Е. С. Голос и речь учителя как средство педагогической фасцинации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные и медико-биологические науки. 2021. Т. 23, № 78. С. 38–41.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М. : Оникс, 2008. 736 с.
4. Соковнин В. М. Фасцинология как наука // Фасцинология. 2003. № 1. С. 9–14.
5. Соковнин В. М. Что такое фасцинация. Екатеринбург : Изд-во Авторской Академии фасцинологии, 2009. 56 с.

АНСАМБЛЬ БАРАБАНЩИКОВ «НАСЛЕДНИКИ ПОБЕДЫ» – УЧАСТНИК ПРОЕКТА «БАРАБАНЩИКИ НА СЛУЖБЕ ОТЕЧЕСТВУ»

Р. Г. Саталкин

*Знаменская Детская школа искусств, р.п. Знаменка,
Тамбовская область, Россия
cool.music2012@mail.ru*

Коллектив – это группа людей, объединённых общей целью и задачами. Достигая в процессе совместной деятельности высокого уровня развития, коллектив становится более сплочённым, что, несомненно, влияет на результативность и эффективность дальнейшей творческой деятельности.

Как и любая группа, коллектив является важнейшей социальной сферой, в которой воспитывается ребёнок, учитываются его потребности, раскрываются задатки, а также формируются индивидуальные способности.

Любая личность быстрее развивается и формируется в коллективе. Каждый член коллектива учится самостоятельно решать возникающие проблемы, подходить к ним творчески. В любом коллективе воспитываются интеллектуалы, организаторы, инициативные люди, лидеры, которые способны вести за собой. Такие качества личности, как независимость, смелость в принятии решения, творческий потенциал и упорство формируются только в коллективе и через коллектив. Одним из таких коллективов в Знаменской Детской школе искусств, где обучающиеся класса ударных инструментов проводят большую часть своей учебной деятельности, является ансамбль барабанщиков «Наследники Победы».

Ансамбль барабанщиков был создан в апреле 2018 года. Для его создания была подготовлена необходимая методическая база, куплены инструменты. При подборе участников ансамбля самым главным критерием стало желание научиться играть на ударных инструментах, а также наличие чувства ритма и хорошая координация движений.

Первый состав ансамбля включал 6 исполнителей: 5 малых барабанов и 1 большой. Сейчас в ансамбле 12 человек от 9 до 14 лет: 6 малых барабанов, 2 больших, 4 пары тарелок. Это оптимальное количество участников, так как выступление ансамбля барабанщиков носит зрелищный характер, каждый участник ансамбля должен быть на виду у зрителя. Именно такой состав ансамбля весьма подвижен, мобилен как при выходе на сцену, так и при уходе со сцены.

Самой важной задачей для педагога на начальном этапе становления коллектива стало его формирование и сплочение. Создать и добиться единства, самая ответственная задача, как перед педагогом, так и перед обучающимися. В этом случае педагог становится руководителем процесса формирования и становления коллектива. Он не может заставить дружить ребят, но может и должен помочь каждому участнику раскрыться, показать свои лучшие стороны, которые могут привлечь к нему сверстников. От уровня сплочённости коллектива зависит и степень усвоения учебного материала, результативность работы педагога с группой и формирование личности обучающихся.

С первого занятия нужно заинтересовать и вовлечь детей в активную познавательную, творческую деятельность, что и показало первое выступление ансамбля барабанщиков, которое состоя-

лось 9 мая 2018 г. После их дебютного появления на публике в День Победы пришла идея назвать ансамбль барабанщиков «Наследники Победы».

Вскоре ребят стали приглашать на различные концертные площадки Знаменского района, а реализация проекта «Барабанщики на службе Отечеству. От истории к современности», который стал Победителем Областного конкурса на открытие региональных инновационных площадок в г. Тамбове, серьезно расширила возможности коллектива, что позволило им более активно вести концертную деятельность не только в г. Тамбове, но и в регионе в целом. Так, ансамбль барабанщиков, стал постоянным участником различных торжественных праздничных мероприятий, а именно:

- открытие спортивного зала в СОШ (п. Первомайское, Тамбовская область),
- торжественное открытие концерта «100-летию комсомола посвящается» (р. п. Знаменка, Тамбовская область),
- открытие Гала-концерта победителей и призеров областного фестиваля-конкурса «Юные таланты за безопасность» (г. Тамбов);
- открытие выставки работ юных художников «Краски счастливого детства» в выставочном зале «Открытое пространство» (г. Тамбов),
- открытие детского сада «Винни-Пух» (г. Тамбов) и мн. др.

С октября 2019 года Знаменская Детская школа искусств приступила к следующему этапу совместной реализации проекта. За это время участники ансамбля барабанщиков достигли значительного уровня обученности, что положительно сказалось на развитии у обучающихся музыкально-творческих способностей и позволило им участвовать в фестивалях и конкурсах различного уровня, неизменно добиваясь высоких результатов. Среди них наиболее значимыми являются:

- церемония торжественного закрытия Первого Всероссийского детского фестиваля искусств имени С. В. Рахманинова, которое состоялось на сцене Областного драматического театра г. Тамбова и 39-го Международного музыкального фестиваля имени С. В. Рахманинова в 2021 году;
- открытие IX Международного фестиваля духовых оркестров имени В. Агапкина и И. Шатрова, проходившем 11 июня 2021г. в г. Тамбове;

– победа в Международном конкурсе талантов «Новогодний звездопад искусств», диплом Гран-При (г. Тамбов);

– победа в Международном конкурсе оркестров и ансамблей «Tutti», диплом Гран-При (г. Москва) и мн. др.

Так, гордясь победами коллектива, а также принимая во внимание столь успешные выступления и стремительно растущую популярность барабанщиков, администрация Знаменской Детской школы искусств, заявляет на Первый грантовый конкурс Президентского фонда культурных инициатив (г. Москва) новый, более масштабный проект «Барабанщики на службе Отечеству», который в сентябре 2021 года становится Победителем.

Благодаря грантовой поддержке существенно изменится календарный план проекта, а последний этап будет значительно дополнен поездками на мастер-классы, Дни открытых дверей в Московское военно-музыкальное училище имени генерал-лейтенанта В. М. Халилова и Воронежский государственный институт искусств с последующей консультативной поддержкой профессорско-педагогического состава. Кроме этого, для полноценного и более наглядного изучения музыкально-исторического наследия нашего Отечества, для участников ансамбля барабанщиков будут организованы экскурсии в военно-исторические музеи городов Санкт-Петербург, Москва и Воронеж.

Получение денежного гранта поможет участникам ансамбля барабанщиков «Наследники Победы» воплотить все самые смелые мечты в реальность, а также положительно повлияет на достижение поставленных целей и задач проекта, что даст уникальную возможность юным барабанщикам продолжить своё дальнейшее обучение по направлению «ударные инструменты» в различных профессиональных учебных заведениях культуры и искусства, в том числе находящихся под ведомством Министерства Обороны Российской Федерации.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПЕНИЮ

Л. В. Антонова

*Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара, Россия*

antonova@pgsga.ru

Дистанционные формы работы, применяемые в современном обучении академическому пению, приводят преподавателей к поиску путей сохранения традиций обучения академическому пению. Одной из таких возможностей заключается в развитии вокально-методического инструментария и теоретико-методологических основ обучения академическому пению. Певческие традиции накапливались веками и входят в фонд отечественной и мировой культуры. К сожалению, сегодня наблюдается нивелирование классической строгости форм обучения. Перед преподавателями вокала возникают вопросы. Как сохранить и передать эталон певческого звучания голоса? Как сохранить методические наработки наших предшественников? Какие существуют возможности для развития обучения академическому пению в современных условиях? Преподаватели вокала стремятся найти ответы на эти вопросы.

Анализ литературы показывает, что в науке накоплен необходимый объём знаний для решения возникших вопросов. Одним из возможных путей их решения – это изучение понятий «целое» и «целостное», «целостный подход», «целостный метод», а также разработка и реализация «принципа целостности» в обучении академическому пению.

С. И. Ожегов трактовал целое как «единое, нераздельное <...> Единое целое»; целостный, «обладающий внутренним единством. Целостная теория» [7, с. 873]. М. М. Телемтаев отмечает:

«целое – это совокупность частей среды (которые также могут быть целыми), осуществляющая деятельность по собственному выживанию, сохранению и развитию в среде деятельности» [8]. Целостность – это свойство части, которая сама может быть целым.

При целостном подходе изучаются отношения не только между частями объекта, но и между частями и целым. Целостный подход предлагает изучение состава (подсистем) и структур объекта не только в статике, но и в динамике, то есть он предлагает изучение поведения и эволюции систем. Целостный подход применим не ко всем системам (объектам), а только к таким, которым свойственна высокая степень функциональной независимости. Целостный подход требует при организации педагогического процесса ориентации на целостные характеристики личности. В этой связи сама личность должна пониматься как целостность, как сложная психофизиологическая система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение.

В общей и музыкальной педагогике целостный подход изучается с позиций: развития целостного учебно-воспитательного процесса, формирования личности (В. С. Данюшенков, Б. Т. Лихачёв, А. П. Черватюк и др.); музыкального образования и воспитания (В. С. Ильин [4], Н. А. Терентьева [9] и др.). А. П. Черватюк поясняет, что целостный подход предполагает синтез гуманитарных, естественнонаучных, социально-экономических, профессиональных, специальных дисциплин. Именно целостный подход позволяет наиболее эффективно подготовить специалиста в вузе, повысить уровень его профессионального становления, формирование необходимых знаний, умений и навыков, общей и эстетической культуры [10]. В концепции Б. Т. Лихачёва целостный подход обосновывается с позиций развития педагогического знания и логики целостного педагогического процесса [6]. В. С. Данюшенков видит целостный подход в методике формирования познавательной активности учащихся при обучении [3]. И. Л. Колесникова пишет, что целостный подход к обучению должен стать воплощением основной идеи обучения на практике, основанной на конкретной стратегии того или иного метода обучения [5].

М. М. Телемтаев составил основу для открытия целостного метода. Учёный доказал его реализацию в практической деятель-

ности. Суть метода заключается в целостной последовательности «идея – теория – методология – проектирование – осуществление», которая нужна всегда для того, чтобы современная деятельность была успешной. Исследователь считает, что «с помощью целостного метода можно решить в целостном комплексе основные вопросы работы: “Как намерение превратить в цельную идею?”, “Как создать теорию и методологию цельного осуществления идеи?”, “Как создать проект целостной реализации теории?”» [8].

Несмотря на разнообразные позиции в раскрытии определений «целостный подход» и «целостный метод», автор статьи склонен к рассмотрению понятия «принцип целостности» в обучении академическому пению. Принципы обучения возникли из потребностей педагогической практики как результат её обобщения. Они направляют деятельность педагога, реализуют нормативную функцию дидактики и вариативны. Вокальная педагогика базируется как на общепедагогических, так и частных принципах. Выделенный комплекс принципов (преемственности, индивидуального подхода, систематичности и последовательности, наглядности, целостности, единства художественного и технического, научности) направлен на реализацию методики формирования навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ [1, 2].

На основании рассмотренных базовых дефиниций под «принципом целостности» в обучении академическому пению понимается единство цели и задач обучения, содержание составляющих и элементов, доминирующих методов, применяемых на различных этапах профессиональной подготовки вокалиста, направленное на достижение академического певческого эталона [1, с. 97]. Важно отметить, что разработанный автором «принцип целостности» в обучении академическому пению не заменяет устоявшийся в вокальной педагогике принцип единства художественного и технического развития певца, а дополняет и детализирует его, в том числе соединяет техническую и художественную составляющие с целями, задачами и методами на каждом этапе обучения певца.

Таким образом, изучение и анализ литературы, выделение комплекса принципов по реализации методики формирования

навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ, разработка и реализация «принципа целостности» в обучении академическому пению расширят вокально-методический инструментарий и теоретико-методологическую базу обучения академическому пению.

Список литературы

1. Антонова Л. В. Принципы обучения академическому пению будущих учителей музыки // Образование и музыка в современном мире : сб. науч. ст. Всерос. с междунар. участием симпозиума (г. Пенза, 26–28 февраля 2020 г.). Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 95–98.
2. Антонова Л. В. Формирование навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Екатеринбург, 2020. 24 с.
3. Данюшенков В. С. Целостный подход к методике формирования познавательной активности учащихся при обучении физике в базовой школе. М. : Прометей, 1995. 208 с.
4. Ильин В. С. Проблемы теории педагогических систем с позиции целостного подхода // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. № 1. С. 38.
5. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб. : БМУ : Cambridge University Press, 2001. 224 с.
6. Лихачёв Б. Т. Педагогика. М. : Владос, 2010. 648 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка А–Я. 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова 4-е изд., доп. М. : ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
8. Телемтаев М. М. Целостный метод – теория и практика. URL: http://www.redov.ru/politika/celostnyi_metod_teorija_i_praktika/index.php (дата обращения: 09.02.2022).
9. Терентьева Н. А. Целостный подход к музыкальному образованию и воспитанию // Педагогика. 1992. № 1–2. С. 38–47.
10. Черватюк А. П. Теоретические и методические основы обучения музыке специалиста сферы туризма в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 ; 13.00.02. М., 2000. 212 с.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «КЛАСС СОЛЬНОГО ПЕНИЯ»

О. В. Ануфриева

*Государственный социально-гуманитарный университет,
г. Коломна, Россия
anufrieva.7@mail.ru*

Федеральные государственные образовательные стандарты по подготовке бакалавров ставят перед педагогами вузов всё более «высокие» задачи, отвечающие за создание *компетентностной* модели будущего специалиста и отражающие его профессиональный рост. Обновление рабочих программ, ФОСов, поиск новых форм работы с обучающимися – реалии современной высшей школы.

Развитие научных знаний и современных компьютерных технологий неотъемлемо приводит нас к значительному увеличению информации, необходимой для её усвоения. В условиях современной эпидемиологической ситуации в России и мире *медиакомпетенция* становится всё более актуальной.

За последнее столетие в мировой науке произошли величайшие открытия. В XXI веке осуществляются исследования по вопросам формирования резонансной техники пения и речи, эмоционального слуха и голоса (В. П. Морозов), анализируются биофизические и психофизические аспекты пения, в частности, певческий «инструмент» и психотехника управления его работой (В. И. Юшманов). Вопросы развития и воспитания голоса трактуются как дифференциация музыкального слуха (М. Старчеус), рассматриваются с точки зрения музыкальной акустики (теория места и теория времени) И. Алдошиной, Р. Приттси и др. На сегодняшний день голосом с различных позиций занимаются многие науки: лингвистика, логопедия, психолингвистика, фониатрия, фонетика, гигиена голоса, вокальная педагогика и др.

Междисциплинарные знания позволят избежать грубых ошибок, скоординировать работу в «Классе сольного пения». Эти знания формируются в процессе накопления личностного опыта, ана-

лиза своих профессиональных действий, в процессе общения с педагогами других исполнительских дисциплин, а также с теми исследователями, практиками, кто занимается вопросами изучения голоса. Посредством такого обмена мы более детально знакомимся с возрастной анатомией и физиологией голосового аппарата, узнаем, что такое патологическая мутация, что такое ГЭРБ, каковы его симптомы. Определяем на слух по субъективным, с точки зрения фонаторов, характеристикам, звучание «здорового» и «больного» голоса, расширяем свои познания в области ингаляционной терапии: изучаем побочные действия препаратов, которые студенты могут принимать самостоятельно, без назначения врача и пр.

Ранее было принято считать, что только ЗОЖ, рациональное питание, отсутствие курения и алкоголя благотворно влияет на функциональную работу голосового аппарата. Сегодня этот список значительно расширяется. Научно доказано, что увлажненность воздуха в помещении, в котором проходят индивидуальные занятия, увлажненность голосовых связок (пастилки ИСЛА) также являются непременным условием его хорошей работоспособности. Все эти вопросы обсуждаются на мастер-классах, международных конференциях и конгрессах уже с позиции междисциплинарных знаний.

Во втором десятилетии XXI века актуальной становится дисциплина *голосоведение* (Л. Б. Рудин), которая рассматривает технический аспект, физиологическую и физическую стороны в совокупности с процессами воспитания и становления голоса и во взаимосвязи с современными знаниями нейрофизиологии, нейропсихологии, психоакустики, общей психологии, музыкальной психологии и др.

Современные компьютерные технологии органично прочно вошли в образовательную практику многих средне специальных и высших учебных заведений, что позволяет нам говорить о новых тенденциях в области вокальной методики. Еще с начала XXI века в МГК им. П. Чайковского (вычислительный центр, профессор Ю. Н. Рагс), Московском государственном институте музыки и колледже им. А. Шнитке (профессор А. П. Мещеркин), в РАМ им. Гнесиных и ряде образовательных учреждений РФ ведется учебная, исследовательская и информационная работа по акустике и компьютеризации учебного процесса. Профессором А. П. Мещеркиным (г. Москва) разработаны компьютерные программы,

которые позволили сделать современный компьютерный анализ голоса (*спектрограмма*) и определить «сформированность» голоса сначала на первом, далее – последующих курсах. Эти так называемые «срезы» прямо и косвенно, по мнению исследователя, характеризует работу педагога.

Вокальное исполнительство – явление сложносоставное. «Для певца мало иметь здоровое горло и хороший слух; необходимы ещё какие-то данные, заложенные в человеке от рождения самой природой, и соответствующее общее развитие» [1, с. 15].

«Класс сольного пения» – одна из тех исполнительских дисциплин, которая позволяет каждому студенту раскрыть свою индивидуальность, приобрести понимание того, *как* работать с «природой» собственного голоса, как научиться находить, осваивать новую информацию. Сегодня все эти знания, умения и компетенции значительно расширились за счет информатизации образовательного процесса.

Дисциплина «Класс сольного пения» (направление подготовки бакалавриата *Педагогическое образование, профиль «Музыка»*) изучается в течение 8 семестров. Процесс изучения дисциплины направлен на формирование и развитие следующих компетенций:

Универсальной компетенции: способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5);

Общепрофессиональной компетенции: способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4).

На кафедру музыки и изобразительного искусства филологического факультета поступают студенты, имеющие среднее профессиональное образование, начальное музыкальное образование и др. На наш взгляд, использование информационно-компьютерных технологий позволяет современному преподавателю расширить рамки традиционных методических приёмов за счёт внедрения в процесс обучения электронных учебников, информационно-справочных ресурсов, моделирующих демонстрационных приложений, использования компьютерных программ контроля знаний и пр.

Сегодня в рамках данной дисциплины педагог может создавать новые мультимедийные «продукты», которые будут иметь научно-методическую направленность. Она может быть доступна студентам в виде *видеолекций*. Наблюдение за использованием

систем визуализации позволяет, на наш взгляд, говорить о нескольких типах поведения в ходе работы в «Классе сольного пения». Возможен быстрый просмотр изображения, позволяющий создать собственное мнение о сути изучаемой темы, проблемы, также, возможно чтение визуального текста с последующим анализом деталей новой информации, обсуждение новой информации с другими. Каждая видеолекция-тема, оформленная в виде презентации, может включать определения, понятия, таблицы терминов, аудио и видеоматериалы.

Для личностного профессионального роста рекомендуется знакомство с новой учебной литературой, освоив которую, можно проверить качество своих знаний, ответив на вопросы (тесты), войдя в систему MOODLE университета.

Использование новых компьютерных технологий в процессе индивидуальной подготовки студентов создаёт дополнительные возможности детального анализа исполнения за счёт неоднократного прослушивания записи. Цифровые ресурсы могут повысить эффективность вокального образования путем развития способностей учащихся. Перспективными представляются программы, направленные на развитие слуха, которые включают в себя различные тренинги для выработки чистоты интонации.

Сегодня работу компьютера, гаджета, планшета, электронной доски, мобильного смартфона (даже если эта работа заключается в трансляции изображений) определяют программы, подпрограммы, утилиты и пр., а подготовлены они с помощью языков программирования. Именно эта информация открывает возможность по-иному формировать вокальные представления, находить новые формы самостоятельной работы, работы в классе и реализовывать ранее казавшиеся непостижимые цели. Новые технологии позволяют привлекать к обсуждению неограниченное количество компетентных и имеющих собственное мнение специалистов различных специальностей. Именно в такой момент рождается огромное количество теоретических идей и эмпирических результатов.

Список литературы

1. Малютин Е. Н. Экспериментальная фонетика и научные основы постановки голоса. Орел : Красная книга, 1924. С. 15.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О. А. Антюфеева

*Детская музыкальная школа имени С. М. Старикова при Тамбовском
государственном музыкально-педагогическом институте
имени С. В. Рахманинова, г. Тамбов, Россия*

olga2981@yandex.ru

В современных условиях на уроках фортепиано в музыкальной школе стали чаще использоваться дистанционные образовательные технологии. Благодаря развитию и доступности современной техники, скоростного интернета, появились возможности к новым формам проведения уроков. Во время пандемии в 2020 году учебный процесс в музыкальной школе осуществлялся в дистанционном формате. В своей работе преподаватель использовал современные информационно-коммуникационные технологии для проведения уроков в зависимости от возраста, возможностей, технической оснащённости учеников.

При возвращении к привычным занятиям в классе в музыкальной школе, дистанционные занятия стали хорошим дополнением учебного процесса. Если ученик или преподаватель болеет, находится на карантине или по уважительной причине не может посетить урок, то процесс обучения продолжается с помощью дистанционных образовательных технологий. Наиболее удобными для проведения онлайн-уроков являются программы WhatsApp, Skype, установленные на смартфоне. Во время видеозвонка качество изображения и звука будет зависеть от скорости интернета и марки телефона. Использование специальных подставок и штативов позволяют установить телефон так, чтобы была видна клавиатура и руки ребёнка. Недостаток видеосвязи – это низкое качество звукового сигнала, отставание и искажение звука, которое можно немного улучшить, дополнительно подключив колонку. Педагогу приходится вслушиваться, проверяя правильность игры ученика, с этой задачей помогают справиться ноты произведений, которые

исполняет ученик. Дистанционные занятия имеют свою специфику, так как преподаватель ограничен в методах воздействия на ученика. Возможны словесные объяснения в доступной и убедительной форме, но нельзя потрогать руку ребёнка, показать правильное движение, сыграть произведение, чтобы передать настроение и воодушевить на последующие занятия. Евгений Тимакин писал: «Занятия с учеником – это творческий процесс. Всё, чему мы хотим научить, следует не диктовать, а совместно как бы заново открывать, включая ученика в активную работу» [3, с. 8].

К положительным моментам относится возможность выбора удобного времени для занятия в любое время дня, продолжительность зависит от возраста ученика от 30 минут до 1 часа. Находясь дома в привычной обстановке, ученик чувствует себя комфортно и спокойно. Преподаватель имеет возможность посмотреть и скорректировать посадку ученика дома, поднять или опустить стул, поставить подставку под ноги, что благоприятно влияет на посадку и постановку рук. Большую помощь и поддержку могут оказать родители в организации занятий.

На начальном этапе обучения дистанционные занятия затруднительны: маленький ученик не может долго концентрировать внимание, быстро отвлекается, только начинает приобретать навыки игры на фортепиано и осваивать нотную грамоту. «Начальное обучение юных пианистов – удивительно живой, творческий и очень индивидуальный процесс. В этот период дети впервые знакомятся с музыкой, учатся её понимать, формируется их вкус, музыкальные представления, они получают первоначальные навыки игры» [1, с. 138].

Во время онлайн-урока преподаватель прослушивает исполнение произведений учеником, обращает внимание на недочёты и возможности их устранения. Можно предложить ученику указать самому свои ошибки и как их можно избежать. Особое внимание следует уделить проработке сложных мест: проигрывание партии каждой руки отдельно с проверкой аппликатуры и штрихов несколько раз, игра двумя руками в замедленном темпе. Разбор новых пьес с учениками младших классов следует проводить на уроках в классе, чтобы приучить к правильному прочтению нот, ритма, штрихов и аппликатуры. С учениками средних и старших классов возможен разбор нотного текста на дистанци-

онном занятии. Работа над выразительностью исполнения, качеством звучания, динамикой затруднительна на онлайн-уроках, педагог может объяснить словами, и лишён возможности исполнительского показа за инструментом, что снижает качество игры учащихся.

На дистанционном занятии с учениками младших классов следует уделить внимание чтению нот с листа лёгких переложений классической музыки, детских песен, танцев с простой фактурой и доступным восприятию мелодическим рисунком.

Ещё одной формой дистанционной работы являются офлайн-уроки, где ученик присылает аудиозаписи или видеозаписи своего исполнения произведений на фортепиано дома. По сравнению с онлайн-уроками записи имеют качественный звук и чёткую картинку. Ученик имеет возможность сделать записи нескольких вариантов игры и отправить наиболее удачный в любое подходящее ему время. Преподаватель, прослушав записи, может через голосовое сообщение оставить комментарии к игре ученика. Эта форма работы подходит на этапе сборки программы, когда нотный текст разобран и выучен. Аудиозаписи можно сделать с помощью диктофона или через голосовые сообщения, они имеют небольшой размер, занимают мало места на смартфоне, имеют качественный звук. Видеозаписи исполнения произведения учеником, где видны руки и клавиатура, позволяют преподавателю оценить качество игры, проверить аппликатуру, правильность движений. Для лучшего объяснения и выработки нужных пианистических движений преподаватель может сделать видеозапись, где объяснит ошибки и покажет пути их преодоления. При отправлении видеозаписи в HD разрешении существуют свои сложности. Например, мессенджер WhatsApp ограничивает максимальный размер видеозаписи для отправки, он не может быть более 100 Мегабайт. Поэтому требуется предварительно разместить видеозапись на облачном хранилище, например на Яндекс.Диске, и отправить ссылку.

В педагогической практике можно сочетать разные формы проведения урока в зависимости от возраста и возможностей ученика. Сначала прослушать записи, сделанные учеником предварительно, наметить план работы, а потом на онлайн-уроке помочь устранить недочёты, показать порядок работы над произведением и проработать технически сложные места.

Применение интернет технологий помогают сделать процесс обучения увлекательным и интересным. Преподаватель предоставляет ученикам доступ к материалам, размещённым на интернет-сайтах в качестве учебно-методического и исполнительского пособия. Использование интернет-ресурсов позволяет учащимся знакомиться с интересными фактами из биографии различных композиторов, с видео- и аудио-записями различных выступлений известных деятелей искусства, учащихся других школ, колледжей и вузов, с презентациями на различные музыкальные темы. Использование программы «Метроном онлайн» помогает ученикам выбрать нужный темп исполнения, проверить нет ли отклонений от темпа во время исполнения произведения.

Дистанционные занятия помогают у учеников развить навыки самостоятельной работы и правильной организации домашней работы. Ученик работает самостоятельно на своём инструменте, а преподаватель вносит коррективы, помогая найти правильное решение.

Дистанционные образовательные технологии помогают организовать непрерывность обучения на расстоянии, сделать его доступным, но никогда не заменят живого общения учителя и ученика на уроках фортепиано в музыкальной школе. Татьяна Юдовина-Гальперина отмечала: «Обучение игре на фортепиано – протяженный во времени, многогранный и очень сложный процесс, требующий многих усилий» [5, с. 6].

Список литературы

1. Калантарова Е. Начальное обучение пианистов // Как научить играть на рояле. Первые шаги. М. : Классика-XXI, 2005. С. 138–173.
2. Михайлова Е. В. Дистанционные образовательные технологии. URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/obrazovatelnye_tehnologii/distancionnye_obrazovatelnye_tehnologii/ (дата обращения: 26.02.2022).
3. Тимакин Е. М. Воспитание пианиста. М. : Советский композитор, 1989. 144 с.
4. Щапов А. П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. М. : Классика-XXI, 2009. 175 с.
5. Юдовина-Гальперина Т. Б. За роялем без слез, или Я детский педагог. СПб. : Союз художников, 2002. 240 с.

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ НА УРОКЕ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В. В. Бахтин¹, Е. В. Давыденко²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

¹bachtinvv@mail.ru

²ekaterinafinageeva28@gmail.com

Сегодня в школе сложились разные подходы к преподаванию художественных дисциплин: литература – в историко-хронологическом порядке; изобразительные искусства и музыка – на основе индивидуального творчества. В результате на уроках литературы недостаточно искусства, а на уроках ИЗО и музыки – знания по теории этих искусств: образовательное начало минимально, но и воспитательное малоэффективно. В соответствии с существующими учебными программами познания искусства на занятиях по литературе, ИЗО, музыки первоначально происходит жанрово-тематического освоения образцов художественной культуры (малых форм или фрагментов). Постепенно такое освоение соединяется с персонально-авторским подходом к явлениям искусств. Таким образом, утверждается историко-художественный подход к литературе и искусству с последовательным накоплением теоретических знаний.

На интегрированных уроках исключается допускаемый иногда в практике предметный эгоцентризм, когда преподающий музыке ратует только за музыку, обучающий рисованию нахваливает свой предмет и т.д.

В некоторых программах по музыке комплексный подход осуществляется не только благодаря межпредметным связям, но интеграция искусства заложена в самой тематике урока [4, с. 59].

Показательны в этом плане авторские программы А. С. Ключева: «Музыкальная природа мира», «История мировой художественной культуры», которые являются интегрированными курсами. Предмет «Музыка» интегрируется в них не только с предметами художественно-эстетической ориентации (литературой, ИЗО, МХК),

но и дисциплинами естественнонаучного цикла [3]. Таким образом, интеграция – это путь к восстановлению утраченной целостности.

Идея целостного продуктивно-творческого воспитания личности заложена в просветительских концепциях Д. Кабалевского, Б. Неменского, Н. Терентьевой, Б. Юсова и др., основанных на органичной связи музыки, литературы и живописи. Родство этих педагогических концепций, на наш взгляд, очевидно. В них изначально отражены единые законы восприятия искусства детьми: ребенок изначально «полихудожествен» [5] и способен ко всем видам художественной деятельности, способен сопоставлять, осмысливать взаимосвязи всех явлений окружающего мира природы, предметного окружения, явлений культуры, науки, традиций, истории и т.д.

В зависимости от возрастных особенностей цель интегрированных занятий предполагает:

В дошкольном возрасте – информативно-образное и сенсорное насыщение ребенка, его гармоническое развитие на основе врожденной готовности к полихудожественному восприятию мира и способности выразить себя в разных видах деятельности. Искусство рассматривается как средство освоения, открытия мира в многообразных формах его проявления.

В младшем школьном возрасте интеграция имеет своей целью развитие пространства воображения ребенка и его сенсорно-чувственной сферы через многообразные формы включения детей в процесс творчества. Интегрированные формы работы с детьми предполагают привлечение знаний из разных областей наук и индивидуальный опыт реальной жизни, которые выражаются в художественных формах деятельности.

В среднем школьном возрасте – цель интегрированных занятий – подвести ребенка к пониманию искусства как формы художественно-образного осмысления мира, развитие собственного творчества как способа реализации в искусстве личностного представления о мире.

Комплекс искусств, представленный на уроке музыки, должен совершенствовать у младших школьников искусствоведческие знания, творческого воображения и навыки художественно-образного мышления. Однако в школьной практике сложившийся взгляд на данную проблему страдает некоторой односторонностью и неполнотой. В большей степени такое положение дел характерно

для начальной школы, где эта проблема до сих пор не решена: как правило, произведения искусства в младших классах выступают в качестве обычных наглядных средств для создания наглядно-чувственного образа на уроках чтения или как средство развития речи.

С этой целью используется широко известный *«метод рассказа по картинке»*, главный недостаток которого заключается в том, что он располагает лишь к перечислению и описательности изображенного, задерживая, таким образом, внимание школьников на констатирующем уровне развития. Воспитывающая и развивающая сила взаимодействия искусств заключается именно в том, что при анализе той или иной темы в литературе и искусстве диапазон художественных впечатлений, мыслей и чувств у школьников значительно расширяется. Причем анализ должен быть не сухим, строго научным, а эстетически окрашенным.

Полнее всего разработан вопрос о взаимодействии различных искусств и художественной литературы. Остановимся подробнее на взаимодействии и интеграции этих видов искусств. Великий писатель и музыкант Ромен Ролан считал, что границы отдельных видов искусств отнюдь не абсолютно и замкнуты: искусства ежеминутно переходят одно в другое, один род искусства находит свое продолжение и завершение в другом. Вместе с тем каждый вид искусства обладает своими специфическими средствами выразительности, формирующими художественный образ.

Другой немаловажной проблемой является взаимодействие и интеграция изобразительного искусства и музыки. Обладая специфическими выразительными средствами, музыка и изобразительное искусство, несомненно, являются самостоятельными искусствами, но вместе с тем каждое искусство одновременно нуждается в помощи других искусств, так как возможности непосредственно отображения действительности у него ограничены.

Взаимодействие искусств на уроках соотносятся со следующими, установленными в педагогике, типами взаимодействия искусств:

- межпредметные связи в пределах традиционного учебного плана;
- преподавание отдельных видов искусства на полихудожественной основе с привлечением аналогов и стимулов из других видов искусств.

Интеграция различных видов искусств в мировоззренческо-методологическом аспекте определяется пониманием того, что все они рефлектируют по поводу одного и того же предмета – Человека.

Стремясь сделать урок искусства целостным, необходимо было встать на позицию *моделирования процесса творчества*, так, чтобы дети смогли увидеть процесс рождения музыки, стиха, картин, смогли воссоздать его.

Этому способствуют следующие направления развития творческого воображения учащихся в процессе восприятия музыки [1, 2].

Первая ступень предполагает использование приемов развития творческого воображения у младших школьников в русле **литературного прочтения музыкальных произведений**:

1. Подбор адекватных музыкальному произведению поэтических и прозаических произведений.
2. Подбор музыкальных фрагментов к литературным произведениям.
3. Составление музыкально-поэтических и литературно-музыкальных композиций.
4. Словесное описание музыки (с помощью терминов-характеристик, словосочетаний).
5. Написание сочинений о музыке (описание музыкальных «портретов», картин природы, душевных состояний).
6. Словесное «сочинение» музыки на основе литературного или живописного сюжета.
7. Литературная подтекстовка, сочинение стихов на музыку.

Вторая ступень направлена на приемы, направленные на развитие творческого воображения у младших школьников в русле **живописной подтекстовки музыкальных образов**:

1. Воспроизведение музыкальных образов в рисунках и плакатах.
2. Подбор музыки к картинам и плакатам.
3. Графическое моделирование музыки.
4. Цветовое моделирование музыки.

В основу определения уровней сформированности творческого воображения младших школьников мы предлагаем, разработанные нами, следующие **критерии**:

1. Умение интерпретировать музыкальные произведения словесными средствами:

- а) вербальные характеристики, текстовая интерпретация музыкального произведения в виде *сочинения-миниатюры*;

б) лингвистические показатели созданных учениками текстов, позволяющие судить об имеющихся речевых и языковых знаниях, умениях, навыках (словарный запас, связность, логичность).

2. Умение цветового и графического моделирования музыкального произведения:

а) воспроизведение музыкального образа в рисунках;

б) графическая интерпретация музыкального образа.

Низкий уровень характеризуется:

а) неумением воплотить языковую задачу до целостного текста; наличием простых обиходных слов (хорошая, медленная, спокойная, наличием простых предложений);

б) отсутствием в рисунках сюжетной линии, богатства оттенков и сочетаний цветов.

Средний уровень характеризуется:

а) наличием в тексте сюжетной (смысловой) линии; наличием словесных характеристик музыкального образа; наличием умения ученика проанализировать музыкальное произведение по предложенному плану; наличием образных эмоционально-насыщенных слов (изящная, грациозная и др.); наличием художественно-образных предложений,

б) наличием соответствия темы рисунка образу и названию музыки, наличием сюжета.

Высокий уровень характеризуется:

а) наличием в тексте сюжетной (смысловой) линии; наличием словесных характеристик музыкального образа, а также наличием творческого воображения, фантазии ученика, наличием самостоятельных умозаключений и выводов; наличием способности смоделировать музыкальный образ самостоятельно, без опоры на предложенный план анализа;

б) наличием богатой цветовой гаммы, наличием статичности и динамичности рисунка;

в) умением словесно охарактеризовать рисунок («защита» плаката).

Основным структурным компонентом наших занятий являлось выполнение поставленной перед детьми следующей задачи: создать в воображении яркий зрительный образ, заданный в произведениях различных видов искусства, и передавать его с помощью разнообразных видов художественной деятельности.

На базе МБОУ СОШ № 30 г. Пензы мы апробировали нашу методику на интегрированных уроках музыки и ИЗО. Дети активно принимали участие в выполнении творческих работ: изображали музыку в рисунках, писали мини-сочинения о музыке. Огромный интерес у всех учащихся вызвала музыка по теме «ЗИМА». Мы провели внеклассное занятие на тему: «Мелодия зимы».

Музыкальный материал: Ц. Кюи «Зима»; П. Чайковский «Ноябрь»; Г. Свиридов «Тройка»; М. Крутицкий «Зима».

Наглядный материал: Г. Г. Нисский «Подмосковье. Февраль», «Подмосковная зима»; В. И. Суриков «Взятие снежного городка»; Б. М. Кустодиев «Масленица».

Литературный материал: А. С. Пушкин «Зимняя дорога»; С. А. Есенин «Береза», «Степная равнина, белая луна», «Синий туман», «Снеговое раздолье», «Поет зима – аукает»; В. Веселов «Береза».

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что целенаправленная работа в русле развития у детей творческого воображения у младших школьников на уроках музыки на основе интеграции искусств дала положительные результаты, и дальнейшая работа в этом направлении на интегрированных уроках музыки и ИЗО может быть очень перспективной.

Список литературы

1. Бахтин В. «Струна и кисть, и вечное перо...» : метод. пособие по использованию комплекса искусств на уроках литературы, ИЗО и музыки. М. : Библиотека духовной культуры, 2006. 148 с.
2. Бахтин В., Гордеева Л., Решетникова Т. Формирование музыкальной культуры школьников: культурологический аспект. М. : Библиотека духовной культуры, 2014. 162 с.
3. Клюев А. Программа: «История мировой художественной культуры» // Музыка в системе «Природа – общество». СПб. : ЛОИРО, 2000. 172 с.
4. Кучапина Н. Программа курса «Слушание музыки» для учащихся 1–9 классов классов развивающего обучения. Пенза : ПИРО, 1996. 80 с.
5. Юсов Б. П., Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) // Теория музыкального образования. М. : ACADEMIA, 2004. 350 с.

ВИДЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

С. Е. Еричева

*Музыкальный колледж имени В. К. Мержанова при Тамбовском
государственном музыкально-педагогическом институте
имени С. В. Рахманинова, г. Тамбов, Россия*

ericheva2112@yandex.ru

Начиная с музыкальной школы, дети знакомятся с композиторами разных времен и их произведениями. А затем продолжают более углубленное изучение в училище, где кругозор обучающихся значительно должен расшириться. В училище музыкальная литература рассматривается во взаимосвязи с историей, литературой, фольклористикой и другими предметами. Роль музыкальной литературы в становлении молодого специалиста несравненно очень велика. Поскольку еще вчерашние школьники учатся соотносить факты жизни и творчества композитора, иметь представление об эпохе в целом, учатся анализировать более детально музыкальные произведения. И самое главное, говорить, высказывать собственные мысли. Добиться от студентов бывает этого очень непросто. Если с теоретическим отделением дела обстоят более или менее благополучно, то на других исполнительских отделениях все гораздо хуже. Зачастую это объясняется отсутствием начального музыкального образования или тем, что учащийся часто пропускал занятия. Задача педагога восполнить пробелы и научить высказываться о музыке.

Первоначальные знания и навыки устной речи, анализа произведения дети получают в музыкальной школе. Но в училище, конечно, возрастает требовательность со стороны педагога к более свободному владению своей речью, детальному анализу произведений, игре тем, пониманию и конечно, усложняются музыкальные викторины. И зачастую, для студентов первого и второго курсов исполнительских отделений это становится «неподъемной ношей».

Я веду занятия по музыкальной литературе у второго курса исполнительского факультета. Все ребята конечно разные: есть те,

кто пришел вообще без музыкального образования, это преимущественно студенты отделения «Народное пение»; есть и дети, обучавшиеся в музыкальной школе, у которых по разным причинам занятия по музыкальной литературе проводились нерегулярно. Есть и такие, которые неплохо владеют словом и инструментом. Студенты пришли ко мне, будучи уже второкурсниками, на первом курсе предмет музыкальной литературы у них вел другой педагог. На протяжении года обучения студенты, конечно, привыкли к своему прежнему педагогу, к форме подачи лекционного материала и опроса домашнего задания. Это было первой трудностью, с которой я столкнулась. С другой стороны, студенты прошли еще маленький путь обучения и семинарские занятия с полноценным ответом, игрой и анализом произведения для них были большим стрессом. Такие занятия проходили достаточно тяжело, с постоянными наводящими вопросами, подсказками.

Урок музыкальной литературы в училище у исполнительских отделений занимает 3 часа, обычно делясь на 2 занятия в неделю – 2 и 1 час. И конечно, двухчасовые лекционные занятия достаточно утомительны для восприятия. Обычно я их сочетаю с семинарскими опросами.

В статье я хотела бы поделиться своими наблюдениями по поводу видов **контроля знаний** на уроках музыкальной литературы в училище.

Наиболее понятным заданием для обучающихся является *семинар «Творческий путь композитора»*, поскольку его можно «вызубрить» и рассказать текст учебника. Помимо пересказа, мои студенты обязательно делают *план-конспект* биографии каждого изучаемого композитора с обязательной проверкой педагогом. Таким образом, они учатся находить главные мысли, кратко излагать их и где требуется более подробно описывать.

Обязательной и одной из самых сложных форм работы, пожалуй, на всех курсах обучения является *музыкальная викторина*. Чтобы овладеть навыком написания угадки по изученным произведениям требуется хороший уровень слушательской подготовки и осознанности.

Хорошо известно, чтобы стимулировать внимание и активность группы, педагог должен постоянно варьировать методы работы. Для разрядки обстановки в опросе идеальной формой является *игра*. Проводя семинары в традиционной форме, я постоянно видела, как скучает остальная часть группы, пока один человек

пытается сыграть тему и сформулировать 1–2 фразы о ней. Поэтому, я стала использовать форму *блиц-опроса*. Заранее готовится достаточное количество вопросов по изученному творчеству композитора, например по Г. Берлиозу. Отвечает тот, кто первым поднимает руку. Вопросы, которые не получили правильного ответа на уроке идут ребятам на домашний самостоятельный поиск. В результате я увидела неподдельный интерес ребят, конкуренцию, желание быть первым, стремление «наработать» на хорошую оценку. Те, кто наиболее активны и правильно дают ответы, получают хорошие оценки. Подобная форма стала одной из любимейших у студентов, к тому же она занимает 10–15 минут времени, но очень оживляет студентов. Но естественно требует от педагога дополнительной подготовки к уроку.

Успешно освоив на уроках подобную форму, я стала чередовать устные семинарские занятия с более интересными для студентов формами работы такие как, *кроссворд*, *тестирование*, *письменная работа*. Конечно, ни одна из них не заменит устного ответа и такую задачу, я и не преследую. Такая форма работы как кроссворд идет еще из музыкальной школы, и ребята ее очень любят. Ее я применяю в связи с темой «Творческий путь композитора».

Тестирование для студентов, казалось бы, гораздо проще устного опроса, поскольку здесь есть варианты ответов. Конечно, даже без подготовки, они могут выбрать любой вариант ответа, или выбрать правильный наугад или логическим путем. Но, как показала практика это, оказалось, сделать не так просто. В данном методе очень хорошо видно, как студент готовился к данной форме (количество времени, за которое выполнил тест; количество правильных ответов и исправлений). Я была удивлена, но некоторая неподготовленная часть студентов на тест «Баллада № 1 Ф. Шопена» совсем не смогли выбрать из ряда вопросов никакого ответа.

Тесты по музыкальной литературе сочетают две формы – с вариантами ответов и открытой формы, где студент сам должен написать ответ в специально отведенном месте. По времени тест обычно занимает не более 10–15 минут времени, а система оценок достаточно строгая.

Все вышеуказанные формы можно периодически использовать на уроках музыкальной литературы в училище. Но, несомненно, самой главной и важной является **устный ответ**. А итоговой формой контроля и закрепления знаний служит *экзамен* в конце каждого года обучения.

К ВОПРОСУ СИНТЕЗА ИСКУССТВ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В. Ю. Князева

*Государственный социально-гуманитарный университет,
г. Коломна, Россия*

veraiuruevna2704@gmail.com

Изучение музыкально-художественного синтеза и его составляющих, имеющее истоки еще в античности, в учении Аристотеля о синэстетическом восприятии, в современности не утратило своей актуальности. Потенциал таких искусств, как музыка и литература, с присущими им кругом выразительных средств и семантикой, принимает все новые формы в синтетических произведениях искусства, позволяет проследить движение от элементарных синтаксических единиц через полифонию их взаимодействия до создания целостного художественного образа. При родственности интонационных процессов музыки и речи очевидны различия в механизме вербального и музыкального восприятия: например, музыкальная одаренность Фридриха Ницше привела философа к «омузыкаленной» трактовке греческой трагедии, индивидуально понимаемой категории дионисийского, а затем и халкионического искусства, и позволила говорить о «музыке языка» мыслителя [6, с. 50], важной не только для понимания его мысли, но и для развития европейского и отечественного искусства.

Синтез искусств можно анализировать на разных уровнях. Содержание общего музыкального образования, которое рассматривается как сложный процесс, стремящийся к созданию условий для всестороннего развития личности ребенка, сохраняет проблематику синтеза искусств, соотношения слова и музыки.

Э. Б. Абдуллин указывает, что термин «музыкальное образование» объединяет в себе понятие музыкального воспитания, обучения и развития. Музыкальное воспитание – воспитание определенных качеств личности учащихся, а также нравственное, эстетическое, художественное воспитание. Музыкальное обучение – освоение учащимися музыкальных знаний, умений и навыков,

а также опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыке и их музыкально-творческой деятельности. Музыкальное развитие направлено на становление музыкальной культуры учащегося как неотъемлемой и важной части всей его духовной культуры: развитие музыкальных интересов, вкусов, потребностей учащегося, всех сторон его музыкального слуха, музыкальной памяти, мышления, воображения, музыкально-творческих способностей, исполнительских, слушательских и композиторских умений и навыков [1, с. 7].

Важнейшее место в музыкальном образовании школьников занимает синтез ведущих видов искусства – музыки и литературы. В рамках образовательной программы по предметам «Музыка» и «Искусство» связь музыкального и литературного искусств явно прослеживается: в частности, в учебниках Г. П. Сергеевой и Е. Д. Критской регулярно встречаются отрывки из литературных произведений, соответствующих теме данного урока, а также частые отсылки к программе, изучаемой в рамках предмета «Литература» [5]. В современных школьных программах по музыке сохраняется значимость жанров, связанных со словом, будь то песенно-романсовые жанры, область музыкального театра или программная музыка; продуктивной является форма интегрированных уроков, являющаяся сильным средством формирования духовного мира школьников.

Следует рассмотреть различия в восприятии произведений музыкального и литературного искусств. В связи с особенностями художественного языка музыкального искусства в нем преобладает чувственная сторона познания, способствующая эффективному удерживанию интереса и внимания слушателя, а также стимулирующая познавательные процессы психики. В художественном языке литературы доминирует интеллектуальная сторона, регламентирующая эффект осмысления, помогающая систематизировать в сознании выразительные фрагменты. Выразительные возможности литературы позволяют отражать конкретику предметно-идейного осмысления действительности, а эмоциональность музыки раскрывается на уровне широких предметных обобщений. Таким образом, особенности музыкального и литературного искусств способствуют значительному обогащению содержательного потенциала художественного текста и обеспечивают взаимное функциональное дополнение [2].

Выделяют несколько основных областей творчества, в состав которых самостоятельно или наряду с другими видами искусства входят слово и музыка – это оперный театр, драматический театр, использующий музыку, и сфера вокальной музыки, относящаяся к ряду самостоятельных художественных систем [2]. Великие русские композиторы А. С. Даргомыжский и М. П. Мусоргский стремились к достижению наибольшего соответствия музыкальных интонаций речевым. А. С. Даргомыжский писал: «Хочу, чтобы звук прямо выражал слово. Хочу правды» [3, с. 53].

С целью осуществления принципов синтеза музыкального и литературного искусств в рамках внеурочного мероприятия нами был разработан общешкольный конкурс «Путешествие в музыкальный театр», проведенный на базе гимназии № 9 г. Коломна. Для проведения подобного мероприятия необходимо создать подборку музыкальных произведений, являющихся высокохудожественными образцами театрального искусства. Предпочтение отдается произведениям, которые входят в школьную программу. Участие в конкурсе учащихся разных классов позволяет осуществить метод «забегания» вперед и «возвращения» к уже пройденному материалу [4, с. 25].

Мероприятие проводится во время перемен между учебными занятиями, в фойе школы воспроизводятся видеозаписи выступлений известных музыкантов, артистов оперы и балета. Задача участников конкурса состоит в том, чтобы узнать представленные музыкальные произведения, их композиторов, а также авторов литературных произведений, сюжет которых лежит в основе музыкального произведения, и письменно ответить на следующие вопросы:

1. Какое произведение из прозвучавших было создано при непосредственном сотрудничестве композитора и писателя?
2. Какое произведение из прозвучавших не является частью оперы и балета?
3. Кто из композиторов, чья музыка сегодня звучала, жив в настоящее время?

Ответить на предложенные вопросы учащимся помогало видео-сопровождение музыкальных произведений.

Ниже представлен список музыкальных произведений, включающий выдающиеся образцы оперного и балетного искусства, а также киномузыку. Данная подборка позволила учащимся вспомнить шедевры музыкального и литературного искусства,

изученные ими в рамках школьной программы, а также значительно расширить свой культурный кругозор.

1. Ария Снегурочки «С подружками по ягоду ходить» и заключительный хор «Свет и сила – бог Ярило» из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Снегурочка» по пьесе А. Н. Островского;

2. «Тройка», «Романс», «Военный марш» из музыкальных иллюстраций Г. В. Свиридова к повести А. С. Пушкина «Метель»;

3. «Русская кадрили» из балета Р. К. Щедрина «Конёк-Горбунок» по сказке П. П. Ершова;

4. Увертюра и «Марш Черномора» из оперы М. И. Глинки «Руслан и Людмила» по сказке А. С. Пушкина;

5. Ария Ленского «Что день грядущий мне готовит» и «Полонез» из оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин» по роману А. С. Пушкина;

6. «Бал» из оперы П. И. Чайковского «Пиковая дама» по повести А. С. Пушкина;

7. Увертюра из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Золотой петушок» по сказке А. С. Пушкина;

8. «Полет шмеля» и «Три чуда» из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» по сказке А. С. Пушкина;

9. «Вальс» из оперы С. С. Прокофьева «Война и мир» по роману Л. Н. Толстого;

10. Хоровод «А мы просо сеяли» из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Майская ночь» по повести Н. В. Гоголя;

11. «Вальс» из балета А. Хачатуряна «Маскарад» по пьесе М. Ю. Лермонтова;

12. «Танец рыцарей» и «Меркуцио» из балета С. С. Прокофьева «Ромео и Джульетта» по трагедии У. Шекспира;

13. «Вальс-кода» и «Полночь» из балета С. С. Прокофьева «Золушка» по сказке Ш. Перро.

Подобное взаимодействие двух видов искусства способно обеспечить необходимый уровень знаний, умений и навыков школьников, способствовать развитию их эмоционально-образного мышления, а также формированию духовно-нравственных качеств, что в итоге позволит воспитать всесторонне развитую личность.

Вышеописанное мероприятие направлено на осуществление основной музыкально-педагогической задачи: обогащение учащихся знаниями, повышение уровня их культурной образованности, развитие ассоциативного мышления. Синтез искусств позволяет создать пластичные формы приближения классических первоисточников к современным школьникам с их ярко выражен-

ным визуализмом восприятия как на уроке, так и во внеурочной деятельности [7].

Список литературы

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 336 с.
2. Алексеева М. В. Музыка и слово: проблема синтеза в эстетической теории и художественной практике : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2010. 27 с.
3. Даргомыжский А. Избранные письма. М. : Музгиз, 1952. Вып. 1. 76 с.
4. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1984. 206 с.
5. Сергеева Г. П., Критская Е. Д. Музыка : учеб. для 5 класса. М. : Просвещение, 2021. 159 с.
6. Щербакова Е. В. Ницше и музыка : монография. Рязань : Копи-Принт ; Коломна : КГПИ, 2009. 338 с.
7. Щербакова Е. В. Слово и музыка на уроке литературы и во внеурочной деятельности // Литература в школе. 2018. № 9. С. 10–13.

ТВОРЧЕСТВО ФРАНЦУЗСКИХ КОМПОЗИТОРОВ-ИМПРЕССИОНИСТОВ В СОДЕРЖАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А. Ю. Маряч¹, Чжан Вэньсинь²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

²г. Нанкин, КНР

¹anastasija-marjach@rambler.ru

²2877378305@qq.com

В педагогике музыкального образования широко используется категория «содержание образования», исследование специфики

которого отражено в работах Э. Б. Абдуллина, Е. В. Николаевой, Л. А. Безбородовой и др. В данной статье мы обратимся к практическому аспекту содержания музыкального образования старших школьников и попробуем проанализировать представленность творчества французских композиторов-импрессионистов в некоторых программах по предмету «Музыка» для общих образовательных школ, а также особенности изучения музыки импрессионистов на занятиях со старшими школьниками. Хочется отметить, что, как писал Д. Кабалевский, главный принцип, реализуемый в ходе знакомства учащихся с музыкой в общей образовательной школе, это восприятие музыки как «части жизни» как общества, так и самого школьника [1, с. 5].

В программе по учебному предмету «Музыка» для II–VIII классов, разработанной авторским коллективом под научным руководством Д. Б. Кабалевского (Э. Б. Абдуллин, Т. А. Бейдер, Г. Е. Вендрова, И. В. Кадобнова, Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Г. С. Тарасов, А. Е. Трушин) творчество композиторов-импрессионистов изучается в соответствии с содержанием таких тем, как «Музыка и изобразительное искусство» (5 класс) и «Музыкальный образ» (7 класс). Предлагается следующий репертуар: «Празднества» К. Дебюсси, «Хабанера» М. Равель (5 класс); «Болеро» М. Равель (7 класс).

В соответствии с данной программой содержание музыкального образования в пятом классе ориентировано на обобщение ранее изученных знаний. И если первое полугодие направлено на усвоение взаимосвязей между литературой и музыкой, то второе полугодие – это формирование представлений о синтезе музыки и изобразительного искусства. В процессе занятий школьники начинают понимать, что такое уметь слушать мир в звуках, видеть его красоту в красках. Пятиклассники учатся мысленно представлять-предслышать музыкальное произведение, видеть то, что в настоящий момент не находится перед глазами. Таким образом, все уроки направлены на активное развитие творческого воображения, являющегося необходимым условием формирования эстетических и нравственных представлений учащихся. Постепенно осуществляется переход от слушания музыки программной к непрограммной. Цель занятий: «научить ребят понимать, что, слушая музыку, мы можем мысленно увидеть то, о чем эта музыка рассказывает»

[1, с. 86]. Одна из тем пятого класса «Можем ли мы услышать живопись?». В ходе занятий учитель обращает внимание школьников, что понятием «картина» можно называть не только произведение изобразительного искусства, но и картины природы, жизни, которые очень чётко каждый может представить мысленно. И вот в процессе этой работы можно постепенно перейти от представления зрительных образов к музыкальным картинам. В данной связи очень необычные и интересные ассоциации вызывают работы художников и композиторов-импрессионистов. Музыка симфонической картины «Празднества» К. Дебюсси, одна из таких ярких, звукоизобразительных картин. Учитель поясняет музыкальные образы пьесы: «народные гулянья», «праздничные шествия», «ночной карнавал» и т.д. Изучается картина К. Писсаро «Бульвар капуцинов в Париже». Далее, на примере «Хабанеры» М. Равеля, изучаются звукоизобразительность и красочность тембров звучания разных инструментов. Учитель обращает внимание на тембр трубы – не воинственный, а мягкий, тонкий и деликатный, весьма необычно звучание этого инструмента с сурдиной.

В седьмом классе сформированные в предыдущих классах представления о связи музыки и жизни становятся более «устойчивыми и многосторонними» [1, с. 146], школьники начинают осознавать, что, как и жизнь, музыка развивается по определённым законам. Постепенно учитель подводит учеников к пониманию всех многообразных художественных средств музыкального языка: мелодии, ритма, тембра, интонаций, строения фраз, способствует формированию более глубоких представлений о смысловом и эмоциональном содержании музыки. Именно на данном этапе происходит понимание интонационных особенностей музыкального языка, выросших из простейших базовых понятий о трёх китах «песне, танце и марше». От элементов музыкального языка учитель постепенно переходит к музыкальному образу и драматургии произведения: «законы развития музыки по существу своему тождественны законам развития жизни и всего живого на Земле» [1, с. 149]. Учащиеся знакомятся с сонатно-симфоническим циклом и законами конфликтной драматургии. Из музыкальных произведений для изучения предлагается «Болеро» М. Равеля. Учитель обращает внимание на оstinatную статичную мелодию,

темп и ритм, сочетающиеся с масштабным динамическим и оркестровым развитием [1, с. 159].

В программе «Музыка» авторов Г. П. Сергеевой и Е. Д. Критской творчество французских импрессионистов представлено в содержании разделов «Музыка и изобразительное искусство» (5 класс) и «Особенности драматургии сценической музыки» и «Основные направления музыкальной культуры (7 класс). Музыкальный репертуар составляют такие произведения, как: «Лунный свет» из «Бергамасской сюиты»; прелюдии для фортепиано «Звуки и запахи реют в вечернем воздухе» и «Девушка с волосами цвета льна», «Кукольный Кэк-Уок» из фортепианной сюиты «Детский уголок» К. Дебюсси (5 класс); прелюдии «Паруса», «Туманы», «Шаги на снегу», «Девушка с волосами цвета льна»; симфоническая картина «Празднества» К. Дебюсси (7 класс).

Программы по предмету «Музыка» Г. П. Сергеевой и Е. Д. Критской отличает дальнейшая глубокая методолого-методическая разработка идей Д. Кабалевского, в том числе и содержания музыкального образования. В соответствии с этим авторы выделили такие базовые принципы обучения, как: «принцип увлечённости; принцип триединства деятельности композитора–исполнителя–слушателя; принцип тождества и контраста, сходства и различий; принцип интонационности; принцип диалога культур» [2, с. 5]. Ценностным ориентиром программ является установка на понимание искусства как «истории развития человеческой памяти» [2, с. 5], осознание того, что музыка, как и любой вид искусства существует вне времени [там же]. Понимать произведения музыкального искусства, значить чтить память своего народа, культуру своей страны – задача общего музыкального образования сегодня, несомненно, направленная на развитие патриотических чувств нации [2, с. 6]. Содержание музыкального образования ориентировано на достижение многообразных личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

В содержание программы 5 класса изучается тема «Импрессионизм в музыке и живописи» [2, с. 21]. Учитель постепенно подводит учащихся к восприятию музыки как вида искусства, её многообразной интонационной выразительности. Постепенно учащиеся начинают осознавать интонационно-образный смысл

музыкальных произведений [2, с. 9]. Основная тематика посвящена живописности музыки и звукоизобразительности живописи, изучению «творческой мастерской» автора-творца: композитора и художника. Анализируются художественно-выразительные средства: рисунок мелодии, колорит произведения, ритмические и композиционные особенности, многообразие «палитры чувств и гармонии красок» [2, с. 20].

Изучение музыки французских импрессионистов в седьмом классе образовательной школы соотносится с усложнением видов деятельности учащихся на уроках. Ребята учатся «выявлять интонационные связи», размышлять о музыке, осуществлять проектную деятельность и др.; становятся творчески активными и инициативными, происходит социализация творческого опыта, жизни самого учащегося.

Музыка композиторов-импрессионистов вызывает яркий эмоциональный отклик в сознании школьников-подростков, именно поэтому можно уделить часть времени на уроках «Музыки» более глубокому знакомству с музыкой французских композиторов, например, с такими произведениями, как «Детский альбом» К. Дебюсси и «Грустные птицы», «Лодка в океане», «Альборада» из цикла «Отражения» М. Равеля. Музыкальные произведения французских композиторов очень живописны и звукоизобразительны, с необходимостью составляют часть того художественного репертуара, с которым обязательно следует знакомить старших школьников, приобщая к шедеврам мировой музыкальной культуры.

Список литературы

1. Программы общеобразовательных учреждений «Музыка» 1–8 классы / под ред. Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской. М. : Просвещение, 2006. 226 с.
2. Сергеева Г. П., Критская Е. Д., Кашекова И. Э. Музыка. 5–8 классы. Искусство. 8–9 классы. Сборник рабочих программ. Предметная линия учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской : учеб. пособие для общеобразовательных организаций. М. : Просвещение, 2016. 127 с.
3. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования. М. : Прометей, 2020. 502 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

А. Ю. Маряч¹, Н. Н. Орлова²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

¹*anastasija-marjach@rambler.ru*

²*no385243ornatelik@gmail.com*

В условиях повсеместного распространения практики on-line обучения, возникает вопрос насколько всё это уместно, возможна ли её реализация в педагогике музыкального образования. По мнению исследователей, «умение принимать решения в условиях функционирования динамично развивающейся высокотехнологичной информационной образовательной среды (ВТИОС) и оптимизировать собственную профессиональную деятельность – необходимые качества для учителя музыки» [1, с. 183]. Именно поэтому как никогда возникает потребность в систематизации и актуализации знаний о методах дистанционного музыкального обучения. В предлагаемой статье рассмотрены некоторые проблемы дистанционного музыкального обучения, его «плюсы» и «минусы», дальнейшие перспективы.

Одна из существенных проблем дистанционного музыкального обучения – необходимость актуализации содержания музыкального образования и, в частности, музыкально-инструментальной подготовки обучающихся педагогических вузов, в связи с чем возрастает значение изучения возможного организационно-методического инструментария образовательного процесса. Возникла насущная необходимость отбора цифрового, информационного, аудиовизуального учебно-образовательного контента; поиска и разработки новых педагогических технологий дистанционного музыкального обучения.

Перед педагогами-музыкантами в условиях дистанционного обучения сразу обозначились такие существенные вопросы, как:

– каким образом вообще можно обучать инструментальному исполнительству (в частности, фортепианному исполнительству) в процессе дистанционных занятий?

– как удерживать внимание?

– как мотивировать и стимулировать познавательный интерес?

Да, безусловно, современная техника расширяет границы преподавания инструментального класса (в том числе класса фортепиано), что, тем самым, экономит время, делает более доступным общение ученика и преподавателя, – и это несомненно одна из положительных сторон дистанционного обучения.

В то же самое время в педагогике музыкального образования наметились частные проблемы именно в процессе дистанционного обучения искусству игры на фортепиано. Попробуем немного порассуждать... Если встаёт вопрос выбора слушать запись выступления исполнителя, или идти на концерт, конечно, мы предпочитаем пойти и послушать «живое исполнение». Почему? Потому что энергетика, аура, артистизм исполнителя, наше непосредственное соучастие в этом процессе, безусловно, несут и эмоциональную составляющую, что отсутствует в процессе обучения онлайн. Кроме того, в обучении онлайн не хватает тактильного показа ученику, это, конечно, осложняет процесс, делает его более трудоёмким, потому что учитель должен найти такие слова, чтобы точно передать свои ощущения. Решение обозначенной проблемы возможно только при непосредственном контакте в процессе традиционного офлайн обучения, то есть только во время живого очного общения учителя и ученика возможен тактильный метод передачи необходимых навыков и умений, всего того, что, собственно, и именуется исполнительским мастерством. Ещё один минус дистанционного обучения искусству игры на фортепиано, который хочется отметить, – это искажение звука, которое часто сопровождает урок онлайн. В этом случае, преподаватель может попросить запись и тогда звук будет более понятным. И всё-таки реального звучания мы не сможем добиться в любом случае. Именно поэтому в условиях дистанционного обучения при прослушивании записи потребуются нумерация тактов. То есть мы слушаем запись, которую прислал ученик с нотами в руках, с карандашом, и отмечаем те фрагменты, те конкретно такты, которые на наш взгляд, не соответствуют нашим требованиям.

Точно также минусом будет невозможность передачи нюансов владения педализацией, поскольку это очень тонкое дело, и не зря некоторые педагоги-музыканты говорят о том, что педаль – это

душа инструмента, и у каждого инструмента эта душа своя, и здесь, на наш взгляд, именно навык, чуткость слуха могут помочь спасти процесс передачи знаний онлайн.

Возникает вопрос, каковы же пути решения проблемы музыкально-инструментальной подготовки обучающихся в условиях дистанционного обучения? Выход был найден следующий: во время занятий либо ставили ноутбук на стол сбоку; либо телефон непосредственно на клавиатуру фортепиано. Заранее обговаривали, что руки исполнителя (как педагога, так и обучающегося) должны быть видны. То есть, иногда максимально крупным планом педагог показывал свои руки, объяснял некоторые нюансы выбора аппликатуры, показывал, как пользоваться педалью. Как показала практика, дистанционная работа музыканта-педагога требует повышенной концентрации внимания, артистизма; постоянной активности и деятельности.

Каковы же были методы организации онлайн обучения в инструментальном классе?

Во-первых, это традиционный метод, *личный показ педагога*: музыкально-педагогический репертуар исполнялись и фрагментарно, и отдельно партия каждой руки; и трудные места, и целиком. То есть, то, что было важным и традиционным во все времена в педагогике музыкального образования, не только сохранило свою актуальность и значимость, но и стало необходимым в условиях дистанционного обучения.

Другой метод работы – *запись видео-рекомендаций с комментариями и «живым исполнением»*: вся фактура музыкального произведения просматривается и анализируется буквально «через лупу», что называется «под микроскопом». В процессе дальнейшей работы видео-рекомендации загружались в Яндекс. Диск, Гугл. Диск, OneDrive. Диск. Ссылка на просмотр рассылалась обучающимся по электронной почте.

Можно отметить такой метод, как *непосредственные пометки в нотном тексте*: данный метод предполагает использование разноцветных фломастеров, ручек, карандашей; цветных маркеров. Выделяем то, на что нужно обратить внимание и отправляем фото обучающимся.

Метод *подготовки текстов-эссе* о художественном содержании, образе, поиск различных аналогий с живописью, литературой, жизнью.

Метод *слушания* хороших видеозаписей на ЮТУБ (непосредственно на занятиях).

Анализируя и оценивая полученный опыт проведения онлайн занятий по музыкально-инструментальной подготовке в ВУЗЕ, возникает вопрос каковы результаты: плюсы и минусы дистанционного музыкального обучения.

К положительным моментам дистанционного музыкального обучения можно отнести появление ощущений непосредственной близости собеседника в ходе дистанционного общения, достижение некоторого относительного психологического комфорта, отчасти относительно оптимального диалога в процессе онлайн взаимодействия педагога и ученика: в какой-то степени, отчасти искусственная граница, созданная самой ситуацией и он-лайн обучением стёрлась, и возникло ощущение-иллюзия, что обучающийся рядом, в непосредственной близости, что привело к достижению достаточно относительного некоторого педагогического взаимодействия педагога и ученика. Непреодолимая преграда была в некоторой очень малой условной степени нивелирована.

К минусам можно отнести то важное и существенное обстоятельство, которое и составляет суть обучения искусству исполнения, что тонкости и нюансы исполнения: прикосновения, звукоизвлечения, педализации – передать в полной мере в ходе дистанционного обучения невозможно, несмотря ни на какое, даже самое высокое качество организации онлайн занятий.

Каковы же перспективы дистанционного обучения в педагогике музыкального образования?

На наш взгляд, сложившаяся в условиях пандемии неординарная ситуация, приобретёт статус обычной повседневной жизни. Поэтому перспективы дистанционного музыкального обучения, возможно, заключаются в следующем:

- сочетание офлайн и онлайн обучения; онлайн обучение можно использовать *только как вариант дополнения к традиционным академическим офлайн занятиям*;

- возможность формирования цифровой образовательной среды, обширной творческой базы данных, обогащение аудиовизуального контента в системе музыкального образования;

- совершенствование материально-технической базы образовательных учреждений;

- разработка онлайн курсов в дополнение и в качестве помощи для традиционного обучения, а также для обучения в экстремальных условиях и чрезвычайных обстоятельствах;
- использование новых возможностей цифровых технологий в системе музыкально-педагогического образования.

Обозначенные аспекты, несомненно, будут способствовать рождению Личности нового типа, обладающей другим новым мышлением и культурой. Что также тянет за собой и поиск решения проблем охраны здоровья обучающихся и педагогов в условиях дистанционного обучения; воспитания цифровой культуры и грамотности, поиск способов взаимодействия и методов обучения в системе музыкального онлайн образования.

Список литературы

1. Панкова А. А. Роль дистанционного обучения в музыкальном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). С. 182–184. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29372007>

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (ФОРТЕПИАНО)

Н. Н. Орлова

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

no385243ornatelik@gmail.com

В настоящее время, в эпоху большого количества информации и её перенасыщения, в сфере профессионального музыкального образования актуализируется важность понятия «музыкальная память». Оно относится к категории музыкальных способностей, определение которых, однако вызывает некоторые трудности, так как в педагогических трудах и словарях не редко «способности» являются синонимами терминов «одаренность» и «талант».

Одним из исследователей данной проблемы, внёсший значительный вклад в развитие педагогики стал Б. М. Теплов, классифицировав понятия «способности», «одаренность» и «талант» по единому основанию – успешности деятельности. Так, он указывает, что «способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого в основном такие, какие имеют отношение к успешности выполнения той или иной деятельности, а одаренность – как качественно своеобразное сочетание способностей (индивидуально-психологических способностей), от которого также зависит возможность успеха в деятельности» [1, с. 42].

Важно отметить, что существующее мнение о «врожденных способностях» противоречит научному анализу, который доказывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатом их развития.

Таким образом, задатки лишь предпосылки развития способностей, которые не дают полноценной гарантии к их появлению. Способности же возникают на основе задатков и формируются в процессе определённой деятельности.

Музыкальная память это – сложный процесс преобразования сенсорного и перцептивного материала, полученного органами чувств. Она активно вступает в связь с такими психическими процессами, как внимание, ощущение, восприятие, представление, мышление и входит в состав структуры личности (темперамент, характер и способности).

Музыкальная память – комплексное понятие, подразумевающее синтез нескольких видов памяти, как общей направленности, так и специально музыкальной. Так, по времени и характеру мнемических процессов в музыкальной памяти различают три временные системы памяти:

Мгновенная (ультракороткая) память – запечатление параметров короткого, прерывистого звука (высоты и тембра).

Кратковременная память более продолжительна по времени и обеспечивает запоминание построения, имеющего смысловое значение – мотива, мелодии, фразы.

Долговременная память отвечает за длительное запоминание большого количества информации и обеспечивает сохранение навыков и умений.

В зависимости от содержания мнемических процессов выделяют двигательную (психомоторную), образную (слуховую, зрительную), эмоциональную и словесно-логическую виды памяти.

Двигательная память проявляется в прочном запоминании исполнительских движений и их комплексов. Исследователи музыкальной памяти, отмечают, что психомоторная память имеет большее значение для инструменталистов, так как признаком хорошей двигательной памяти является виртуозность и легкость в овладении сложными техническими приёмами.

Образная память обеспечивает исполнителю яркие, устойчивые зрительно-слуховые впечатления.

Зрительная память – отвечает за хранение и воспроизведение образов и имеет немаловажное значение в деятельности музыканта. Так, при исполнении произведения наизусть артисту открывается большая свобода в выражении чувств и эмоций, заложенных в музыкальном и поэтическом тексте. В процессе обучения зрительная память важна при чтении с листа: охватывая взглядом фрагмент текста, обучающийся запоминает его, проигрывая данный отрезок, зрительно обращается к следующему, что обеспечивает непрерывное исполнение.

Слуховая память – отвечает за способность запоминать мелодию, гармонию, тембр, ритм, а также интонацию.

Эмоциональная память – является основой для ладового чувства и музыкальности в целом, сохраняя впечатления об эмоциональном характере музыки.

В условиях обучения студентов фортепианному искусству существенное влияние на развитие музыкальной памяти оказывает индивидуальный подход педагога к обучающемуся. Музыковеды и исследователи этой области отмечают необходимость интеллектуализации эстетической деятельности, то есть повышение активности мыслительных процессов студента.

Основой обучения игре на фортепиано является работа над произведением. Главной задачей здесь становится осмысление содержания и воплощение художественного образа сочинения, заложенного композитором, через проигрывание текста наизусть на базе развитой музыкальной памяти. Наряду с этим важно и формирование у студента знаний о различных стилях и следовательно о принципах музыкального языка того или иной эпохи и страны (мелодика, гармония, ладотональные принципы, структурные связи).

Фиксация внимания обучающегося на образе произведения и эмоциональном отношении к нему приводит к более прочному его запоминанию. Для того, чтобы вышесказанный аспект выполнялся студентом успешно, педагогу необходимо выделять время на подробный анализ сочинения. Он включает в себя: разбор структуры, формы, особенностей, стиля, рассмотрение средств выразительности, поиск новаторства и связи с традиционными чертами, выстраивание драматургии. Такой подход к изучению произведения позволяет студенту найти исполнительское толкование и свою интерпретацию на основе авторского замысла, что эффективно сказывается на активном запоминании материала.

Вышеуказанный факт подтверждают и выдающиеся педагоги-пианисты: А. Рубинштейн, А. Гольденвейзер, С. Фейнберг, Г. Нейгауз, Н. Голубовская и другие. Г. Г. Нейгауз, например, отмечает, что изучение особенностей музыки дает возможность учащимся любого возраста найти объяснение тем эстетическим чувствам, которые возникают у него в связи с исполняемым произведением. Осмысление музыкальной формы в единстве с практическими умениями направляется на раскрытие средствами пианизма содержания музыки, ее идейно-эмоциональной сущности [2].

Наряду с этим, важно отметить, что залогом успешной педагогической деятельности является и применяемый педагогом комплекс методов, направленный на развитие музыкальной памяти. Так, самыми эффективными методами в этой области были отмечены:

1) Метод от общего к частному, применяемый в работе над крупными и циклическими произведениями. Он представляет собой процесс, выстроенный от понимания музыкальной формы в целом к разучиванию структурных частей сочинения. Здесь рекомендуется в первую очередь уделить внимание большим разделам в медленных темпах, соединяя их впоследствии с меньшими эпизодами и построениями.

2) Метод нахождения «точки опоры». После удовлетворительного освоения произведения необходимо предложить студенту сыграть материал наизусть. Данное исполнение не обойдется без неточностей, однако важно не останавливаться до тех пор, пока память совсем не сможет воспроизводить музыкальный текст. Именно в этом моменте стоит найти яркую точку опоры, на кото-

рую исполнитель будет ориентироваться при последующих проигрываниях.

3) Метод смысловой проекции. Данный метод основан на сравнении фрагментов музыкального произведения, сопоставлении его элементов и характерных особенностей между собой. Отметим, что сравнение может быть осуществлено не только на частях одного сочинения, но и на музыкальном материале уже изученных композиций. Такие связи между произведениями позволяют отнестись к нотному тексту более осознанно, соответственно положительно влияют и на процесс запоминания.

Развитию памяти также способствуют и творческие задания: определение характера музыки, графическое воспроизведение сочинения, сравнение, контрастное сопоставление, дискуссия на предмет драматургии, нахождение связей различных видов искусств (литература, живопись, театр).

Таким образом, можно сделать вывод, что основой процесса обучения игре на фортепиано является интерес. Положительная мотивация студентов в работе над музыкальным произведением сопровождается чувством подъема, удовлетворения и благотворно сказывается на продуктивности исполнения произведения наизусть. Выбор методов определяется задачами и степенью активности обучающихся, а также общей репетиционной ситуацией. Все вышеперечисленные методы развития музыкальной памяти дополняют друг друга, а их вариативность применения способствует скорейшему появлению результата.

Список литературы

1. Мошков С. Д. О роли осмысленного запоминания в процессе работы над музыкальным произведением // Вопросы музыкальной педагогики и исполнительства : сб. ст. Ташкент : ТГУ, 1985. С. 42–47.
2. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М. : Музыка 1988. 241 с.
3. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды : в 2 т. М. : Просвещение, 1985. Т. I. 156 с.

ЗАМЕТКИ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ИГРЫ С ЛИСТА У НАЧИНАЮЩЕГО ПИАНИСТА

А. А. Одрина

*Детская школа искусств Тамалинского района, р.п. Тамала,
Пензенская обл., Россия*

harlja@yandex.ru

Лучший способ научиться быстро читать – это как можно больше читать. Быстрота успеха зависит от уровня вашего общего музыкального образования, ибо чем оно шире, тем легче предугадать логическое продолжение начатой фразы.

И. Гофман

Начиная с детской музыкальной школы, заметна большая разница при сопоставлении выступлений учащихся-пианистов в сольных программах и в чтении с листа. Недостаточное освоение навыка чтения нот является слабым звеном в подготовке. Фортепиано – оркестр в миниатюре: два нотоносца, два ключа, сочетание линейности мелодии с вертикалью гармонии, полифоническая многослойность; научиться читать ноты, управляя этим «оркестром» сложнее, чем научиться линейному чтению буквенного текста. Практический опыт показывает, что на уроках фортепиано преподаватели уделяют основное время разучиванию и огранке небольшого количества пьес, а на чтение с листа не остаётся времени, или уделяется недостаточно. Нередко, в погоне за подготовкой основного репертуара для получения более высокой оценки, основная работа на уроках направлена на получение этого, в некотором роде «спортивного» результата, «здесь и сейчас», в ущерб результату, достигаемому долгосрочно. Проблема обучения чтению с листа, прежде всего, состоит в том, что существующая музыкально-инструментальная педагогика не имеет обстоятельно разработанной методики поэтапного и системного обучения чтению нот с листа и не уделяет этому предмету достаточно внимания и времени. Не получив должной основы в приобретении навыков и умений чтения с листа в младших классах, учащиеся в дальнейшем музыкальном развитии затормаживаются,

а чтение с листа становится непреодолимой трудностью. Если сопоставить педагогическую задачу обучения музыке с задачей обучения русскому языку и литературе, заметим, что уроки литературы не сводятся к разучиванию и выразительному чтению всего нескольких литературных произведений для чтения на показательном мероприятии. Читать, попутно заучивая небольшие произведения наизусть, рассуждая о прочитанном, но главное – читать, читать и читать! Специально выделенный предмет «Чтение» в начальной школе есть, но специального обязательного предмета «Чтение с листа» в программе начального обучения игре на фортепиано не предусмотрено. Обретение фундаментального навыка чтения с листа навряд ли случится походя, само собой. Но, не умея бегло читать с листа, невозможно свободно знакомиться с музыкальной литературой непосредственно по нотам. В настоящее время в музыкальной практике эта проблема только обостряется доступностью разнообразных фонограмм и прочих «музыкальных консервов» разного формата и качества, подменяющих живое музицирование в быту. Чтобы вырастить из юных пианистов грамотных музыкантов, способных в результате обучения самостоятельно читать записанную в нотах музыку, нужно отдать обучению предмету должное внимание и время. Следует превратить решение этой задачи в увлекательный учебный процесс, без торопливости и «второразрядности», на основе глубокого изучения и понимания.

В чем же состоит прочитывание музыкальной пьесы с листа? Существуют два различных мнения на этот счёт. Первое сводится к довольно распространённому представлению: это одноразовое проигрывание неизвестного музыкального материала «с листа», «с первого взгляда». В «Музыкальной энциклопедии» так и сказано: «чтение с листа – это исполнение музыкантом на инструменте или голосом незнакомого ему произведения по его нотной записи без предварительного разучивания» [5, т. 6, с. 254]. Из этого следует, что все последующие обращения к произведению – второе, третье, четвёртое – уже не являются в строгом смысле чтением с листа. Однако практика выдающихся музыкантов-исполнителей и педагогов свидетельствует, что это не совсем так. Автор придерживается мнения, что чтением с листа, особенно – в педагогическом его аспекте, можно называть не только одноразовое, но также двухразовое или двух-трёхкратное проигрывание нового музыкального материала целиком. Таким образом, количественные «нормы» не

являются жёсткими. Автор называет такие повторные проигрывания «перечитыванием», по аналогии с перечитыванием литературного текста. Кроме этого, при игре с листа допускается некоторая приблизительность, простительная в том случае, если пианисту удалось эскизно передать эмоционально-образный смысл музыки. Многие мастера, отмечая своеобразие чтения с листа, говорят о том, что в процессе беглого проигрывания «не всё прочитывается как следует» (Г. Нейгауз), допускаются и «ноты фальшивые» (М. Гринберг) и «темпы приблизительные» (К. Игумнов). Но при всей «приблизительности» игры с листа – это живое, эмоциональное музицирование. В виду недостаточной подготовленности начинающих пианистов, не следует ожидать быстрого идеального результата. На этом уровне требуется педагогическое воздействие, направленное на формирование и усвоение зрительных образов нотной графики, образов клавиатурного пространства, игровых движений, анализа звуковых (слуховых) образов. Образно-художественный аспект чтения – это то, что ученику надлежит постичь, раскрыв в себе способность прочесть скрытый смысл музыки. Но «отношению, смыслу нельзя обучить. Смысл можно только раскрыть в процессе обучения... Смыслу не учат – смысл воспитывается», – писал выдающийся отечественный психолог А. Н. Леонтьев [3, с. 286]. «Слушайте, всматривайтесь, подбирайтесь самостоятельно до смыслов музыки. Не оглядывайтесь по сторонам» [4, с. 99] – напутствовал Н. Метнер. Переживание музыкального содержания связано с личностью исполнителя, её ростом и развитием. Применительно же к начинающим с несформированным внутренним слухом эта модель сводится к известной формуле чтения: «*вижу – (ищу соответствующие игровые движения) – играю – слышу – корректирую*». Когда начальная ступень пройдена, формируется важная составляющая чтения с листа – способность предвосхищать развёртывание музыкального текста. «Чтение с листа в значительной степени сводится к предугадыванию, как вы можете убедиться, проанализировав своё чтение книг», [2, с. 162] – утверждает И. Гофман.

В педагогической практике есть тенденция стремиться побыстрее научить игре двумя руками, и, объединив однажды руки в игре простой пьески, к игре отдельно каждой рукой обращаются лишь при разборе нового произведения или для отработки технически сложных элементов. Нужно учесть, что хотя ребёнок на

определённом этапе сумел соединить две руки в исполнении произведения, но осознанная моторика каждой руки ещё недостаточно развита. Поэтому, наряду с игрой двумя руками, параллельно, имеет смысл практиковать чтение с листа отдельно каждой рукой в течение первого-второго года обучения, а в некоторых случаях – и дольше. Из такого, на первый взгляд, упрощённого подхода извлекается существенная польза: нарабатывается навык прочтения в достаточно подвижном темпе, хорошая ориентация в двух ключах, акцентуированное внимание к музыкальной форме и возможность проходить за урок больше разного музыкального материала – так называемое «начитывание». Нотная «начитанность» впоследствии сыграет положительную роль – ученик будет смелее браться за исследование незнакомых музыкальных текстов. В его сознании окрепнет устойчивое «могу!» по отношению к чтению нот. Тренировке этого наиболее полезного для пианиста – «читателя» навыка нужно уделить столько времени, сколько необходимо именно данному, конкретному ученику. Путём «начитывания» следует добиться одинаковой ловкости и управляемости в обеих руках. Большинство учащихся быстро осознаёт пользу и удобства позиционной игры, её преимущества против хаотичного нажатия нот безо всякой аппликатурной системы. Необходимо планомерно закреплять этот навык с первых уроков. В большинстве случаев начинать приходится с отработки ритмической и линейной структуры чтения. Учащемуся предлагается прочесть мелодию от начала до конца, без перерыва, осознанно используя известные ему приёмы звукоизвлечения, постановки рук, знание нот и длительностей.

Игра «Три имени ноты» помогает научить начинающих легко и безошибочно пользоваться знаками альтерации. Выполняется сначала при помощи клавиатуры, потом – при помощи «мысленной клавиатуры».

– Каким ещё именем можно назвать ноту До диез? – Ре бемоль, или Си дубль диез – отвечает учащийся. – А ноту Ре? – До дубль диез, Ми дубль бемоль, и т. д. А самое интересное открытие ждёт впереди: ведь одна из нот имеет всего два имени! Попробуем её найти?!

У этой игры может быть много вариантов, в зависимости от уровня подготовки и количества участников.

В период изучения расположения нот на нотоносце надо как можно раньше знакомить учащегося с системой записи на 11 линейках. Чем раньше изучаются ноты в басовом ключе, тем проще достигается навык чтения с листа в двух ключах. Для практического решения этой задачи полезно **упражнение «Ключник», или «Сменный ключ»**. Материалом служат одноголосные мелодии, записанные на одном нотоносце (можно взять из учебника одноголосного сольфеджио). Сначала учащийся читает «как написано» и правой, и левой рукой. Затем полоской бумаги перекрывается текст в области ключа, и на ней вместо скрипичного ставится басовый ключ (чтобы мелодия не исказилась, педагогу следует прописать соответствующие ключевые знаки). Автор рекомендует применять такие «закладки» со сменным ключом лишь на первом этапе. Позже, когда учащийся уже неплохо ориентируется в нотах, приходит время познакомить его с кварто-квинтовым кругом, принципами транспонирования. Тогда следует убрать закладку и предложить учащемуся ставить басовый ключ мысленно; спустя некоторое время учащийся сам легко определяет тональность, количество ключевых знаков и анализирует диапазон, рисунок ритмического и мелодического движения, характер мелодии, наличие повторов и другие особенности. Учащийся одновременно осваивает два ключа, пользуется бóльшим диапазоном и привыкает к свободной ориентации в нотном тексте.

Практика **перечитывания** совершенствует навык самостоятельного музицирования. При повторном прочтении учащийся решает те же задачи, что и при первоначальном, но в более комфортных условиях – произведение ему уже знакомо. В этом случае есть возможность добиться и более беглой игры, и соблюдения условия непрерывности музыкальной ткани, и соответствия образному стою. А в итоге – «маленькая победа!» – очередная маленькая победа на пути обучения. «Исполнение, – говорил профессор Б. В. Пухальский, – должно зреть вместе с исполнителем: многое, чего сегодня ученик ещё не чувствует, не слышит и потому не выполняет в произведении, он должен – если развитие его идёт нормально – сам услышать и почувствовать завтра, или через месяц, или через год: тогда и придёт время выполнить почувствованное и услышанное» [1]. Главной целью музыкального образования должно быть развитие «музыкального ума» (термин принадлежит перу Н. Г. Рубинштейна), и без чтения с листа здесь не обойтись.

Список литературы

1. Войнова Д. В. Отечественные фортепианные традиции и музыкально-педагогическая преемственность: В. В. Пухальский и А. О. Сатаноский // Музыкальный журнал Европейского Севера. 2019. № 3 (19). С. 40–51.
2. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М. : Музгиз, 1961. 222 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
4. Метнер Н. К. Муза и Мода. Париж : Таир, 1935. 154 с.
5. Музыкальная энциклопедия / под ред. Ю. Келдыш. М. : Советская энциклопедия : Советский композитор, 1981. 528 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННИХ СЛУХОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

И. А. Пецина

*Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара, Россия*

irina_petsina@mail.ru

Среди многих вопросов, представляющих теоретический и практический интерес, современная музыкальная педагогика изучает проблему формирования навыков управления хором у будущих учителей музыки. Анализ научной литературы и многолетний опыт наблюдения за работой начинающих педагогов-музыкантов показывает, что, несмотря на хорошие вокальные данные, высокий уровень мануальной техники и игры на фортепиано, начинающий учитель музыки испытывает трудности именно в хормейстерской работе.

По определению В. Л. Живова, С. А. Казачкова, Н. А. Малько и др. наибольшую сложность для начинающих руководителей хоров представляет работа над качественной стороной вокально-хорового звучания, которое, в свою очередь, зависит от наличия

у них внутренних слуховых представлений [4, с. 42]. Раскрывая специфику деятельности дирижёра, его общения с коллективом, В. Г. Ражников указывает, что умение предвосхищать будущий результат звучания хора в наибольшей степени конкретизирует и детализирует понимание хормейстером задач и способов достижения поставленной цели [8].

На ведущий фактор установочного действия представления указывают исследования Р. Г. Натадзе. Изучая факторы выработки установки на основе воображаемой ситуации, Р. Г. Натадзе заключил, что специфическое активное отношение субъекта к представляемому обуславливает устойчивость фиксированной установки, возникающей на основе воображаемого содержания. Этот процесс облегчается, утверждает Р. Г. Натадзе, если воспроизводить особенности действия, соответствующие идеалу или воображаемым свойствам предмета [6, с. 45]. По учению Б. М. Теплова основной принцип представлений состоит в том, что конкретные представления не возникают произвольно, но могут развиваться в процессе деятельности, требующей этих качеств от представлений [9]. В этой связи показательным является опыт Г. Р. Гинзбурга, который, по воспоминаниям А. А. Николаева, перед разучиванием музыкального произведения старался хорошо представить себе во всех деталях его будущее звучание, технические трудности отдельных частей, имея в своём представлении что-то вроде идеального образца, неких звуковых эталонов, совершенных образцов, и только вслед за этим приступал к разучиванию трудного места с помощью специальных технических упражнений. В таком мысленном представлении о звучании Г. Р. Гинзбург задействовал зрительные и двигательные ощущения. При этом, уточняет А. А. Николаев, звуковой образ ассоциировался у него с нотным текстом и одновременно с теми физическими действиями, которые имели место в процессе исполнения произведения на фортепиано [7, с. 179].

Актуальность умений внутренне-слуховых представлений в подготовительной работе над произведением вне исполнения, подтверждается также научными трудами Г. М. Цыпина, который доказывал, что внутреннее представление движения значительно облегчает практическое решение двигательно-моторной (технической) задачи, т.к. импульсы, поступающие из мозга, наводят руки на нужные приёмы и способы игры, подсказывают целесообразные

приёмы действий на клавиатуре [11, с. 40]. Раскрывая особенности своего технического воплощения музыки, Ф. Б. Бузони утверждал, что именно в мозгу сосредоточена высшая техника исполнения. Также в качестве первейшего условия для дирижёра Э. Ансерме называл владение «внутренней слуховой техникой», т.е. способность выражать в жесте внутренне пережитое движение является первейшим условием для дирижёра [1, с. 13]. Ясный, чёткий слуховой прообраз, уточняет Н. А. Белова, напрямую влияет на качество исполнения, эффективность действий применительно к работе над техническим и художественным воплощением сочинения [2, с. 86].

Полученное знание позволило заключить, что именно музыкально-слуховые представления, предваряя идеальное звучание и характер звуковых образов, оказывают основное влияние на выбор будущего учителя музыки тех или иных действий в решении определенных задач хоровой звучности, и актуализировало необходимость конкретизации методов и приёмов развития у будущих педагогов-музыкантов умений музыкально-слуховых представлений. Так, например, переход от произвольного возникновения музыкально-слуховых представлений к умению произвольно вызывать нужные музыкально-слуховые образы Л. С. Камалова рекомендует осуществлять, используя метод подбора по слуху. Анализ практики Л. С. Камаловой подтверждает, что систематический подбор по слуху аккомпанемента к детским песням, музыкально-пластическим упражнениям, пению мажорных или минорных звукорядов, упражнениям и попевок для распевания детского хора способствует переходу возникших при восприятии звуковысотных представлений в звучание, закрепляет и активизирует его первоначальное восприятие, что создаёт предпосылки к дальнейшему совершенствованию деятельности. Использование метода подбора по слуху в учебной работе над школьным репертуаром, благодаря реальному звучанию слуховых представлений, доказывает в своём исследовании Л. С. Камалова, создаёт основу для возникновения музыкальных образов, способствует успешному развитию слуховых представлений – важнейшего профессионального качества будущего хормейстера. Для осуществления помощи студенту в поиске собственных представлений, Л. С. Камалова предлагает использовать метод ассоциаций. Выполнение заданий на чувственном уровне, пропуская образы в своём подсознании сквозь призму

собственных ощущений способствует созданию представления модели или образа, к которым будущий учитель-музыкант будет неоднократно обращаться в дальнейшем [5, с. 66].

Опытом развития внутреннего представления звучания хоровой партитуры делится А. В. Васильев, который ставил перед учащимися следующие звуковые задачи: играя хоровую партитуру, выделить силу звучания и тембр отдельного голоса, красочную палитру аккордовых последовательностей или отдельного аккорда, слышать ритмическую точность и ровность музыкального изложения, выразительную нюансировку мелодических линий; разучивая хоровую партитуру без какого-либо голоса, вызывать мысленное внутреннее представление звучания хоровой партии с присущей ей тембровой окраской с последующим подбором образных характеристик, эпитетов и метафор применительно к звучанию хора. Результаты научных исследований А. В. Васильева доказывают, что использование метода звуковых задач способствуют активизации слухового внимания при дальнейшей работе студента с хором, его чуткости к звучанию и тембровому разнообразию хорового звучания [3, с. 156].

Как показывает практика, эффективному развитию у студентов внутренних слуховых представлений и слуховой реакции на качество звучания способствует использование анализа результатов, полученных вследствие применения приёма «программированных ошибок» Н. А. Порошиной, который заключается в невыполнении концертмейстером или преподавателем необходимых указаний в хоровых партитурах при их исполнении. При этом важным критерием уровня сформированности умений слуховых представлений нам представляется наличие реакции студента на «ошибку» в звучании или дирижёрском показе, её конкретизация, определение в нотном тексте, выбор и объяснение приёма её устранения, а также последующее исполнение хоровой партитуры на фортепиано в соответствии с представлениями студента звукового идеала. К тому же способ игры партитуры, включающий активные мимические и пантомимические движения будущего хормейстера, визуализируют его эмоционально-художественное и вокально-техническое представления, ориентацию студента на будущее реальное звучание произведения и его будущие хормейстерские действия.

Рассматривая внутренние музыкально-слуховые представления в качестве надёжной опоры памяти и мышления исполнителя,

учёные утверждают, что идеальному мысленному воспроизведению внутренним слухом способствует тщательная предварительная аналитико-синтетическая работа над произведением и безукоризненно выученный наизусть нотный текст (К. Леймер, Л. С. Камалова и др.). Теоретические знания в форме усвоенных понятий являются главным условием их конкретности, целостности и устойчивости мысленного представления педагога-музыканта, подтверждает в своих трудах А. В. Торопова [10, с. 39]. Поэтому глубокое и всестороннее изучение содержания хоровой партитуры, её музыкально-теоретический, вокально-хоровой и исполнительский анализ является первоосновой для создания идеала хорового звучания этого произведения, т. е. того, что фактически будет звучать в конечном итоге. «Идеальный хор у меня есть, – говорит в своём интервью В. М. Минин, – он в моей голове». Поэтому умение руководителя хора предвосхищать будущий результат звучания хора является предварительной моделью, идеалом будущего звучания. Это лишь начальная творческая установка, определяющая направленность дальнейшей работы учителя-хормейстера, понимание задач качества исполнения и способов достижения поставленной цели.

Список литературы

1. Ансерме Э. Статьи о музыке и воспоминания / пер. с фр. Е. Ф. Бронфин, Б. С. Урицкой. М. : Сов. композитор, 1986. 223 с.
2. Белова Н. А. Ассоциативные связи музыки и слова в активизации музыкально-творческого мышления учащихся ДМШ // Искусство и образование. 2009. № 4. С. 82–85.
3. Васильев В. А. Современное хоровое искусство и вопросы совершенствования дирижерско-хорового образования // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2013. № 2 (15). С. 154–158.
4. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика : учеб. пособие для студ. вузов. М. : ВЛАДОС, 2003. 270 с.
5. Камалова Л. С. Формирование музыкально-слуховых образов-представлений в работе над развитием исполнительских навыков музыканта // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 9. С. 62–66.
6. Натадзе Р. Г., Смирнов А. А., Соколов М. В. О некоторых факторах выработки установки на основе воображаемой ситуации // Вопросы психологии. 1958. № 3. С. 35–47.

7. Николаев А. А. Г. Р. Гинзбург // Вопросы фортепианного исполнительства: Очерки. Статьи. Воспоминания / Моск. ордена Ленина гос. консерватория им. Чайковского. Фак. спец. фортепиано ; сост., предисл. и общая ред. М. Г. Соколова. М. : Музыка, 1965. С. 173–186.

8. Ражников В. Г. Формирование и воспроизведение дирижерского замысла // Вопросы психологии: девятнадцатый год издания. 1973. № 2. С. 55–67.

9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / проф. Б. М. Теплов, действ. чл. АПН РСФСР ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. 335 с.

10. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования : учеб. для бакалавриата и магистратуры. 4-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2016. 245 с.

11. Цыпин Г. М. Исполнитель и техника : учеб. пособие для студ. музык.-пед. фак. и отд-ний сред. и высш. пед. учеб. заведений. М. : Academia, 1999. 183 с.

РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КЛАССЕ СКРИПКИ

М. В. Попова

Знаменская детская школа искусств, р.п. Знаменка, Тамбовская обл.

mvip07@mail.ru

Система дополнительного образования детей дошкольного возраста предполагает ранее обучение игре на музыкальном инструменте. «На повестке дня современной педагогики всегда стояли и стоят проблемы развития эмоциональной сферы ребёнка, его способности и потребности в творчестве, проблемы воспитания умения в любой ситуации находить нестандартные решения» [4, с. 70]. На сегодняшний день в струнно-смычковой педагогике существуют различные суждения по поводу оптимального возраста для начала занятий в классе струнно-смычковых музыкальных инструментов. Например, современный европейский опыт работы с детьми в классе альты, предполагает работу с детьми в возрасте

четырёх лет. Это обусловлено решением проблемы инструментов уменьшенных размеров. Как отмечает немецкий педагог Egon Saßmannshaus в своём пособии для маленьких альтистов «Früher Anfang auf der Bratsche», «на сегодняшний день в Европе все струнные инструменты, включая альт, представлены производителями в самых разнообразных размерах, адаптированных к физическим возможностям детей самого раннего возраста, и что с этой стороны ничто не стоит на пути раннего начала обучения игре на альте детей с четырех лет» [цит. по 3, с. 65]. Японский педагог Ш. Судзуки считает, что начинать обучение можно еще в более раннем возрасте – три года. М. Ибука отмечает, что «естественная потребность в раннем развитии присутствует у каждого ребёнка и его успех в будущем сильно зависит от удовлетворения этой потребности» [2, с. 226].

В современной российской педагогике оптимальным возрастом для начинающего скрипача считается дошкольный период (С. Мильтонян), то есть возраст пяти-шести лет. Многие известные и широко распространённые отечественные школы, такие как В. Якубовской, С. Шальмана, М. Гарлицкого, С. Мильтоняна, Г. Турчаниновой и др. по своему материалу и способам его подачи рассчитаны именно на этот возраст.

Работа с детьми дошкольного возраста в классе скрипки всегда интересна своей многоаспектностью, поскольку скрипка очень сложный инструмент именно в период начального обучения, когда закладываются основы постановки рук, прививаются навыки чистого интонирования, способности вслушиваться в своё исполнение каждого звука. Педагог скрипач всегда находится в трудном положении в этот момент, поскольку ребёнок хочет играть на инструменте, что всегда возможно, например на фортепиано. На скрипке же, процесс извлечения звука смычком требует долгой целенаправленной работы. Тем не менее, ранний контакт ребёнка с инструментом – это очень хорошее и нужное начинание, поскольку именно он максимально пробуждает интерес к игре на инструменте [6, с. 2]. Это возможность уникального психофизиологического развития маленькой личности с одной стороны, а с другой – своего рода адаптационный период перед непосредственно обучением в первом классе: «Создавая атмосферу взаимопонимания, положительного настроения в работе с учеником, устанавливая позитивные коммуникативные контакты в рамках и за рамками исполнительского класса, педагог выстраивает систему межлич-

ностных взаимоотношений положительно влияющих на весь учебный процесс» [5, с. 226].

Понимая работу с ребёнком дошкольного возраста с этих позиций, педагогу-скрипачу необходимо определить несколько её взаимосвязанных направлений для каждого обучающегося:

- развитие музыкальных способностей;
- формирование игрового аппарата;
- знакомство учащегося с базовыми элементами теории музыки: нотами, длительностями, динамическими оттенками и т.п. – развитие музыкальной грамотности.

На последнем пункте в рамках заявленной тематики хотелось бы остановиться подробнее. Принцип индивидуального подхода позволяет нам выбирать, в какой степени каждое направление может быть представлено на занятии [5]. В то же время изучение нотной грамоты – важный и ответственный момент при работе с учеником. Очень часто в учебном процессе мы можем наблюдать, что не достаточно хорошее знание нот, не умения читать их с листа существенным образом тормозит процесс развития ребёнка во всех аспектах: художественном и техническом. Поэтому, раннее обучение ребёнка на инструменте должно включать в себя, на наш взгляд, целенаправленную регулярную работу по развитию музыкальной грамотности.

В связи с ограниченным кругом литературы в скрипичной методике для работы с детьми дошкольного возраста, актуальным становится поиск и изучение новейших образцов пособий из смежных дисциплин современных авторов. Таким пособием, признанным и высоко оценённым ведущими отечественными педагогами, являются творческие тетради для детей Светланы Ивановны Гусевой серии «Путешествие в музыкальную страну».

В практике работы с учениками в своём классе я использую пособие из этой серии, которое называется «Учим ноты. Сочиняем песни» [1].

Данное пособие составлено для детей 4–5 лет. Творческая тетрадь, являясь аналогом рабочей тетради, содержит следующие основные теоретические элементы: расположение нот на нотном стане, длительности, динамические оттенки, темп и штрихи.

Цель данного учебно-методического пособия – помочь детям понять особенности музыкального языка, развить музыкальный слух, чувство ритма и творческие способности. Учитывая специфику развития детей дошкольного возраста, особое внимание ав-

тор уделит наглядности материала, простоте изложения, возможности эффективно организовать классную и домашнюю работы. Для закрепления знаний, полученных на уроке, в домашней работе используются наклейки. Это ускоряет процесс выполнения задания, не дает ребенку заскучать, развивает мелкую моторику и координацию.

Одна из основных задач пособия, определённая автором – облегчить детям усвоение расположения нот на нотном стане. Эта задача решается путём проработки каждой ноты в нескольких творческих заданиях. Итоговое упражнение – это самостоятельное сочинение. Для облегчения работы с нотным текстом предлагается использовать наклейки с пазлами (частями песенок). Необходимо отметить, что занятия с наклейками вызывает устойчивый интерес у детей на уроке и усиливает мотивацию к самостоятельному выполнению творческого задания в рамках домашней работы.

Поскольку порядок изучения нот на скрипке специфичен и определяется открытыми струнами и нотами, расположенными на них, работа с материалом пособия строится не по принципу, предложенному автором. То есть, пройдя несколько первых общих тем, мы сразу переходим к разделам с нотами «ля» и «ре». В дальнейшем ноты изучаются в контексте изучаемой струны и соответствующего ей педагогического репертуара. Надо сказать, что использование пособия С. И. Гусевой «Учим ноты. Сочиняем песни», очень продуктивно в этой работе, поскольку, каждой ноте посвящён свой раздел, а некоторые из предложенных мелодий удобны для исполнения начинающему скрипачу.

Из опыта работы по развитию музыкальной грамотности с детьми дошкольного возраста в классе скрипки следует отметить, что применение пособия С. И. Гусевой «Учим ноты. Сочиняем песни» очень полезно сочетать с упражнениями по написанию изучаемого материала в нотной тетради.

Ряд заданий (раскрашивание, написание нот и т.п.) рекомендуется применить в самостоятельной домашней работе, с помощью родителей. Материал пособия легкодоступен и понятен взрослому человеку, который не обучался музыке. Таким образом, можно осуществить процесс включения и активного привлечения родителей для помощи ребёнку в процессе обучения игре на инструменте.

Пособие С. И. Гусевой «Учим ноты. Сочиняем песни», изданное в 2018 году, востребовано в практике работы с детьми дошкольного возраста. Используемое на занятиях с начинающими

скрипачами, оно, безусловно, даёт положительный результат в развитии начинающих юных музыкантов. Использование творческой тетради позволяет педагогам и родителям ненавязчиво, без потери интереса, погрузить ребёнка в мир музыки.

Список литературы

1. Гусева С. И. Путешествие в музыкальную страну: учим ноты, сочиняем песни: творческая тетрадь для детей с наклейками. Ростов н/Д. : Феникс, 2019. 31 с.
2. Ибука М. После трех уже поздно / пер. с англ. Н. Перовой. М. : Альпина нон-фикшн, 2012. 224 с.
3. Попова М. В. Обучение игре на альте: традиции и перспективы : монография. М. : Буки Веди, 2016. 162 с.
4. Судакова Н. Е., Сапельников Д. С., Попова, М. В. Творчество в контексте культурфилософского осмысления и педагогического моделирования мировоззрения личности : монография. М. : Буки Веди, 2016. 184 с.
5. Судакова Н. Е. Социально-культурное взаимодействие в ходе межличностного общения в исполнительских классах // Казанская наука. 2011. № 2. С. 224–226.
6. Судакова Н. Е. Формирование интереса к обучению музыкальному искусству: исторический аспект // ФЭН-наука. 2012. № 2 (5). С. 58–60.

ЭСТРАДНОЕ ВОЛНЕНИЕ МУЗЫКАНТА И ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЕ В МУЗЫКАЛЬНО- ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ

И. А. Хотенцева

*Государственный социально-гуманитарный университет,
г. Коломна, Россия
ihotenceva@mail.ru*

Проблема эстрадного волнения является одной из ключевых в музыкальной педагогике и психологии. Ведь воспитание волевых

качеств, владения собой в момент выступления и «преодоление себя» – одна из важнейших задач воспитания музыканта.

Длительный процесс обучения на всех ступенях музыкального образования – от ДМШ до ВУЗа предполагает исполнительскую деятельность, будь это выступления на зачетах и экзаменах либо в публичных концертах, ибо реальное эстетическое существование музыки осуществляется в сознании слушателя, им переживается и оценивается. А основной формой общения музыканта со слушателем является, безусловно, концертное исполнение, в котором осуществляется непосредственный контакт между исполнителем и слушателями. И каждый раз, выходя на сцену, музыкант-исполнитель испытывает волнение, независимо от того, перед какой аудиторией ему надо играть – в большом, заполненном публикой концертном зале либо в формате учебного процесса зачета или экзамена.

Проблема эстрадного волнения рассматривалась практически всеми великими исполнителями и педагогами, а также психологами в области музыкального образования.

А. Л. Готсдинер в своей книге «Музыкальная психология» [1] посвятил проблеме эстрадного волнения целую главу. В ней автор отмечает, что эстрадное волнение с трудом поддается логическому анализу и плохо управляемо. Автор выделяет пять фаз эстрадного волнения – длительное предконцертное состояние, непосредственное предконцертное состояние, промежуток между объявлением и началом выступления, начало исполнения и борьба со своим негативным состоянием, состояние после концерта. Эмоциональные изменения сопровождаются физиологическими. Автор вкратце анализирует эти состояния, переходы между ними. Важную роль автор отводит артистическим качествам музыканта.

В исследовании В. Ю. Григорьева «Исполнитель и эстрада» [2] рассматривается широкий круг вопросов, связанных со спецификой музыкального творчества в условиях сцены, эстрады, о важности предконцертной подготовки и собственно характере поведения на эстраде.

В книге В. Ю. Григорьева очень подробно описана проблема состояния музыканта во время выступления, факторы, влияющие на это состояние и типы психофизических реакций на подобную ситуацию. Автор собрал огромный материал по данной проблеме, прежде всего высказывания и наблюдения различных музыкантов-

исполнителей. Как и А. Л. Готсдинер, В. Ю. Григорьев выделяет фазы исполнительского процесса, начиная от подготовки к концерту и заканчивая анализом выступления. В небольшой работе автору удалось осветить подробно различные состояния, переход от одного этапа к другому и совместить их рассмотрение с различных точек зрения – музыкальной и научной.

В. Ю. Григорьев отмечает, что «концертное выступление становится “лакмусовой бумажкой” для исполнителя, ибо здесь впервые он обязан подняться над обычным уровнем ремесленного искусства – стать истинным художником, открывающим слушателям путь в Творчество, в определенной мере быть сверхчеловеком, который обладает особыми способностями и возможностями, только и представляющими интерес на эстраде» [2, с. 83].

На сцене человек преображается. Паганини говорил, что когда он выходил на эстраду, то становился совершенно другим человеком. Не в этом ли актерском перевоплощении – секрет «сверхчеловеческого», по словам Григорьева, состояния музыканта на сцене. Известно, что в состоянии сильнейшего стресса человек мог совершать несвойственные ему в обыденной жизни поступки.

К стрессовой относится и ситуация сценического выступления. Сценическое выступление характеризуется высоким состоянием духа и при этом сильнейшим волнением, часто деструктивного характера. Многие выдающиеся музыканты подчеркивают важность снятия чрезмерного стресса в процессе подготовки к выступлению в целях наиболее эффективного использования своих эмоциональных и профессиональных возможностей, а также высказывают необходимость в воспитании выдержки, воли и самообладания на эстраде.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы, из практического опыта работы, мы предлагаем следующие методические рекомендации по преодолению негативных проявлений эстрадного волнения:

1. Тщательная подготовка к выступлению – выучивание произведения заблаговременно (это одно из слагаемых успеха).
2. Концентрация внимания до и во время выступления на задачах, которые надо выполнить в процессе исполнения.
3. Применять некоторые упражнения аутогенной тренировки («У меня все получается», «Я хорошо играю», «Зеркальная стена»,

«Зеркальный купол», «Зеркальная комната» и т.д.; при этом совершенно недопустимы слова «волнение», «волнуюсь», «боюсь», «страшно», «ошибусь» и т.п.).

4. Моделирование ситуации выступления – создание физиологического состояния волнения (с помощью физических упражнений), исполнение концертной программы в созданных условиях.

5. На наш взгляд, необходимо, чтобы преподаватели сами обладали опытом концертной деятельности, пусть даже в прошлом, и могли поделиться со своими воспитанниками ценными советами и случаями из собственного опыта.

6. Нам также представляется возможным введение в учебный процесс специальной факультативной дисциплины-тренинга по проблемам преодоления сценического волнения, обсуждению предконцертной подготовки.

Хотелось бы остановиться на некоторых пунктах более подробно.

Ни для кого не секрет, что залогом успешного выступления на сцене является тщательная подготовка – освоение текста музыкального произведения, воплощение музыкального образа, предполагающие работу в несколько этапов. В рамках этой статьи мы не будем их рассматривать, поскольку нас интересует проблема преодоления эстрадного волнения, когда этап освоения музыкального произведения или программы уже пройден, когда произведение исполняется в классе достаточно хорошо.

Очевидно, эстрадное волнение возникает и проходит у всех по-разному, в зависимости от индивидуальных психических свойств личности музыканта. Следовательно, и помогая преодолеть его, нужно учитывать психологические особенности того или иного исполнителя.

На наш взгляд, наибольший эффект в психологической «настройке» учащегося к выступлению имеет 2 пункта: моделирование ситуации выступления и аутогенная тренировка (при условии хорошей стабильной подготовительной работы по освоению музыкальной программы).

В моделировании ситуации предконцертного волнения используется прием моделирования физиологического состояния волнения. Когда человек начинает волноваться, в коре головного мозга происходят процессы, которые активируют лимбу. После того как кора передала волнение, она отключается. Результатом от такого волнения является выброс адреналина.

Эмоциональность (переживания) являются автономным возбуждением нервной системы, образующим физиологическую сторону волнения перед выступлениями. Среди признаков эмоциональности, ощущаемых физически, можно перечислить ускоренное биение сердца, учащенное дыхание, потение, озноб, покраснение, пожелтение, тошнота, беспорядочные передвижения кишечника, нервное и напряженное состояние.

В процессе подготовки музыканта к выступлению можно «научить» или «натренировать» свой организм справляться с волнением, предшествующем выступлению перед аудиторией (экзамене и т.п.). В этом очень действенен метод использования физических упражнений на заключительном этапе работы. Конечно, здесь не имеется в виду недостаточная подготовка к выступлению, то есть недоученность программы или «нечистая совесть» исполнителя. Если программа готова, музыкант может приступить к подготовительной работе перед концертным выступлением. Это могут быть как классные занятия, так и домашние.

Работа в классе предполагает моделирование ситуации волнения перед выступлением с помощью физических упражнений или аэробной нагрузки, вызывающих сходные физическое состояние: ускоренное биение сердца, учащенное дыхание, потение, озноб, покраснение и т.д. В зависимости от возраста, физического состояния и индивидуальных особенностей музыканта используются различные упражнения – бег, прыжки, наклоны, приседания. Главное, вызвать повышение сердцебиения, учащение дыхания, и в таком состоянии исполнять программу (не важно, какой исполнитель – пианист, вокалист, дирижер или инструменталист).

Сразу исполнить хорошо программу в таком состоянии бывает довольно сложно (проверено на практике). Поэтому во время занятия проводим такое моделирование ситуации несколько раз, с выходом в коридор и подходом к инструменту, поскольку, как правило, именно в этот момент и происходит пик волнения, когда и повышаются все физиологические показатели. Как показывает практика, целесообразно проводить 2–3 таких занятия (или репетиции) перед выступлением.

В интервалах между занятиями или репетициями самостоятельную работу целесообразно проводить таким образом: в течение дня делать несколько подходов к инструменту, проигрывая программу только один раз, как на концерте или экзамене, а не

прорабатывать ее каждый раз. Если есть необходимость в доработке, то, помимо работы над произведениями, надо несколько раз в течение дня делать такие проигрывания программы целиком. Конечно, лучше всего перед прогоном использовать физические упражнения для изменения физиологического состояния организма. Если в таком состоянии программа проигрывается на довольно высоком уровне, то высока вероятность успешного выступления на концерте (90–100 %).

Данную методику подготовки к концерту целесообразно применять за одну-две недели до выступления.

Непосредственно перед концертным выступлением, когда исполнитель стоит за кулисами перед выходом на сцену, мы рекомендуем использовать некоторые приемы аутогенной тренировки. Чрезвычайно важен в этот момент положительный настрой: «У меня все получается», «Я хорошо играю» и т.п.; недопустимы слова «волнение», «волнуюсь», «боюсь», «страшно», «ошибусь» и т. п. как со стороны самого исполнителя, так и его педагога. Очень помогают в этот момент упражнения «Зеркальная стена», «Зеркальный купол», «Зеркальная комната» и т.д., заключающиеся в представлении себя в зеркальном куполе, комнате или отделении себя на сцене от зрителей представленной зеркальной стеной. Эти упражнения помогают абстрагироваться в первый момент от зрителя и начать выступление, а затем постепенно раскрепоститься в процессе исполнения и перейти в фазу творческого общения со зрителем. Очевидно, что этим упражнениям аутогенной тренировки надо научить учащегося заранее, хотя бы за несколько дней до выступления, а еще лучше, если для учащихся организуется специальный тренинг по проблемам преодоления сценического волнения, где эти упражнения будут непосредственно освоены.

В учебном процессе важное значение имеет также настрой учащегося педагогом. Ни в коем случае нельзя непосредственно перед концертом обсуждать состояние волнения ученика, тем более показывать и говорить о своем волнении. Всю подготовительную работу по преодолению эстрадного волнения (моделирование ситуации выступления в классе, методика подготовительной работы дома, упражнения аутогенной тренировки) целесообразнее проводить за одну-две недели до выступления. Непосредственно перед выступлением лучше сконцентрировать внимание учащегося на задачах, которые ему надо выполнить на сцене, поскольку это отвлечет его от процесса волнения и переключит на концен-

трацию внимания непосредственно на музыкальное произведение или программу.

В заключение отметим, что данные рекомендации являются достаточно условными, поскольку проявления эстрадного волнения у каждого исполнителя, а тем более, у молодых музыкантов, только обучающихся профессии, индивидуальны.

Таким образом, проблема эстрадного волнения может быть решена при совместных усилиях обучающегося и педагога при соблюдении режима занятий и рекомендаций по подготовке к концертным выступлениям, изложенным в данной статье.

Список литературы

1. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / Междунар. акад. пед. наук ; Моск. гуманитар. актер. лицей. М. : НВ Магистр, 1993. 190 с.
2. Григорьев В. Ю. Исполнитель и эстрада. М. : Классика-XXI, 2006. 151 с.

РАЗВИТИЕ ТЕМБРОВОГО СЛУХА И ТЕМБРОВОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАНТА

В. В. Михалева¹, С. В. Канаева²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

^{1,2}svetl-kanaeva@yandex.ru

Динамичное развитие системы средств музыкального искусства XXI века ставит проблему развития тембрового слуха и тембрового мышления в ряд важнейших тем.

Не существует музыки вне тембра, вне звучания. Инструментальный тембр – необходимый компонент музыкальной художественной информации. По определению А. Н. Сохора инструментальный тембр – это окраска звука, зависящая от физических (акустических) свойств инструмента и от приема звукоизвлечения, которым пользуется исполнитель [4].

Роль тембрового слуха чрезвычайно важна в развитии музыкальности, эмоциональности и тонкости слышания. Именно данная разновидность слуха способствует выполнению важной миссии противостояния тенденции к ослаблению слушательского восприятия, понижению порога звуковой чувствительности, вызванных господством громкого, низкокачественного звучания, преобладающего в современной акустической среде. В эпоху технических возможностей и доступности звуковой информации вне-тембровое восприятие можно сравнить с отсутствием цвета на черно-белом экране монитора.

В современном музыкальном мышлении существенной тенденцией является усиление роли тембрового начала, которое выходит на первый план в качестве одного из важнейших выразительных средств. Происходит развитие композиторских техник, основанных на сонорных, красочных звучностях без ведущей роли звуковысотности. Расширяется круг используемых музыкальных инструментов. Поэтому восприятие современной музыки предполагает высокий уровень развития тембрового мышления во всём многообразии его проявлений.

Вместе с тем, наличие у музыканта развитого тембрового мышления способствует формированию художественного образа явлений окружающего мира, запечатлённых в музыке. Этот процесс связан с механизмом элементарной перцепции и «обработки», поступающей акустической информации. Таким образом, тембр является многослойно организованным феноменом, участвующим в формировании слуховых образов (гештальтов) реальных явлений и объектов. Сущностные свойства тембра обусловили его способность быть основой механизма «перевода» в восприятии человека звукообразов окружающего мира в художественно-музыкальные. В сочетании с громкостью, высотой, продолжительностью он создаёт в слуховом восприятии звуковые тембровые модели, формируя «слепок» определённого фрагмента действительности и вбирая все его существенные признаки. Распознавание тембров не является главной целью, важно почувствовать, понять музыкальный образ. Б. В. Асафьев предостерегал против развития «абстрактно-тембрового слуха», противопоставляя ему «интонационно-тембровый» [1], связанный с содержанием, семантикой, что имеет отношение к тембровому мышлению.

К области тембрового мышления Т. А. Литвинова относит умение словесно формулировать особенности колорита звучания,

определять особенности характера звучания и темброобразующих компонентов (регистра, приемов звукоизвлечения, гармонии, фактуры), выявлять роль тембра как средства выразительности, определять функции тембра, выявлять тембр как фактор стиля, совершать действия в соответствии с тембровыми представлениями, оценивать качество звучания и его художественную сторону.

Становясь равноправным средством музыкальной системы, тембр способен стать стержневым элементом драматургии многих произведений современной музыки. Один из приёмов тембровой драматургии – это персонификация тембра, суть которого заключается в том, что определенный тембр ассоциируется с конкретным персонажем или деталью сюжета. Особенно это свойственно программной музыке. Именно выбор окраски звучания влияет на создаваемый музыкальный образ.

В современном музыкальном образовании роль тембра не нашла адекватного отражения. Нет сквозной программы развития тембрового слуха по звеньям музыкального образования: от музыкальной школы до высшего учебного заведения. Причиной служит недостаточная разработанность вопросов теории тембрового слуха и мышления, а также сложность самого феномена тембра, его многогранность. Кроме того, тембр не отражается в нотной записи, «ненотируется» (Е. В. Назайкинский), поэтому является трудно изучаемым компонентом.

К настоящему времени аспектам тембрового мышления посвящено множество исследований (труды Н. А. Гарбузова, Б. В. Асафьева, А. А. Володина, Е. В. Назайкинского, Ю. Н. Рагса, В. И. Цитовича и др.). В своей книге Д. К. Кирнарская выявляет место тембрового слуха в структуре музыкальных способностей [2]. М. С. Старчеус описывает различные проявления тембра в зависимости от определяющих его факторов: инструментального, регистрового, гармонического, фактурного [3].

Но специально разработанного методического материала, направленного на развитие тембрового слуха и мышления у обучающихся музыкальных школ очень мало. Значение тембрового слуха по сравнению с другими видами музыкального слуха долгое время недооценивалось. Невнимание к анализу тембровых красок инструментов оркестра нарушает принцип целостности изучения музыкального произведения.

Цифровизация современного учебного процесса в музыкальном образовании предполагает, по-нашему мнению, обязательное

использование тембрового подхода в работе с музыкальным материалом. На уроках широко можно использовать возможности синтезатора с его богатейшей палитрой тембровых красок. Использование видеопрезентаций с возможностью показа тембров инструментов и голосов.

В контексте развития тембрового слуха и тембрового мышления у учащихся музыкальных школ эффективно можно использовать жанр инструментального концерта, насыщенного многообразием тембров. Инструментальный концерт позволяет показать детям тембровую многоплановость оркестра, понять всю яркость и выразительность инструментальных тембров в понимании образов. Жанр концерта помогает развитию тембрового мышления, потому что в нем присутствует диалогичность, которая показывает не только совместное звучание инструментов, а также помогает высветить один главный солирующий инструмент.

Мы знакомим обучающихся с циклом концертов «Времена года» Антонио Вивальди. Композитор поручает ведущую роль в оркестровке струнно-смычковой группе инструментов. Музыковед Б.Б. Бородин отмечает, что в теплом звучании струнных наиболее ярко проявляется чувственное начало, душевность. Звучание скрипки напоминает трепетный человеческий голос, её тембр теплый, мягкий, проникновенный. Выдвигая на первый план струнно-смычковую группу инструментов, А. Вивальди показывает в четырёх концертах голоса живой природы в разное время года – весеннюю капель, щебет птиц, раскаты грома летом, осенний дождь и зимнюю вьюгу.

Тембр солирующей валторны использует в своём творчестве австрийский композитор Вольфганг Амадей Моцарт, **открывая новые выразительные возможности этого инструмента: красивое лирическое пение, гибкость кантилены и мягкость звучания.** При прослушивании финала Концерта для валторны с оркестром № 4 ученики характеризуют тембр валторны как светлый, мягкий, необычайно певучий и благородный.

Примером инструментального тембра фортепиано может служить Концерт для фортепиано с оркестром № 1 П. И. Чайковского, первую часть которого дети знают по исполнению на Олимпийских играх, поэтому с удовольствием воспринимают музыку. Фортепиано обладает удивительно многообразными звуковыми возможностями, большой палитрой ярких звуковых красок. Не все музыкальные инструменты могут «похвастаться» этим.

Поручая соло тому или иному музыкальному инструменту, композитор придает ей особый характер. С помощью тембра можно подчеркнуть смену разделов формы, усилить или ослабить контрасты, подчеркнуть сходства и различия в процессе развития образа.

Таким образом, тембровый слух является неотъемлемым компонентом других форм и видов музыкального слуха. Развитие тембрового мышления способствует восприятию и осознанию образного содержания музыкальных произведений, ведет к глубокому и адекватному пониманию самой сущности музыки в ее философском и эстетическом аспекте. Развитие тембрового слуха и мышления должно быть сквозной задачей на всех этапах музыкального образования. И начинать работать с разнотембровым материалом следует как можно раньше.

Список литературы

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс : в 2 кн. 2-е изд. Л. : Музыка, 1971. Кн. 1, 2. 376 с.
2. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности. М. : Таланты-XXI век, 2004. 493 с.
3. Литвинова Т. А. Тембровый слух и тембровое мышление: к определению понятий // Музыковедение. 2009. № 6. С. 45–48.
4. Цытович В. И. О специфике тембрового мышления Белы Бартока : автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Л. : Ленингр. гос. консерватория им. Римского-Корсакова, 1973. 25 с.

РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В РАЗВИТИИ ЧУВСТВА РИТМА У НАЧИНАЮЩИХ СКРИПАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

Е. Ю. Кондрашина

Детская школа искусств «Вдохновение», г. Кузнецк, Россия

seredina.ekaterina@sgspu.ru

Проблема развития музыкального чувства ритма ученика является доминирующей на начальном этапе обучения игре на скрипке. Возникает необходимость поиска дополнительных возможностей, связанных с организацией музыкального развития,

в частности, музыкально-ритмического чувства, в процессе обучения игре на скрипке детей дошкольного и младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования. Ансамблевое музицирование является эффективной формой организации занятий с начинающими скрипачами. В детских музыкальных школах и школах искусств в скрипичном классе на особое внимание педагогов нацелено на сольное исполнительство. Однако именно ансамблевое музицирование играет важную роль в обучении детей игре на скрипке. Об этом свидетельствует опыт ведущих педагогов-скрипачей. Групповые занятия на скрипке как форма организации обучения стали основой педагогической системы известного японского преподавателя С. Судзуки, описанной в его книге «Взращенные с любовью» [4], а также в бестселлере Масару Ибука «После трех уже поздно» [2]. Талантливый российский педагог-скрипач Э. Пудовочкин изложил уникальные авторские методические находки в учебном пособии «Скрипка раньше букваря», в котором идеи коллективного музицирования, занятий в ансамбле выдвигаются в качестве ведущего направления в приобщении детей к музыке через комплексное развитие их способностей. Э. Пудовочкин глубоко убежден, что ребенок должен входить в музыку через коллективные формы музицирования. Дети от рождения коллективисты, а индивидуалистами их делают среда и воспитание. По мнению опытного педагога-скрипача, групповой вид работы увлекает детей больше, нежели индивидуальные уроки. Такой вид работы благодаря примеру, подражательности, духу соревнования мотивирует обучающихся к занятиям на скрипке, а также развивает дисциплину, организованность, а значит и умение играть в ансамбле, в том числе и ритмическом [3].

Цель статьи – выявить и обосновать наиболее эффективные приемы и методы работы концертмейстера в процессе ансамблевого музицирования, способствующие развитию чувства ритма у начинающих скрипачей.

Чувство ритма относится к врожденным свойствам человека, поэтому язык ритмов общезначим. Ритм можно чувствовать, слышать и даже видеть. В искусстве ритм приобретает особое гармонизирующее значение. Еще в начале XX века академик В. М. Бехтерев установил, что музыкальный ритм способствует равновесию в деятельности нервной системы ребенка: успокаивает слишком возбужденных, растормаживает медлительных, избавляет их от неправильных и лишних движений. Ритмами человека управляет левое, «логическое» полушарие мозга [1].

Среди зарубежных исследователей музыкально-ритмического воспитания детей особо отметим работы Э. Далькроза, который утверждал огромное влияние чувства ритма на развитие воли, характера, интеллекта человека. Единство музыки и движений активно проповедовала А. Дункан. В нашей стране большую популярность получила система К. Орфа, основанная на развитии детского творчества в процессе элементарного музицирования. Отечественные специалисты по ритмике М. А. Румер, Е. В. Конорова, Т. Э. Тютюнникова, Л. В. Виноградов, А. В. Кенеман, Н. А. Ветлугина, А. Н. Зимина, М. Л. Палавандашвили сделали важный вывод: только органическая связь музыки и движения обеспечивает полноценное музыкально-ритмическое воспитание детей. В исследованиях А. Ф. Яфальян установлено, что дети, отстающие в умственном развитии с трудом выполняли ритмические упражнения, как индивидуальные, так и групповые.

Огромный вклад в развитие психологии музыкальных способностей внес Б. М. Теплов. В структуру музыкальных способностей по Теплову входят ладовое чувство, способность к слуховому представлению и музыкально-ритмическое чувство. Музыкальные способности в качественно своеобразном сочетании исследователь назвал музыкальностью, то есть ее общим **ядром**. В структуре музыкальных способностей значительное место занимает чувство ритма, т.е. «музыкально-ритмическое чувство – способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его» [6, с. 30]. Эти способности необходимы для осуществления любой музыкальной деятельности, поскольку «лежат в основе переживания выразительного содержания звуковысотного и ритмического движений» [5, с. 210].

Особое значение для нашего исследования имеет мысль Б. М. Теплова о различении музыкального ритма и просто ритма. Борис Михайлович указывал на главную ошибку педагогов, которые стремятся развивать чувство ритма у своих учеников отдельно от живой музыки, как арифметический счет. «Музыкальный ритм живой, пластичный, он дышит, как человеческий организм. Время в музыке может сжиматься и растягиваться. Чувство музыкального ритма, как и чувство музыкального времени – это поэзия, а не арифметика» [6, с. 36].

Традиционно учащиеся струнно-смычкового отдела вводятся в состав ансамблей в средних классах. Но раннее обучение в ансамбле на интересном и доступном для детей материале позволяет комплексно воздействовать на развитие учащихся. Ансамбль – это волшебная дверца, за которой ребёнок открывает для себя совершенно новый мир, мир музыки. Чем раньше происходит встреча ребёнка с коллективным творчеством, тем большую радость приносят ему занятия музыкой. Немногие ребята могут выступать на большой сцене соло в первый год обучения, а детский ансамбль хорошо смотрится, легко слушается, вызывает симпатии публики, что особенно важно для начинающих. Испытав радость успешных выступлений в ансамбле, обучающийся начинает более комфортно чувствовать себя и в качестве скрипача – солиста. В нашей музыкальной школе занятия в ансамбле для маленьких скрипачей начинаются после 5–6 месяцев обучения игре на скрипке. Как показывает опыт, на первых уроках ансамбля мы используем все упражнения и песенки, которые ребята хорошо освоили на уроках по специальности. В чем же состоят преимущества занятий в ансамбле для начинающих? Наблюдая на занятиях, мы пришли к заключению, что именно в ансамбле у детей возникает возможность посмотреть на себя со стороны (рефлексия), увидеть и услышать, как эти же упражнения выполняют другие ребята, исправить свои ошибки. Детей увлекает рассказ о сценической этике, о том, как влияет внешний вид каждого участника, постановка, бережное отношение к скрипке на общее впечатление от игры ансамбля. Глядя друг на друга, дети стараются стоять красиво, свободно, правильно держать скрипку и смычок.

Для меня как концертмейстера особенно важно, что игра в ансамбле позволяет успешно вести работу по развитию чувства ритма, ведь темпо-ритм – один из центральных элементов музыки. Искусство ансамблевой игры основывается на ощущении метроритма (чередовании сильных и слабых долей такта) – фундаменте, который помогает ансамблистам играть вместе, чтобы создавалось впечатление, будто играет один человек.

С самых первых занятий мы добиваемся осознания ребенком равномерности музыкального пульса, мерного следования метрических долей. Важную дидактическую роль в работе над их исполнением отводится выразительному пению и тактированию (дирижированию) под аккомпанемент концертмейстера, поскольку

именно сопровождение, партия фортепиано помогает ребенку ощутить чёткий ритм и пульсацию долей, научиться слушать и слышать их в ткани музыки.

Основной особенностью работы концертмейстера в классе скрипки является раннее приобщение юных скрипачей к ансамблевому музицированию. Ведь репертуар скрипача от начальных и до выпускных классов в основном строится на работе с концертмейстером. Грамотное ансамблевое исполнение подразумевает синхронность всех партий (единство темпа и ритма партнеров), уравновешенность силы звучания (единство динамики), согласованность (единство приёмов, штрихов, фразировки). Анализ личного опыта работы убедительно показывает, что именно концертмейстер ведет за собой ансамбль, обеспечивая темповую стабильность. Концертмейстер должен быстро и умело ориентироваться в нотном тексте. Мне нельзя проявлять свою досаду за ошибки и промахи маленького скрипача, а в случае потери, не останавливая движения, собрать волю, восстановить и продолжить ансамблевое музицирование.

Концертмейстер, работая с учащимися в классе скрипки должен обращать внимание на интонационную точность исполнения учащимся мелодии, соответствие штрихов и фразировки, сбалансированность и синхронность звучания. Особенно тщательно мы устанавливаем общность фразировочных лиг и штрихов с тем, чтобы в аналогичных местах они точно совпадали. Специальные навыки нужны мне как концертмейстеру, имитируя и дополняя штрихи скрипки, с осторожностью и тщательностью использовать педаль, максимально приблизить звучание фортепиано к звучанию скрипки. Техника игры на скрипке подразумевает владение штрихами «pizzicato», «detache», «legato», «non legato», «spiccato», «sautille», «martle», «flageolet». Искусство концертмейстера состоит в выборе штриха, соответствующего или приближенного к штриху исполнителя.

Занятия в ансамбле скрипачей проходят раз в неделю в течение 45 минут. После проигрывания уже знакомых песенок, мы разучивать пьесы, которые можно исполнить на открытых струнах. Разучивание пьес происходит по определенному алгоритму: я проигрываю на фортепиано мелодию с аккомпанементом, дети слушают и запоминают мотив, пропевают мелодию со словами, затем сольфеджио; с помощью пластического интонирования определя-

ют направление мелодической линии вниз или вверх. Выучив слова песенки наизусть, дети прохлопывают ритм, затем поют. Мы вместе обсуждаем настроение, чувства, характер музыки. Затем пробуем сыграть пьесу все вместе. В репетиционной работе важное место занимает установка, чтобы ученики стремились улучшать исполнение с каждым повторением, с радостью ждали свое будущее выступление на сцене, как артисты. Вызывая в себе нужный образ и контролируя свои движения, маленькие скрипачи постигают азы сценического поведения и самочувствия. На уроках ансамбля задачи развития слуха, ритма, памяти, чтением нот с листа идут параллельно. Как свидетельствует опыт моей работы, в ансамбле дети быстрее и активнее усваивают длительности, успешно закрепляют понятия распределения смычка, учатся овладевать средствами выразительности в музыке. Играя в ансамбле, ученик пытается слушать и себя, и других, и концертмейстера. У него развиваются все виды музыкального слуха, попутно и техника, моторика. Искусство ансамблевой игры основывается на ощущении метроритма (ощущении сильных и слабых долей такта) – фундаменте, который помогает ансамблистам играть вместе, чтобы создавалось впечатление, будто играет один человек. Чтобы помочь ученику справиться с непонятным для него ритмом, я дублирую на рояле сольную партию. Иногда ученики не додерживают или сокращают длинные ноты во время пауз у фортепиано, в этих случаях полезно бывает временно заполнить такую паузу аккордами.

В репертуаре нашего ансамбля также есть пьесы, которые могут исполнить совместно учащиеся младшего и старшего ансамблей. Сводный ансамбль стимулирует работу младших учеников, они стараются дотянуться до уровня старших. Совместные выступления приносят большую пользу: при поддержке старших позволяют малышам почувствовать атмосферу зала, внутренне собраться, выложиться, получить признание слушателя. Постепенно, благодаря игре в ансамбле, дети разные по возрасту и подготовке, между собой как бы «выравниваются», начинают взаимно дополнять друг друга и во время исполнения, и во время отдыха и общения. Каждый юный музыкант чувствует себя важным и нужным. Таким образом, ансамбль скрипачей становится дружным творческим коллективом.

Стоит сказать о том, что на уроках скрипичного ансамбля концертмейстер играет особую роль. Это касается произведений,

в которых нет фортепианного вступления, и тогда концертмейстер берёт на себя функцию дирижёра. В мои функции входит не только исполнению по нотам аккомпанемента для ансамбля. Я постоянно подключаюсь к разучиванию партий. Вместе с руководителем мы работаем над созданием музыкального образа, интерпретацией, контролируем качество исполнения. Ведь грамотное ансамблевое исполнение подразумевает синхронность всех партий (единство темпа и ритма партнеров), уравновешенность силы звучания (единство динамики), согласованность (единство приёмов, штрихов, фразировки). И чем совершенней отшлифованы все детали совместной интерпретации, тем лучше. Кроме того, ансамблевая слитность зависит также и от качества взаимоотношений, уровня человеческого взаимопонимания между концертмейстером и маленьким скрипачами как в репетиционном процессе, так особенно на концертах и конкурсных выступлениях. Я неоднократно убеждалась в том, что именно концертмейстер умеет снять излишнее напряжение солиста, негативный фон перед выходом на сцену, способен найти точную яркую ассоциативную подсказку для артистического настроения, а порой помогает пережить неудачи, разъяснить их причины, тем самым предотвращая в дальнейшем проявления боязни сцены, страха перед повторением ошибок. В связи с возрастными психологическими особенностями дошкольников и младших школьников в работе концертмейстера появляются дополнительные функции и особая ответственность. Мне необходимо быть уверенной в тексте, быть готовой к любому повороту событий, обладать огромной выдержкой, проявлять спокойствие за солиста или ансамбль. Но главное условие успешной работы концертмейстера – любовь к музыке и детям. Сперва любить – потом учить! (Я. А. Коменский). С детства дать в руки ребёнку на скрипку или другой инструмент – это значит воспитать музыкально грамотного человека, активного слушателя музыки, умеющего наполнить свой досуг искусством.

Список литературы

1. Бехтерев В. М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства // Вестник воспитания. 1915. № 6. С. 47–57.
2. Ибука М. После трех уже поздно / пер. с англ. Н. Перовой. М. : Альпина нон-фикшн, 2011. 224 с.

3. Пудовочкин Э. Скрипка раньше букваря. Опыт раннего обучения на скрипке. СПб. : Композитор, 2005. 56 с.
4. Сузуки С. Возвращенные с любовью: Классический подход к воспитанию талантов. М. : Попурри, 2005. 192 с.
5. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н. С. Лейтес, И. В. Равич-Щербо ; Акад. педагог. наук СССР. М. : Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.
6. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. М. : Юрайт, 2016. 245 с.

ХОРОВОЕ ПЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Е. А. Карпова

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

ev.a.karpova@mail.ru

В последние десятилетия в условиях современного общества у молодёжи наблюдается резкий спад уровня музыкальной культуры, что объясняется несколькими причинами. Во-первых, это негативное влияние на ребёнка современной музыки, основой которой является примитивность ладовой системы и ритмической структуры. Во-вторых, недостаточное внимание к организации посещений детьми учреждений культуры: филармонии, концертных залов и театров. Цель современного образования – развитие и выявление потенциала ученика, формирование личности способной к самоопределению и самосовершенствованию. Одним из показателей становления личности в школьном возрасте является развитие музыкальных способностей. Исполнение музыки способствует формированию в ребенке творческого начала, образного мышления (неординарность, пластичность, фантазия, ассоциации). Приобщение детей к музыкальному искусству и повышение музыкальной культуры в целом целесообразно осуществить через хоровое пение – самый доступный и активный вид музыкальной деятельности.

Во время организационного и репетиционно-исполнительского процесса хорового занятия преподавателем решается целый ряд задач:

- формирование вокально-исполнительского аппарата каждого учащегося;
- воспитание звуковой культуры, выразительности, красоты и певучести звучания;
- работа над средствами музыкально-художественного исполнения (точность прочтения музыкального текста, чистая интонация, ритмическая четкость, соблюдение динамики и фразировки);
- формирование и развитие эстетического вкуса детей, как основы музыкальной культуры.

Ядром понятия «музыкальная культура» является эмоциональная отзывчивость ребёнка, которая способствует проявлению интереса к музыке, закладывает основы восприятия эстетической красоты. Понимание смысла произведения и его воплощение активизирует интеллектуальную деятельность и образное мышление. Важно отметить, что наряду с пропеванием мелодического материала произведения, педагогу необходимо использовать на занятиях комплекс различных видов творческой деятельности (ритмопластика, театр, игра на музыкальных инструментах), что позволяет расширить эмоциональный интеллект ребёнка.

Исследователи темы духовно-нравственного воспитания детей выделяют три компонента музыкальной культуры ребёнка: эстетическое сознание, интерес к музыке, музыкальные навыки. Охарактеризуем их более подробно.

Эстетическое сознание – самый тонкий и сложный по структуре «слой» сферы ценностных ориентаций человека [1, с. 98]. Музыкально-эстетическое сознание, как аспект музыкальной культуры, формируется у детей под средством накопления опыта восприятия и исполнения музыки, где главную роль играет выбор репертуара. При подборе хорового репертуара хормейстер должен руководствоваться следующими педагогическими принципами:

- художественная значимость музыкального произведения, которая направлена на воспитание музыкально-эстетических взглядов и развитие музыкально-исполнительской культуры каждого участника;
- соответствие хоровой партитуры с возрастными критериями исполнителей, их количеству и степени технической и исполнительской подготовки.

Для успешного развития многогранной, творческой личности ребёнка и повышения его музыкальной культуры важно, чтобы изучаемые произведения были разнообразны по эпохам, стилю, жанрам и характеру. В репертуар необходимо включать, как духовные, так и светские произведения зарубежных и русских композиторов. Здесь можно обратиться к таким выдающимся авторам, как В. А. Моцарт, Ц. А. Кюи, П. И. Чайковский, В. С. Калинин. Внимание стоит уделить и воплощению народных песен и их обработок, которые содержат богатейший пласт национальной культуры (В. С. Соколов, А. К. Лядов, Ю. А. Юрлов). Песенный жанр, как основной в исполнительском творчестве детей, может быть представлен сочинениями русских композиторов – М. И. Глинки, А. С. Аренского, А. Т. Гречанинова, произведениями композиторов-песенников отечественного периода – И. О. Дунаевского, А. Н. Пахмутовой, В. Я. Шаинского, Е. П. Крылатова. Вместе с этим не стоит исключать музыку современных композиторов, представляющих уникальные образцы детской хоровой музыки – Е. И. Подгайц, С. В. Екимов, Я. И. Дубравин и т.д.

Развитие эстетического сознания и эмоциональной отзывчивости на музыку предполагает единство переживания, познания и активно-действенного проявления эмоционально-оценочного отношения, что формирует гармоничную личность ребёнка и подтверждает целесообразность приобщения детей к ценностям музыкальной культуры.

Одним из ярких проявлений ценностных ориентаций личности является *интерес к музыке*, и рассматривается в педагогике как «стимул познавательной деятельности» [2, с. 56]. По результатам изученных исследований, проводимых М. С. Осеневой был выявлен низкий статус классической музыки в интересах не только школьников, но и их родителей. Однако ценностные ориентиры взрослых менялись на основе заметных изменений в поведении их детей в результате их приобщения к классическим образцам музыкального искусства. Важно отметить, что значительный вклад в формирование интересов детей к музыке вносит педагог. Для того, чтобы общее развитие прогрессировало и было эффективным, руководителю следует варьировать виды музыкальной деятельности, выстраивать разнообразные планы занятий, включая в занятия элементы новизны, организуя праздничные утренники. Особенно позитивно детьми воспринимаются познавательные раз-

влечения в игровой, сказочной форме, например: «Музыкальные истории», «Музыкальные портреты» (беседы-концерты о музыкальных инструментах, композиторах), «Моя любимая музыка» и т.д.

Музыкальные навыки, хоть и представляют важнейший критерий музыкальной культуры, базируются, прежде всего, на эмоциональной отзывчивости и понимании красоты. Без осмысления содержания музыки и осознанно-прочувствованной деятельности, формирование и развитие музыкальных навыков становится затруднительным. Именно поэтому педагогу важно использовать комплекс методов, направленных на развитие всех трёх компонентов музыкальной культуры сразу.

В работах исследователей, занимающихся изучением методики работы с хором (П. Г. Чесноков, Г. А. Дмитриевский, Г. П. Стулова) наблюдаются схожие взгляды на вопросы методической работы с детскими хорами, поэтому на основе проведенного анализа методической литературы по исследуемой проблеме можно выделить основные вокально-хоровые навыки:

1) Певческая установка – правильное положение корпуса и головы, обеспечивающее качественную работу голосового аппарата. Для достижения этого необходимо выполнение нескольких условий:

а) непринужденное, но подтянутое положение тела, с расправленными плечами и прямой спиной;

б) соблюдение устойчивой опоры на обе ноги (равномерное распределения тяжести корпуса);

с) прямое, свободное положение головы и рук.

В условиях занятия с детьми младшего школьного возраста, возможно его проведение в положении сидя, однако соблюдение вышеуказанных правил сохраняется. Единственным отличием становится, не устойчивая опора на обе ноги, а сидение на краешке стула, также опираясь на ноги.

2) Дыхание – «процесс, который обеспечивает поступление в организм кислорода для использования его в жизненно необходимых процессах и удаление углекислого газа из организма» [4, с. 10]. В вокальной технике дыхание становится основополагающим аспектом, от которого зависит сила звука, его длительность, а также тембровые краски.

3) Звукообразование (фонация, от греч. *phone* – звук) – является результатом действия голосового аппарата, то есть извлечением вокального звука определённой высоты, тембра и силы. Для его качественного возникновения должна осуществиться согласованная работа дыхания, гортани и голосовых связок.

4) Артикуляция – отчетливое произношение поэтического текста, его донесение до слушателя. «Дикционная четкость – столь же необходимое качество профессионального певца, как и вокальность его голоса» [5, с. 46]. В артикуляции речевых звуков принимают участие многочисленные мышечные органы ротоглоточного канала: губы, язык, мягкое нёбо, зев, глотка, а также мускулатура,двигающая нижнюю челюсть.

5) Атака звука – способ извлечения звука, посредством взаимодействия дыхания и работы голосовых складок [5, с. 38].

При работе над вокально-хоровыми навыками педагогу необходимо знать и применять комплекс методов, направленных на их изучение и освоение, а также использовать индивидуальный подход к ребёнку на основе его психофизических и возрастных особенностей.

Таким образом, музыкальная деятельность в силу её выразительности становится эмоционально-оценочным стержнем, позволяющим формировать у ребенка эстетическое восприятие других видов искусства и окружающего мира. Приобщение детей к творческой деятельности посредством хорового пения способствует интеллектуальному, эмоциональному развитию и повышению уровня музыкальной культуры в целом.

Список литературы

1. Каган М. С. Избранные труды : в 7 т. Т. 3. Труды по проблемам теории культуры. М. : Петрополис, 2007. 329 с.
2. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Л. : Музыка, 1972. 241 с.
3. Осеннева М. С., Самарин В. А. Хоровой класс и практическая работа с хором : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 192 с.
4. Покровский А. В. Певческое дыхание. Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. СПб. : Научные технологии, 2013. 278 с.
5. Стулова Г. П. Хоровое пение. Методика работы с детским хором : учеб. пособие. М. : Лань : Планета музыки, 2014. 176 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К НАРОДНОЙ ПЕСНЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Т. А. Шипилкина¹, Гао Даньчэнь²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

²г. Синьцзян, КНР

¹kaf_muz@mail.ru

²Danchen.Gao@yandex.ru

Культуру России невозможно представить себе без народного музыкального творчества, которое раскрывает истоки духовной жизни народа, демонстрирует эстетические ценности, художественный вкус и является частью его истории. Обращение к истокам национальной музыкальной культуры представляется необходимым, так как именно там кроются многие черты национальной ментальности, самобытности, играющие важнейшую роль в формировании позитивного национального самосознания личности [2].

Национальная музыкальная культура – это огромный звуковой пласт, который накоплен за период многовековой истории развития русской музыки. В основании этого пласта находится песня, которая с древнейших времен являлась неотъемлемой частью русской национальной культуры. Народные песни знакомят с обычаями и бытом русского народа, трудом, бережным отношением к природе, жизнелюбием, чувством юмора, развивают творческие способности, фантазию, воображение, дают возможность знать истоки национальной культуры и искусства. В песнях народ сохраняет и передает потомкам идею патриотизма – одну из важнейших составляющих национальной самоидентификации личности. Правдивость, поэтичность, богатство мелодий, разнообразие ритма, ясность, простота формы – характерные черты русского песенного народного творчества [3]. В текстах народных песен ярко проявляются духовные ценности народа, лежащие в основе формирования национального характера. Даже наиболее простые из песен, доступные младшим школьникам, отличаются высокими художественными качествами. Мелодии, оставаясь простыми и

доступными, часто варьируются, что придает им особую притягательность. Песни уникальны и музыкально-поэтическим оформлением идеи – этической, эстетической, педагогической. В связи с этим, формирование у младших школьников интереса к народной песне приобретает особую актуальность.

Современные дети, к сожалению, все менее и менее любят слушать и исполнять народную песню. Как сохранить и возродить великие традиции народного хорового пения? Как приобщить детей к пению, как научить их петь красиво, правильно, чтобы пение доставляло удовольствие и становилось духовной потребностью.

Прежде всего, для осуществления такой трудной задачи от педагога потребуются дополнительные знания и навыки, глубокое изучение народных традиций. Он должен понимать фольклор как целостное явление, не только не утратившее в настоящее время своей первозданности, но и занимающее все более значимое место в содержании музыкального образования детей. Для понимания, правильного восприятия и выразительного исполнения народной песни необходимо знать эпоху, в которой жил автор (народ), его взгляды и отношение к жизни, другим этносам, природе и культуре, искусству своего края. Исходя из этого, важно знакомить обучающихся с переживаниями создателя музыки, с особенностями культуры, с легендами к произведениям музыкального фольклора, чтобы они почувствовали, осознали и полюбили музыкальные традиции своего народа. Обращение к народному музыкальному творчеству на уроке музыки в современной школе требует от учителя осуществления интонационного подхода, позволяющего вычленить живую интонацию родной музыкальной речи [1]. Знакомя детей с песней, следует стремиться раскрыть художественный образ народной песни, добиваться того, чтобы он дошел до каждого ребенка, увлек его. Эмоционально исполненная песня – это залог того, что дети полюбят ее, будут петь охотно и выразительно.

Необходимым условием для полноценного восприятия народной музыки является активное участие детей в музыкальной деятельности как на уроках (хоровое пение, музыкально-ритмические движения игры, слушание музыки, музыкальная грамота, пение по нотам), так и во внеклассной работе. В народной песне прекрасный музыкальный материал для дальнейшего укрепления и развития эстетических чувств и переживаний учащихся, для расширения их кругозора и повышения культурного уровня.

При изучении произведений народного музыкального творчества важна категория жанра, отражающего интонационное своеобразие русских народных песен. Через жанр выявляется функциональное предназначение фольклора, связь с различными формами народной жизни.

Школьники поют песни разных народов: татарские, русские, украинские, литовские, польские и другие. Накопление впечатлений – это лишь этап, способный вызвать более или менее стойкий интерес у школьников к народной песне. Нужны активные педагогические методы, которые стимулировали бы интерес к народному творчеству, способствовали углубленному восприятию национальной специфики музыки. Такими методами в нашей работе являются: метод «погружения» в интонационно-образный строй, метод интонационно-стилевого анализа и метод художественных ассоциаций.

Метод погружения в интонационный строй – позволяет детям оценить особенности художественного восприятия мира конкретным народом, характерные «слова-речения» музыкального языка какого-то определенного народа. Погружение в интонационный строй музыки на начальном этапе музыкального образования непрерывно связан с методом интонационно-стилевого анализа, который направлен на поиск и определение специфики элементов музыкального языка, характерных для того или иного национального стиля. Подвести школьников к выводу о существовании внутренних связей между разными видами искусства позволяет метод художественных ассоциаций. Так через сопоставление мелодии, танца и языка, учащиеся, выявляя общие черты народной символики, ощущают целостность своей национальной культуры.

Данные методы лучше всего усваиваются учащимися в процессе игровой деятельности. Кроме того, исполнение народных песен – это по своей природе творческая деятельность, где воплощение художественного образа связано с варьированием и импровизацией текста, мелодии, движений. Народные попевки удобны для пения, многие из них близки речевым интонациям. Эту особенность педагогу необходимо использовать в работе: начиная с выразительного чтения текста нараспев постепенно подводить детей к вокализациям, а затем и к пению. Таким образом, накапливая опыт восприятия народного песенного искусства, школьники в образной форме познают действительность, знакомятся с музы-

кальным творчеством, с основными средствами музыкальной выразительности. Это способствует воспитанию у школьников эмоциональной культуры, формированию общечеловеческих качеств, определяющих нравственно-эстетическое отношение к искусству, и создает важные предпосылки для формирования национального сознания.

Ценность песни, в частности народной, в том и заключается, что она заставляет ребенка внутренне занять определенную позицию и в соответствии с ней смотреть на мир, на человеческие поступки и отношения. Накопление интонационного опыта народной музыки значительно облегчает и усвоение языка классической музыки, включающей ее обороты. В связи с этим, народная песня, народное песенное творчество должны найти отражение в содержании музыкального образования школьников, особенно сейчас, когда образцы массовой культуры других стран активно внедряются в жизнь, быт, мировоззрение детей.

Уровень сформированности интереса к народной песне определялся нами следующими показателями: эмоциональной восприимчивостью обучающихся на всех этапах работы (непосредственная реакция на музыку и активность класса); проявление любознательности к музыке в целом и к народной песне в частности (вопросы к учителю, желание высказаться о произведении, послушать его еще раз или повторить народную песню); степень осознанности своих музыкальных впечатлений, выявляющаяся в суждениях и оценках воспринятого при проведении письменных и устных опросов учащихся.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

- формирование интереса у младших школьников к народной песне открывает им удивительный, прекрасный мир, что стимулирует активно-познавательное и эмоционально-ценностное отношение учащихся к окружающему миру;

- учитывая, что младший школьный возраст является особенно перспективным в развитии музыкальной восприимчивости, необходима достаточная музыкальная нагрузка на память детей, которая создает запас впечатлений и знаний, нужных для дальнейшего формирования интереса к народной песне;

- только чистота интонирования и правдивое художественно-выразительное исполнение произведения способствует эмоциональному восприятию песни, формированию у детей музыкально-эстетических эмоций.

В процессе восприятия народных песен происходит осознание содержания и формы, установление связи с жизнью, то есть, их интонационное постижение. Успешность формирования интереса к народной песне заключается в условиях положительного отношения к происходящему на уроке, где учащиеся с разными музыкальными способностями могут добиться успехов.

Использование в учебном процессе с учащимися младших классов метода «погружения» в интонационно-образный строй, метода интонационно-стилевого анализа и метода художественных ассоциаций, а также песенного материала, доступного для «проживания» детям более эффективно формирует интерес к народной песне у младших школьников.

Список литературы

1. Голова В. Ю. Национальная культура в воспитании современного учителя музыки // Музыка в школе. 2002. № 1. С. 44–46.
2. Голова В. Ю. Музыкальный фольклор в формировании национального самосознания // Музыка в школе. 2006. № 6. С. 50–52.
3. Плыгун С. В. Развитие интонационного мышления младших школьников в процессе освоения народного музыкального творчества : дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2009. 224 с.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. А. Свиридова

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия*

irina_swiridova@mail.ru

По статистике на 2021–2022 учебный год только на факультете музыкального искусства Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета (МПИГУ)

обучается более 400 иностранных студентов (бакалавры, магистранты, аспиранты), включая 95 студентов-бакалавров китайского филиала МПГУ в г. Вэйнань (*Московский институт искусств Вэйнаньского педагогического университета*)

На факультете музыкального искусства реализуются две образовательные программы музыкально-педагогической направленности: Направление подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (уровень бакалавриата), направленность «Музыкальное образование (для иностранных обучающихся)» и направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры), направленность «Музыкальное искусство и образование (для иностранных обучающихся)».

В связи с современными тенденциями усовершенствования образования, поисками инновационных методик и технологий обучения, выявления и обоснования педагогических условий, направленных на становление и развитие интеллектуального и эмоционального потенциала личности студента-музыканта, его музыкально-исполнительских качеств [5, с. 77] в учебные планы факультета музыкального искусства Института изящных искусств МПГУ были внесены изменения и появились две новые дисциплины, обязательные для всех иностранных обучающихся: «Коллективное вокально-хоровое исполнительство» (бакалавриат) и «Хоровое пение» (магистратура). В соответствии с новыми учебными планами на факультете музыкального искусства было создано три хоровых коллектива:

➤ **смешанный хор бакалавров КНР** – художественный руководитель и дирижёр – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально- исполнительского искусства, лауреат Всероссийских и Международных конкурсов и фестивалей, руководитель вокального ансамбля «*Belcanto*» Свиридова Ирина Александровна;

➤ **смешанный хор магистрантов КНР 1 курса** – художественный руководитель и дирижёр – аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства, лауреат Всероссийских и Международных конкурсов и фестивалей, обладатель Гранта Президента РФ Новоселов Вячеслав Александрович;

➤ **смешанный хор магистрантов КНР 2 курса** – художественный руководитель и дирижёр – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства, лауреат

Всероссийских и Международных конкурсов и фестивалей, руководитель женского хора «Весна» Кальченко Елена Викторовна.

В данной работе представлены методы обучения коллективному вокально-хоровому исполнительству способствующие освоению китайскими студентами не только певческих навыков, но и русского языка, других иностранных языков посредством хорового пения, психологической адаптации к новым условиям обучения, а также особенности репетиционного процесса и концертной деятельности.

Специалисты выделяют следующие характерные черты жителей Китая: терпение, внушаемость (перерастающая в фанатизм), дисциплинированность, коллективизм, щедрость к другу, патриотизм, завышенная самооценка, настойчивость и сплоченность. Большинство из перечисленных черт относятся к положительным (за исключением фанатизма и завышенной самооценки). Основные качества китайской нации складывались веками и тысячелетиями. В основном на формирование таких черт, как коллективизм, настойчивость, сплоченность, дисциплинированность и терпение, влияли внешние факторы, определяемые природными условиями, характером быта и рабочей деятельности китайцев. Скученность проживания и постоянное окружение отдельного индивидуума множеством себе подобных способствовали подавлению индивидуалистических черт характера и развитию коллективизма [6].

Представленные характерные черты китайцев с одной стороны, являются положительными для взаимодействия в большом творческом коллективе, с другой стороны, мешают работе (например, подавление индивидуалистических черт характера, завышенная самооценка и т.п.).

Из опыта хормейстерской работы с китайскими студентами-бакалаврами необходимо отметить несколько основных *трудностей* начального этапа, с которыми сталкивается дирижёр:

- уровень начальной музыкальной подготовки у обучающихся не ровный (многие недостаточно музыкально образованы, мало эмоциональны, некоммуникабельны);
- студенты-бакалавры обучаются по различным специальностям: вокалисты (академический вокал), инструменталисты (фортепиано, струнные инструменты, духовые и ударные инструменты) – это тормозит и несколько дезорганизует репетиционный процесс, требует отдельных занятий с различными группами студентов, так

как вокалисты и дирижёры имеют достаточно высокий уровень певческих навыков, а у инструменталистов певческие навыки слабые или полностью отсутствуют, также отдельные занятия требуются для мужской и женской групп хора;

- учебные занятия ведутся на русском языке, что зачастую замедляет процесс понимания студентами КНР поставленных задач;

- китайским студентам сложно перестроиться на произношение и интонационное осознание семиступенного звукоряда «до-ре-ми-фа-оль-ля-си-До» («с-d-e-f-g-a-h-C»), так как в Китае ноты обозначаются цифрами «1-2-3-4-5-6-7-1(с точкой);

- китайские студенты не умеют пользоваться «цепным дыханием», так как никогда не пели в хоре;

- особые затруднения вызывает произношение согласных звуков «д», «р», «ш», «ч», и сочетания звуков «бл», «др», «тр» и многие другие.

Также можно отметить положительные моменты обучения китайских студентов коллективному вокально-хоровому исполнительству:

- работа в хоре устраняет психологический барьер – студенты получают возможность осваивать и отрабатывать коммуникативные умения и навыки;

- доминирующим в вокально-хоровом исполнительстве является слуховой компонент – вначале у студентов происходит осознание артикуляционных движений в единстве с их звуковыми образами (акустической нормой), затем осуществляется работа по формированию произносительных навыков;

- освоение китайскими студентами русского языка и других иностранных языков происходит в деятельности, что является наиболее эффективным;

- китайским студентам легче осваивать русский язык в коллективной учебной деятельности, а не индивидуально, что связано с особенностями китайской культуры;

- китайские студенты хорошо читают русские тексты, хотя не всегда понимают их смысл;

- фонетика китайского языка, его «певучесть» оказывают глубокое внутреннее влияние на вокально-хоровую музыку;

- любовь к хоровому пению, особенно к исполнению популярных китайских и русских народных песен, песен советского периода [1–4].

Организационные построения *репетиционной работы* традиционны – дыхательная и артикуляционная гимнастика, проговаривание скороговорок, вокальные упражнения и распевания, изучение хоровых сочинений разных эпох, стилей и жанров.

Действенными методами обучения китайских студентов являются:

- повтор текста (многократное произношение текста с исправлением неточностей в классе и запись текста на диктофон для прослушивания и заучивания наизусть в домашних занятиях);
- повтор мелодии (исполнение детских русских народных песенок-попевок, например, «Скок поскок, молодой дроздок», музыкальных считалочек и т.п.);
- речевой хор или голосовые игры (например, подражание звукам природы, звукам города);
- пластическое интонирование (показ жестом смысловой и интонационной вершины фразы, протяженность звучания гласного звука);
- подпевание, подхватывание (продолжение участниками всего хора или отдельной хоровой партией музыкальных фраз, начатых солистом);
- визуальное восприятие (работа с хоровой партитурой при прослушивании эталонного звучания произведения в аудио или видеозаписи) и другие;
- освоение студентами элементов актерского мастерства, способствующих созданию музыкально-художественного образа в процессе исполнения вокально-хоровых произведения.

Основу репертуара хора на начальном этапе работы составляют, как было сказано выше, популярные китайские и русские народные песни, советские массовые песни. Особенно любимы: китайская народная песня «Жасмин»; русские народные песни: «Калинка», «Во поле берёзка стояла», «Ах ты, душечка»; песни «Подмосковные вечера», «Катюша» и многие другие. Безусловно, постепенно репертуар будет обогащаться хоровыми произведениями зарубежной и русской классики, духовными сочинениями и современной музыкой. К третьему году обучения в репертуар хора входят произведения – старинный студенческий гимн «*Gaudeamus*», Ф. Шуберт «*Kyrie eleison*», «*Sanctus*», Р. Шуман «Веселый крестьянин», Ф. Мендельсон «Лес», М. М. Иполлитов-Иванов «Благослови душе моя, Господа», старинный шуточный кант «Два

каплуна», р.н.п. «Вейся, вейся, капустака» в обработке В. Орлова (для мужского хора), В.-А. Моцарт «Азбука», А. Аренский «Спи, дитя мое, усни» (для женского хора) и др.

В условиях дистанционного обучения иностранных студентов применяются следующие методы и технологии:

➤ *Подготовка материалов для онлайн-занятия*: аудио или видео записи исполнения хоровых партий дирижером или русским студентом (мужские партии), видео запись исполнения на фортепиано изучаемой хоровой партитуры дирижером; подбор аудио-видео записей хорового исполнения произведения в Интернете (указываются ссылки), размещение всех материалов на учебном курсе «Коллективное вокально-хоровое исполнительство» в системе ИнфоДа MOODLE МПГУ;

➤ *Онлайн-занятие*: разбор и проговаривание текста, чтение с листа и пропевание мелодии педагогом с повтором каждым студентам отдельно – это значительно замедляет процесс работы в дистанционном хоровом классе, увеличивает энергозатраты педагога и дестабилизирует эмоциональный фон коллектива (на курсе от 15 до 30 студентов);

➤ *Отчетность студентов*: аудио или видео записи исполнения хоровой партии каждым студентом самостоятельно с сопровождением фортепиано и *a cappella*, размещенных на учебном курсе «Коллективное вокально-хоровое исполнительство» в системе ИнфоДа МПГУ, с последующим обсуждением недочетов с дирижером и работой над ошибками на онлайн-занятии;

➤ Не все студенты имеют дома фортепиано и им приходится использовать для работы с партитурой активную фортепианную онлайн-клавиатуру, что тоже весьма неудобно;

➤ Активное использование репетиционного жеста дирижером в аудиторных занятиях теряет свою важность при работе на онлайн-занятиях и т.д.

Вокально-хоровое исполнительство предполагает помимо индивидуальной формы работы со студентами (исполнение соло своей партии), еще и мелкогрупповую (ансамбль одной или нескольких хоровых партий) и коллективно-групповую форму исполнительства (хор *tutti*), что, к сожалению, невозможно обеспечить в условиях дистанционной работы, посредством электронных ресурсов, даже самых современных. От этого теряется интерес к вокально-хоровому исполнительству и снижается общий уровень

обучения. Но самая главная проблема онлайн-обучения – это отсутствие возможности отрабатывать три главные составляющие вокально-хоровой звучности – по определению П. Г. Чеснокова – «строго уравновешенного ансамбля, точно выверенного строя и художественных, отчетливо выработанных нюансов».

Таким образом, вокально-хоровой потенциал иностранных студентов представляет собой системно организованный индивидуальный комплекс певческих (вокально-хоровых), музыкально-творческих, интеллектуальных, эмоционально-волевых и артистических ресурсов личности, образуемый микстом этнокультурных традиций китайского певческого искусства и европейского вокально-хорового искусства, который обеспечивает профессиональную деятельность в области вокально-хорового исполнительства. Развитие вокально-хорового потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза понимается как совершенствование и прогрессивно-динамическое изменение певческих (вокально-хоровых), музыкально-творческих, интеллектуальных, эмоционально-волевых и артистических ресурсов [7, с. 13].

В заключение хотелось бы отметить, что применяемые приёмы и методы решают педагогические задачи освоения китайскими студентами не только певческих навыков, но и помогают в освоении русского и других иностранных языков посредством пения. Так как хоровая музыка по своей природе программна, то есть имеет заголовок и практически всегда литературный текст, за исключением хоровых «Сольфеджио» и «Вокализов», коллективное вокально-хоровое исполнительство решает одну из главных задач музыкальной педагогики – развивает эмоциональную сторону восприятия и исполнения музыкальных произведений, «задаёт векторную направленность работе мышления, воображения и фантазии» [3, с. 112].

Список литературы

1. Вокально-хоровое искусство и образование: вчера, сегодня, завтра // Международная методическая хоровая ассамблея «ХОРЕКСПО 2017» : сб. метод. матер. / сост. Т. А. Жданова. М. : Радость, 2017. Вып. 3. 110 с.
2. Ду Сывэй. Формирование певческих умений у вокалистов в высших учебных заведениях КНР : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2008. 215 с.

3. Красовская Е. П. Педагогическое руководство процессом освоения фортепианных произведений С. В. Рахманинова студентами Китайской Народной Республики // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7, № 2. С. 109–124.

4. Лю Минхуэй. Педагогические условия освоения студентами КНР творчества русских композиторов в контексте профессиональной музыкально-исторической подготовки педагога-музыканта : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2017. 212 с.

5. Тагильцева Н. Г., Бодун В. Приобщение китайских студентов к российской музыкальной культуре // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 4. С. 65–69.

6. Сердюк Ю. О. Менталитет китайцев. URL: http://national-mentalities.ru/east/vostochnaya_i_yugovostochnaya_aziya/serdyuk_yu_o_mentalitet_kitajcev/ (дата обращения: 16.02.2022).

7. Лу Хуачжао. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Воронеж, 2018. URL: [https://Диссертация_Лу_Х..pdf\(vsu.ru\)](https://Диссертация_Лу_Х..pdf(vsu.ru)) (дата обращения: 16.02.2022).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

С. В. Киселева

Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

sv_kis@mail.ru

Современное Российское образование в недавнем времени перешло на новые Федеральные государственные образовательные стандарты, которые реализуют компетентностный подход в процессе обучения и воспитания будущих бакалавров. Такой подход имеет направленность на мотивацию и стимулирование будущих бакалавров на освоение ими высокопрофессиональных знаний

в области педагогической деятельности, а также приобретение значимого социального опыта. Компетентностный подход в образовании направлен на дополнение основных качеств личности будущего бакалавра эмоционально-личностными и мотивационными компонентами. Исходя из этого, само понятие *компетенция* приобрело основное значение и стало одним из ключевых в современных научно-образовательных практиках современных исследователей. В своих научных работах они трактуют понятие компетенция как совокупность знаний, умений, навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности, а так же качеств и свойств личности будущего бакалавра, обладающего специальными способностями.

Так, например, в своем педагогическом словаре А. М. Новикова раскрывает понятие «компетенция» как синоним понятия «умение». Следуя такой трактовке автора, компетенция является способностью, которая помогает выполнять определенные профессиональные действия на основе совокупности приобретенных знаний и навыков. В своей работе А. М. Новиков указывает на то, что чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие и эмоциональные качества личности являются умением, которое в конечном итоге является целью всего образовательного процесса [1, с. 226–227].

Так же о необходимости дополнения понятия «компетенция» личностными качествами, указывают в своих работах и другие ученые-исследователи: И. С. Аврамкова, Ю. С. Батракова и О. В. Налиткина. Они выделяют следующие качества личности будущего бакалавра: инициативность, готовность к сотрудничеству, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию [2, с. 152; 3, с. 60; 7].

Процесс формирования профессиональных компетенций является ключевой задачей всей образовательной системы, так как наряду с остальными группами компетенций (универсальными и общепрофессиональными) именно они отражают всю специфику профессиональной деятельности будущего специалиста.

На это в своих научных исследованиях указывают ведущие ученые в области реализации компетентностного подхода в образовании: В. И. Байденко, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, Б. Оскарсон, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др.

Однако в современных исследованиях недостаточно изучены вопросы, затрагивающие содержательные стороны компетенций будущих бакалавров в сфере музыкально-педагогической деятельности.

Проведенный нами анализ современной научной литературы по проблеме исследования выявил разделение профессиональных компетенций на несколько подвидов: профессиональные (специальные), профессионально-профилированные (специализированные) компетенции (Л. А. Громова, А. В. Долматов, П. А. Бавина, Е. Н. Петровская), узкопрофессиональные компетенции (А. В. Гамов), профильно-специализированные, предметно-специализированные компетенции (Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, А. М. Павлова; А. И. Иванов, С. А. Куликова).

Одним из инновационных направлений в современном музыкально-педагогического образования является использование музыкально-компьютерных технологий в процессе подготовки будущих бакалавров. В связи с этим разработка и формирование их профессиональных компетенций приобретает особую актуальность.

Формированию профессиональных компетенций способствуют современные педагогические технологии, среди которых КТ.

Процесс формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров в области музыкально-педагогической деятельности с применением музыкально-компьютерных технологий является интегративным комплексом знаний и умений. Такие профессиональные знания и умения будущего бакалавра педагогической деятельности помогают обеспечить весь образовательный процесс в зависимости от поставленных профессиональных задач, ценностно-смысловых ориентаций и мотиваций [5].

Использование современных музыкально-компьютерных технологий в процессе подготовки будущих бакалавров музыкально-педагогического образования предполагает: освоение ими различных методов и приемов аранжировки музыки, изучение способов обработки музыкальных фонограмм, постижение основ сочинения музыкального произведения. Вместе с тем будущие специалисты учатся применять на практике различные музыкально-компьютерные программы и мультимедийные дидактические средства обучения и др.

В результате процесса формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров в области музыкально-педа-

гогической деятельности с применением музыкально-компьютерных технологий они должны владеть следующими профессиональными компетенциями (ПК):

- способностью и умением использовать специальные профессиональные музыкально-теоретические знания в освоении музыкально-компьютерными технологиями;

- способностью создавать с помощью музыкально-компьютерных технологий музыкальные композиции, использовать при обработке музыкального материала различные компьютерные приемы, производить подбор и компоновку музыкально-фоновых элементов;

- способностью и владением различными способами разработки и применения мультимедийного и наглядно-дидактического материала.

Формирование и развитие выше перечисленных профессиональных компетенций у будущих бакалавров в области музыкально-педагогической деятельности осуществляется в процессе изучения таких дисциплин, как: «Музыкально-компьютерные технологии» и «Клавишно-компьютерная аранжировка музыки» на кафедре «Музыка и методика преподавания музыка» Пензенского государственного университета.

В процессе освоения вышеперечисленных дисциплин педагогом применяются различные образовательные формы, методы и технологии. Они подразделяются на: традиционные и современные. К традиционным формам и методам относятся рассказ, беседа, демонстрация, иллюстрация, практический метод, игровые технологии, проблемное обучение.

Современные формы и методы образования бакалавров включают в себя:

- дистанционные образовательные технологии (самостоятельную работу: подготовку электронных презентаций, конспектов занятий, дидактических материалов);

- внеаудиторную работу студентов по выполнению музыкально-творческих заданий с помощью музыкально-компьютерных программ и специального компьютерного программного обеспечения (набор страниц оркестровых партитур в программах Finale и Sibelius, коррекцию музыкальных произведений с помощью плагинов Waves и др.);

– мультимедийные технологии (с применением методов линейного и нелинейного представления информации).

Наряду с этим в учебном процессе применяются различные формы и методы контроля усвоенных знаний: контрольные вопросы и задания для самостоятельной работы студентов для подготовки к практическим занятиям; тестовые задания на проверку знаний материала предыдущих учебных тем; лабораторные работы.

Качество освоения профессиональных компетенций будущих бакалавров, формируемых в процессе овладения музыкально-компьютерными технологиями, оценивается с помощью тестовых технологий, практических заданий, взаимодействия будущих бакалавров и преподавателя.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в высшем образовании определяет необходимость изучения проблемы формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров в области музыкально-педагогической деятельности с применением музыкально-компьютерных технологий, влияющих на их профессиональную подготовку.

Список литературы

1. Новикова А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М. : ИЭТ, 2013. 268 с.
2. Аврамкова И. С. Понятие «компетенция» в современной теории и практике преподавания музыки // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 136. С. 144–153.
3. Батракова Ю. С. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов // Педагогика и психология. 2012. № 3. С. 57–61.
4. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОСВПО нового поколения : метод. пособие. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 73 с.
5. Нежинская Т. А. Формирование специальных профессиональных компетенций студентов в области музыкально-компьютерных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2014. 26 с.

К ВОПРОСУ ОСВОЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ЦИКЛА «КАРТИНКИ С ВЫСТАВКИ» М. П. МУСОРГСКОГО

А. Ю. Маряч¹, Бай Сяньли²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

²г. Гуаньчжоу, КНР

¹*anastasija-marjach@rambler.ru*

²*2733508726@qq.com*

Содержание музыкального образования школьников – то, что волнует научно-педагогическое сообщество, представляет собой широкое поле деятельности для решения существенных аспектов проблемы воспитания подрастающего поколения.

Анализ опыта работы общих образовательных учреждений в РФ и Китае показывает необходимость детализации и рассмотрения вопросов содержания музыкального образования, содержательной направленности урочной и внеурочной деятельности учителей музыки в системе общего музыкального образования, поиска инновационных подходов к проблеме реализации содержания музыкального образования школьников в системе общего образования.

Цель содержания музыкального образования школьников – сформировать отношение учащихся к музыке как части мировой культуры, поэтому приоритетом в обучении музыке в образовательной школе будет формирование ценностных критериев постижения музыки, способности постепенно научиться понимать жизнь и исследовать мир посредством музыкального искусства, для того чтобы в последующем суметь выстоять лицом к лицу с сильными эмоциональными испытаниями и потрясениями, которые даёт нам жизнь.

Фортепианный цикл «Картинки с выставки» М. П. Мусоргского в содержании музыкального образования старших школьников имеет высокую художественную и педагогическую ценность. Музыка композитора предвосхитила развитие музыкальной культуры и искусства XX–XXI вв. Это одно из самых оригинальных русских сочинений XIX века.

Попробуем проанализировать представленность пьес цикла «Картинки с выставки» в программах по предмету «Музыка».

«Картинки с выставки» М. П. Мусоргского в программе по «Музыке», разработанной под руководством Д. Кабалецкого, предлагаются для изучения уже **в 1 классе**. В теме «Как можно услышать музыку» рекомендуется для изучения пьеса цикла «Старый замок». Цель занятий: научиться и понять, что значит сказывать, складывать, сочинять – то есть воссоздавать музыку, берущую свои корни в народном творчестве. В ходе уроков изучается жанр «былины», «былинность как художественное явление, через которое можно по-иному почувствовать время» [1, с. 21].

3 класс 2 четверть тема «Интонация» изучается пьеса «Балет невылупившихся птенцов». Учитель обращает внимание учащихся «на сходство и различие разговорной речи и речи музыкальной» [1, с. 52], рассказывает о своеобразном приёме произнесения и пения – скороговорках, которые чаще всего представлены своеобразными шутками. Постепенно ученики учатся понимать, что в музыке, как и в речи, есть свои знаки препинания. Речь человеческая очень выразительна, а следовательно, музыкальна, а музыка, в свою очередь, похожа на разговорную речь, она понятна без слов. Зерно музыкальной фразы, пьесы и произведения в целом – интонация. В интонации заложен характер музыки, её ритм, мелодия и другие элементы музыкальной речи. Учитель объясняет выразительность и изобразительность музыкальных интонаций.

Содержание программы 5 позволяет установить связь музыки с литературой и музыки с изобразительным искусством. Так, в процессе изучения **темы «Музыка и изобразительное искусство»** во втором полугодии осваиваются фрагменты пьес Лимож. Рынок (Большая новость), Избушка на курьих ножках (Баба-яга) из цикла «Картинки с выставки» М. П. Мусоргского. В ходе занятий, ученики начинают осознавать, что «у каждого из них есть не только внутренний слух (т.е. способность внутри себя, мысленно услышать музыку, которая на самом деле в данный момент не звучит), но и внутреннее зрение (т.е. способность внутри себя, мысленно увидеть то, чего глазами в данный момент не видно)» [1, с. 85]. Внутренний слух и зрение являются основой творческого воображения, так необходимого в любой области деятельности. В ходе занятий решается главная задача обучения музыке: «увлечь детей музыкой,

вызвать в них любовь к музыке, научить их ценить красоту музыки» [1, с. 88]. Пьесы М. Мусоргского из цикла «Картинки с выставки» – «Лимож. Рынок» («Большая новость») и «Избушка на курьих ножках» («Баба-яга») очень живописны, в них композитор отражает свои впечатления от картин художника В. Гартмана и передаёт музыкой их содержание. Задача, внимательно вслушиваясь в жизненную и фантастическую, сказочную музыку, постараться внутренним зрением представить те сюжеты и картины, которые рисовал художник.

Программа «Музыка» Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской, Т. С. Шмагиной 1–4 классы.

2 класс тема 3 четверть «В концертном зале» «Картинки с выставки» (целиком) изучаются как «музыкальное впечатление», «музыкальная живопись». Учитель акцентирует внимание школьников на выразительности и изобразительности образов музыки М. Мусоргского. Учащиеся учатся узнавать тембры инструментов симфонического оркестра, понимать жанр сюиты, выявлять выразительные и изобразительные характеристики музыки, отражать свои впечатления от прослушанной музыки в рисунке [2].

3 класс тема «День полный событий» пьесы «Прогулка», «Тюильрийский сад». Школьники учатся познавать свои жизненно-музыкальные впечатления; выразительность и изобразительность музыки и стиля композитора, понимать художественно-образное содержание музыкального произведения, передавать интонационно-мелодические особенности музыкального образа в слове, рисунке, движении, находить общность интонаций в музыке, живописи, поэзии.

4 класс тема «О России неть – что стремиться в храм» пьеса «Богатырские ворота». Школьники изучают Святых земли Русской. Илья Муромец. Кирилл и Мефодий. Родной обычай старины. Нравственные подвиги святых земли Русской. Учатся сравнивать музыкальные образы народных и церковных праздников. Сопоставлять выразительные особенности языка музыки, живописи, иконы, фрески, скульптуры. Рассуждать о значении колокольных звонов и колокольности в музыке русских композиторов.

Тема «В концертном зале» – пьеса «Старый замок». Школьники учатся наблюдать за процессом и результатом музы-

кального развития на основе сходства и различия интонаций, тем, образов, понимать особенности музыкальной драматургии.

Программа «Музыка» предметной линии учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской 5–8 классы.

5 класс «Раздел 2 «Музыка и изобразительное искусство»
Картинки с выставки. Сюита. М. Мусоргский (классические современные интерпретации). Изучается взаимодействие музыки и изобразительного искусства: исторические события, картины природы, характеры и портреты людей и др; творческая мастерская композитора и художника, роль дирижёра в прочтении музыкального произведения. Учитель заставляет задуматься о том, что родник музыки и изобразительное искусство. Главные задачи уроков: выявлять общность музыки и других искусств; соотносить художественное содержание произведения с формой его воплощения и др. [3].

Проведённый методико-педагогический анализ программ по предмету «Музыка» для общих образовательных школ позволяет говорить о том, что задачей музыкального образования является не только воспитание у учащихся эстетического вкуса, способности ценить музыку; но и расширение культурного видения мира в целом, повышение музыкальной грамотности, стремление педагога улучшить собственное позиционирование школьниками самих себя в социуме, сформировать личностное восприятие жизни обучающимися.

Рассмотрим методы изучения пьес «Картинки с выставки» Мусоргского в системе общего музыкального образования.

1. «ИГРА». Например, при изучении таких пьес цикла, как «Гном», «Быдло», можно предложить учащимся игру: показать десять картинок на мультимедиа, предложить учащимся выбрать подходящую к звучащему музыкальному фрагменту картинку. Цель данного метода в том, чтобы сделать дать возможность почувствовать учащимся в роли преподавателя, постараться усилить впечатление от изучаемой музыки.

2. «СТОРИТЕЙЛИНГ». Каждому ребенку нравится слушать рассказы. Можно предложить школьникам придумать короткие рассказы на прослушанную музыку. Цель – привлечь внимание учащихся и углубить их понимание произведений. Например, изучая пьесу «Два еврея, богатый и бедный» или «Катакомбы.

Римская гробница», мы создаём короткие рассказы через изображение персонажей в музыке и на картинках, а также предысторию создания.

3. «КОЛЛЕКТИВНОЕ СОРЕВНОВАНИЕ». Конкуренция также является эффективным средством воспитания интереса учащихся к учёбе. Подобная деятельность учащихся воспитывает не только привычку внимательно слушать, но и чувства единства, сотрудничества и дружеского соперничества.

4. «ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ». Можно предложить учащимся послушать цикл «Картинки с выставки» в разных вариантах звучания: для фортепиано или для оркестра. Совместно с учителем учащиеся обсуждают впечатления от прослушанной музыки, дают свои оценки. Как показала практика, у всех разные вкусы, и некоторые обучающиеся предпочитают оркестровую версию, другие фортепианную.

Названные методы позволяют обогатить представления учащихся как о творчестве М. П. Мусоргского, так и о русском искусстве XIX в. в целом. Методы позволили добиться большего разнообразия в используемых видах деятельности на уроках, мотивировать интерес к самостоятельному творческому изучению музыкального искусства.

Список литературы

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. М. : Прометей, 2020. 502 с.

2. Сергеева Г. П., Критская Е. Д. Программы общеобразовательных учреждений «Музыка» 1–8 классы под руководством Д. Б. Кабалевского / под ред. Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской. М. : Просвещение, 2006. 226 с.

3. Сергеева Г. П., Критская Е. Д., Шмагина Т. С. Музыка. 1–4 классы. Рабочие программы : пособие для учителей общеобразоват. организаций. 5-е изд. М. : Просвещение, 2014. 64 с.

4. Сергеева Г. П., Критская Е. Д., Кашекова И. Э. Музыка. 5–8 классы. Искусство. 8–9 классы. Сборник рабочих программ. Предметная линия учебников Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской : учеб. пособие для общеобразовательных организаций. М. : Просвещение, 2016. 127 с.

ПРИБОЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОПЕРНОМУ ТВОРЧЕСТВУ НА ПРИМЕРЕ ОПЕРЫ Н. А. РИМСКОГО-КОРСАКОВА «САДКО»

Т. А. Шипилкина¹, Тан Ди²

^{1,2}Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия

²г. Ляньюньган, КНР

¹kaf_muz@mail.ru

²1204674850@qq.com

Обогащение содержания музыкального образования в школе высокохудожественными произведениями, прежде всего, сочинениями русской музыкальной классики, является первостепенной задачей учебно-воспитательного процесса в начальных классах, направленного на развитие музыкальной культуры школьников, воспитание любви, интереса к историческому прошлому отечественной музыкальной культуры, овладение знаниями и представлениями о шедеврах русской музыки. Решение этой задачи сопряжено со многими трудностями, в том числе и с тем, что активно продвигаемой сегодня музыкой является поп-музыка, имеющая самые разные направления, в том числе образцы рок-музыки и эстрадного творчества. В результате снижается интерес к классической музыке у молодежи, даже у тех, кто освоил классическую музыку в школе. Противодействовать этому процессу может специально организованная педагогическая деятельность, направленная на ознакомление подрастающего поколения с реальными духовными образцами искусства классической музыки с ярко выраженными гуманистическими и этическими принципами.

Изучению вопросов приобщения школьников к музыкальному искусству и в частности, к оперному искусству в общеобразовательной школе уделялось внимание на протяжении всего развития отечественной педагогики музыкального образования и осуществлялось разными исследователями. Так, Б. Л. Яворский считал, что синтез музыки, живописи и литературы, проявляющийся в опере, способствует обогащению музыкального восприятия и развитию эмоциональной сферы ребёнка. Н. Л. Гродзенская

раскрывала пути включения высокого музыкального искусства и, в частности, оперы в школьное обучение. Д. Б. Кабалевский говорил о необходимости ознакомления с разными жанрами музыки, в том числе и с жанром оперы, с начального этапа школьного обучения. При этом он подчеркивал, что на уроках музыки введение в мир серьезного музыкального искусства должно начинаться с активного вовлечения младших школьников в исполнительский процесс на материале детской оперы, иными словами – говорил о приобщении не только к оперному искусству, но и к оперному творчеству.

Необходимость освоения оперной классики для развития музыкальной культуры ребенка младшего школьного возраста и приобретения опыта творческой деятельности подчеркивается и современными авторами создателями программ по музыке для общеобразовательной школы (Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, Л. В. Школяр, В. О. Усачева и др.).

Для выявления содержания понятия «приобщение» обратимся к рассмотрению трактовки этого понятия, что необходимо для настоящего исследования. В «Словаре древнерусского языка» И. И. Срезневского многогранно раскрываются формы слова «приобщение». Так, автор пишет, что: приобщаться – становиться причастным, принимать участие, иметь общение; приобщение – общение; приобщити – сделать участником; приобщитися – принять участие; приобщьникъ – участник [5, с. 1442].

В древнерусском языке само понятие «приобщение» означало в первую очередь общение. Различные формы глагола приобщаться образовывали новый смысл слова: если приобщити – сделать участником кого-либо, то приобщитися – самому принять участие в чем-либо. Самого участника называли приобщьником. Таким образом, в Древней Руси слово «приобщение» трактовалось как общение и принятие участия в какой-либо деятельности.

В справочной литературе данное понятие раскрывается по-разному. Так, С. И. Ожегов в Толковом словаре русского языка определяет глагол «приобщить» как «дать возможность включиться в какую-нибудь деятельность, сделать участником чего-нибудь» [4]. Приобщение по С. И. Ожегову – это включение в деятельность, то есть доминантой в его определении является деятельность, которую выполняет субъект. Данное определение коррелирует с церковным определением: и в том, и в другом оно означает

включение в деятельность (С. И. Ожегов) и принятие участие в деятельности (каноны православия). Подобное определение встречается в словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой: значение глагола «приобщать» – «1) Присоединять, прибавлять к чему-либо. 2) Знакомить с чем-либо, посвящать во что-либо» [1]. В научных исследованиях, касающихся проблемы приобщения к оперному искусству (О. Б. Куликовская, Е. Ю. Накишова, И. Р. Русских) [2, 3, 6], авторы рассматривают различные грани влияния оперы на развитие ребенка. Повторяющейся идеей в этих работах является необходимость приобщения детей к ценностям оперы. Приобщение, считают авторы, к опере может проходить в процессе уроков музыки и в системе учреждений дополнительного музыкального образования. Поэтому данный феномен определяется как процесс, направленный на формирование знаний учащимися оперного творчества, формирование вокально-хоровых и сценических навыков в совместной творческой деятельности, связанной с оперным исполнительством.

В этой связи трудно переоценить творчество Н. А. Римского-Корсакова и его оперной музыки для процесса музыкального воспитания школьников. Сказочные оперы занимают центральное место в творчестве Н. А. Римского-Корсакова. В них раскрылся весь живописно-изобразительный дар композитора, чистота лирики.

Приобщение младших школьников к оперному творчеству мы осуществляли на примере оперы Н. А. Римского-Корсакова «Садко». Процесс освоения оперы был реализован на протяжении трех уроков. В содержание этих уроков были включены самые яркие музыкальные характеристики героев этой оперы. Уроки были выстроены таким образом, что следовали один за другим. Изучение фрагментов из оперы «Садко» было предложено учащимся 4 класса. Технология приобщения младших школьников к оперному творчеству на уроках музыки была направлена на первом, обучающем этапе на формирование знаний об оперном творчестве у младших школьников. Использовались: методы – объяснительно-иллюстративные, беседа, игровые, наглядно-слуховые, размышления о музыке, сравнение, создание художественного контекста. Задача второго, развивающего этапа – развитие исполнительских навыков в певческой деятельности, инструментальной деятельности и музыкально-пластической деятельности на музыкальных фрагментах из оперы «Садко» во взаимосвязи с освоением оперно-

го творчества младшими школьниками. Использовались: методы – репродуктивный, практический, наглядный, словесный, игровой; практические задания с применением компьютерных технологий (музыкальные редакторы, мультимедиа, обучающие программы и др.). Задача третьего, творческого этапа – закрепление знаний и навыков, приобретенных на уроках музыки об оперном искусстве и оперном творчестве, а также исполнительских вокально-хоровых и сценических навыков. Использовались методы: практический, игровой; творческие задания с применением компьютерных технологий (сочетание реального и виртуального исполнения).

Нашей задачей было сделать обучающихся участниками творческого процесса, так как приобщить младших школьников к оперному творчеству нельзя, не вовлекая их в активную музыкальную деятельность. В музыкально-пластической деятельности младшие школьники с помощью двигательных реакций передавали эмоциональный отклик на музыку, развивали способность осмысленно, осознанно воспринимать оперное искусство. Пластически ритмическое сопровождение музыки обязывало школьников вслушаться в нее, давало возможность сопереживать тому, о чем говорит языком музыки и композитор, и исполнитель.

Включение простейших музыкальных инструментов в процесс приобщения младших школьников к оперному творчеству позволял формировать навыки и умения дифференцированного «слышания» музыкальной ткани произведения, вычленения из нее характерных интонаций.

Приобщению школьников к оперному творчеству способствовали конечно же современные компьютерные технологии, которые сегодня становятся востребованными в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. Так, например, включение детей в исполнительскую деятельность, осуществляемую путем совмещения видеозаписи фрагментов оперы и исполнения детского хора значительно усиливает эмоционально-нравственное воздействие высокого музыкального искусства, даёт возможность ребёнку почувствовать себя в роли артиста, формирует интерес к опере и, конечно, приобщает его к оперному творчеству.

Таким образом, приобщение школьников к оперному творчеству через активную музыкальную деятельность приводит к принципиально новому качеству знания и понимания оперы, глубокому интересу к ней, позволяет младшим школьникам приблизиться

к пониманию оперных шедевров, погрузиться в художественный мир опер.

Список литературы

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка, толково-словообразовательный. URL: <https://www.efremova.info/word/priobschat.html#.X7fptlDJyUk>
2. Куликовская О. Б., Левочкина И. А. Роль детского оперно-хорового театра в психическом развитии ребенка // Психологическое обозрение. 1998. № 2. С. 26–34.
3. Накишова Е. Ю. Хоровой театр детей и подростков как художественно-педагогическое явление // Образование и наука. 2011. № 3. С. 71–76.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. URL: <https://slovarozhegova.ru/>
5. Срезневский И. И. Материалы для словаря древне-русского языка по письменным памятникам : в 3 т. Т. 2. Л–П. СПб. : Издание Отд-ния рус. яз. и словесности Императорской акад. наук, 1902. 1802 с.
6. Тагильцева Н. Г., Русских И. Р. Приобщение младших школьников к оперному творчеству в процессе хоровых занятий в детской школе искусств // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 4. С. 65–69.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Антонова Людмила Владимировна** – доцент кафедры музыкального образования Самарского государственного социально-педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент, профессор Российской академии естествознания (г. Самара, Россия).

2. **Антропова Юлия Владимировна** – преподаватель Детской музыкальной школы № 12 г. Самары (г. Самара, Россия).

3. **Антюфеева Ольга Александровна** – преподаватель Детской музыкальной школы имени С. М. Старикова при Тамбовском музыкально-педагогическом институте имени С. В. Рахманинова (г. Тамбов, Россия).

4. **Ануфриева Ольга Вячеславовна** – доцент кафедры музыки и изобразительного искусства Государственного социально-гуманитарного университета (г. Коломна, Московская область, Россия).

5. **Бай Сяньли** – студентка факультета педагогики, психологии и социальных наук Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия; г. Гуаньчжоу, КНР).

6. **Бахтин Вячеслав Васильевич** – доцент кафедры музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент, пензенский композитор-песенник, член-корреспондент Петровской академии наук и искусств, член клуба «Поющие поэты» (г. Пенза, Россия).

7. **Бульен Лариса Александровна** – преподаватель Пензенского музыкального колледжа имени А. А. Архангельского (г. Пенза, Россия).

8. **Гао Даньчэнь** – студентка факультета педагогики, психологии и социальных наук Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия; г. Синьцзян, КНР).

9. **Груднева Юлия Викторовна** – студентка кафедры музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия).

10. **Давыденко Екатерина Валерьевна** – студентка кафедры музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия).

11. **Еричева Светлана Евгеньевна** – преподаватель Музыкального колледжа имени В. К. Мержанова при Тамбовском

государственном музыкально-педагогическом институте имени С. В. Рахманинова (г. Тамбов, Россия).

12. **Канаева Светлана Васильевна** – магистрант кафедры музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия).

13. **Карпова Евгения Александровна** – ассистент кафедры музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия).

14. **Киселева Светлана Викторовна** – старший преподаватель кафедры музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия).

15. **Князева Вера Юрьевна** – студентка кафедры музыки и изобразительного искусства Государственного социально-гуманитарного университета (г. Коломна, Московская область, Россия).

16. **Колышева Татьяна Александровна** – профессор кафедры музыкального образования Самарского государственного социально-педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор (г. Самара, Россия).

17. **Кондрашина Екатерина Юрьевна** – преподаватель Детской школы искусств «Вдохновение» г. Кузнецка (г. Кузнецк, Россия).

18. **Королева Елена Викторовна** – ассистент кафедры музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия).

19. **Кузьмина Елена Сергеевна** – студентка факультета культуры и искусства Самарского государственного социально-педагогического университета (г. Самара, Россия).

20. **Ларионова Мария Владиславовна** – студентка кафедры музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия).

21. **Маряч Анастасия Юрьевна** – ассистент кафедры музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия).

22. **Матвеева Ирина Александровна** – преподаватель Пензенского музыкального колледжа имени А. А. Архангельского, кандидат искусствоведения (г. Пенза, Россия).

23. **Михалева Валентина Васильевна** – доцент кафедры музыки и методики преподавания музыки Пензенского государ-

ственного университета, кандидат педагогических наук, доцент (г. Пенза, Россия).

24. **Одрина Александра Анатольевна** – преподаватель Детской школы искусств Тамалинского района Пензенской области (р.п. Тамала, Пензенская область, Россия).

25. **Орлова Наталья Николаевна** – старший преподаватель кафедры музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия).

26. **Пецина Ирина Анатольевна** – профессор кафедры музыкального образования Самарского государственного социально-педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент (г. Самара, Россия).

27. **Попова Марина Викторовна** – преподаватель Знаменской Детской школы искусств Тамбовской области, кандидат педагогических наук (р.п. Знаменка, Тамбовская область, Россия).

28. **Саталкин Роман Геннадиевич** – преподаватель Знаменской Детской школы искусств Тамбовской области (р.п. Знаменка, Тамбовская область, Россия).

29. **Свиридова Ирина Александровна** – доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета, кандидат искусствоведения (г. Москва, Россия).

30. **Сухарникова Наталия Андреевна** – студентка кафедры музыки и изобразительного искусства Государственного социально-гуманитарного университета (г. Коломна, Московская область, Россия).

31. **Сычёва Любовь Владимировна** – заместитель директора по творческой деятельности ГАУК ПО «Пензаконцерт» (г. Пенза, Россия).

32. **Тан Ди** – студентка факультета педагогики, психологии и социальных наук Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия; г. Ляньюньган, КНР).

33. **Тугаров Александр Борисович** – декан факультета педагогики, психологии и социальных наук Пензенского государственного университета, доктор философских наук, профессор (г. Пенза, Россия).

34. **Хотенцева Ираида Алексеевна** – доцент кафедры музыки и изобразительного искусства Государственного социально-гуманитарного университета, кандидат педагогических наук (г. Коломна, Московская область, Россия).

35. **Чжан Вэньсинь** – студентка факультета педагогики, психологии и социальных наук Пензенского государственного университета (г. Пенза, Россия; г. Нанкин, КНР).

36. **Шипилкина Татьяна Анатольевна** – заведующий кафедрой музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент (г. Пенза, Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Тугаров А. Б.

ЭКСТРЕМИЗМ, ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ОБРАЗОВАНИЕ
(СОЦИОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ) ... 3

Бахтин В. В., Сычёва Л. В.

ЯРКИЙ СЛЕД ВЫДАЮЩИХСЯ МУЗЫКАНТОВ
ГОРОДА ПЕНЗЫ В ИСТОРИИ МИРОВОГО
МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА 8

Королева Е. В.

ЖАНР БАЛЛАДЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. ШОПЕНА 16

Маряч А. Ю., Груднева Ю. В.

МУЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ
КОМПОЗИТОРОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА
XXI ВЕКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ
ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ..... 19

Орлова Н. Н., Канаева С. В.

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ФОРТЕПИАННОЙ
ШКОЛЫ К. ЧЕРНИ В РОССИИ..... 23

ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ И МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

Матвеева И. А.

БАДКИ, КОЛЕМАЗЫ И ДРУГИЕ СУБЭТНИЧЕСКИЕ ГРУППЫ
ЗЕМЕТЧИНСКОГО РАЙОНА ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ 29

Матвеева И. А.

ТРАДИЦИЯ ИГРЫ НА ХРОМАТИЧЕСКОЙ ГАРМОНИКЕ
В ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ 36

Антропова Ю. В.

ПРИМЕНЕНИЕ СКОРОГОВОРОВ В РАБОТЕ НАД ДИКЦИЕЙ
В МЛАДШЕМ ХОРЕ 44

Бульен Л. А.

ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ
СОЛЬФЕДЖИО В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
И ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ 48

Сухарникова Н. А. БАЛЕТ И. Ф. СТРАВИНСКОГО «ПЕТРУШКА»: СИНТЕЗ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОГО ТЕАТРА И БАЛЕТА МОДЕРН.....	53
Михалева В. В., Ларионова М. В. ОБУЧЕНИЕ ПЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МЕТОДИКЕ Д. Е. ОГОРОДНОВА (ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ)	57

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Колышева Т. А. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСЦИНАЦИИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	65
Михалева В. В. ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТА	69
Колышева Т. А., Кузьмина Е. С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФАСЦИНАЦИИ КРАСОТЫ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	74
Саталкин Р. Г. АНСАМБЛЬ БАРАБАНЩИКОВ «НАСЛЕДНИКИ ПОБЕДЫ» – УЧАСТНИК ПРОЕКТА «БАРАБАНЩИКИ НА СЛУЖБЕ ОТЕЧЕСТВУ».....	79

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА И ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Антонова Л. В. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПЕНИЮ	83
Ануфриева О. В. ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «КЛАСС СОЛЬНОГО ПЕНИЯ»	87
Антюфеева О. А. ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	91

Бахтин В. В., Давыденко Е. В. ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ НА УРОКЕ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	95
Еричева С. Е. ВИДЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	101
Князева В. Ю. К ВОПРОСУ СИНТЕЗА ИСКУССТВ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	104
Маряч А. Ю., Чжан Вэньсинь ТВОРЧЕСТВО ФРАНЦУЗСКИХ КОМПОЗИТОРОВ- ИМПРЕССИОНИСТОВ В СОДЕРЖАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	108
Маряч А. Ю., Орлова Н. Н. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	113
Орлова Н. Н. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (ФОРТЕПИАНО)	117
Одрина А. А. ЗАМЕТКИ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ИГРЫ С ЛИСТА У НАЧИНАЮЩЕГО ПИАНИСТА.....	122
Пецина И. А. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННИХ СЛУХОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ	127
Попова М. В. РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КЛАССЕ СКРИПКИ.....	132
Хотенцева И. А. ЭСТРАДНОЕ ВОЛНЕНИЕ МУЗЫКАНТА И ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЕ В МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ	136
Михалева В. В., Канаева С. В. РАЗВИТИЕ ТЕМБРОВОГО СЛУХА И ТЕМБРОВОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАНТА.....	142

Кондрашина Е. Ю.

РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В РАЗВИТИИ ЧУВСТВА
РИТМА У НАЧИНАЮЩИХ СКРИПАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ
АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ..... 146

Карпова Е. А.

ХОРОВОЕ ПЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ
МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ..... 153

Шипилкина Т. А., Гао Даньчэнь

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К НАРОДНОЙ ПЕСНЕ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
НА УРОКАХ МУЗЫКИ 158

Свиридова И. А.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 162

Киселева С. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ
МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 169

Маряч А. Ю., Бай Сяньли

К ВОПРОСУ ОСВОЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ЦИКЛА
«КАРТИНКИ С ВЫСТАВКИ» М. П. МУСОРГСКОГО 174

Шипилкина Т. А., Тан Ди

ПРИБЛИЖЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
К ОПЕРНОМУ ТВОРЧЕСТВУ НА ПРИМЕРЕ ОПЕРЫ
Н. А. РИМСКОГО-КОРСАКОВА «САДКО» 179
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 184

Научное издание

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник научных статей
Всероссийского с международным участием
научно-методического семинара

г. Пенза, 17–19 февраля 2022 г.

Все материалы представлены в авторской редакции

Корректор *М. М. Кузнецова*
Технический редактор *Р. Б. Бердникова*
Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*
Дизайн обложки *А. Е. Журиной*

Подписано в печать 13.09.2022.
Формат 60×84¹/₁₆. Усл. печ. л. 11,16.
Тираж 28. Заказ № 462.

Издательство ПГУ.
440026, Пенза, Красная, 40.
Тел.: (8412) 66-60-49, 66-67-77; e-mail: iic@pnzgu.ru