



ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Материалы
IX Международной
научно-практической конференции

22 октября 2018 года,
г. Москва

Сборник статей Традиции и инновации в современном культурно- образовательном пространстве

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=43254035

Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве материалы заочной IX Международной научно-практической конференции г. Москва, 22 октября 2018 г.: ISBN 978-5-4263-0729-2

Аннотация

В сборнике содержатся материалы заочной IX Международной научно-практической конференции «Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве», состоявшейся 22 октября 2018 г. в МПГУ. В ее работе приняли участие ведущие ученые из России; преподаватели, аспиранты, студенты вузов и учащиеся общеобразовательных учреждений России. Издание адресовано преподавателям и студентам педагогических и вузов искусств, а также широкому кругу специалистов в области музыкального искусства, культуры, образования.

Содержание

Социокультурные проблемы образовательного пространства	8
Освоение культурной типологии русской музыки	8
О приоритете традиции в современном	16
Основы развития современного	27
Музейные практики в современном	35
Природа маркетинга в сфере культуры:	44
Культура досуга: трансформация в условиях глобализации	53
Система музыкального образования	65
Вокальное эстрадное искусство как социокультурное явление	77
Иновационные процессы в современном музыкальном образовании	87
Роль ансамблевого музицирования в реализации принципов	87
Современные педагогические аспекты работы	95
Средства вербальной и невербальной коммуникации	104
Развитие музыкальных способностей у детей	112
Как предупредить профессиональные заболевания	120

Детская фортепианная педагогика	130
Ансамблевое фортепианное исполнительство	137
Некоторые вопросы обучения	146
Педагогические условия обучения игре на гитаре	159
Игровая деятельность на уроках музыки в школе	168
Формирование вокальных навыков на уроках сольного пения	176
Музыкально-продуктивная деятельность мальчиков шести лет	187
Роль музыкальных занятий в развитии	195
Концертмейстерское мастерство как педагогический феномен	201
Формирование вокально-хоровых навыков у младших	208
Методика реабилитации детского голоса при обучении пению	217
Профессиональные качества вокалиста-исполнителя	226
Музыкальное образование	233
Историко-патриотическая тема в хоровом творчестве	233
Музыкально-исполнительский компонент	245
Профессиональная деквалификация педагога-музыканта:	257

Духовно-нравственное воспитание русских детей средствами	265
Музыкальный театр «эпохи А.Н. Верстовского»	275
Гусли звончатые в истории русской культуры и образования	289
Об особенностях стиля Д.Д. Шостаковича	303
Изобразительное искусство	316
Синтез искусства в русском балете начала XX века	316
Информационно-компьютерные технологии	327
Общехудожественные знания как проблема	338
Преподавание истории искусства в процессе подготовки	347
Культура, искусство и образование	357
Семейный обрядовый фольклор как часть обрядового фольклора	357
Романс на русской театральной сцене рубежа XIX–XX веков	365
Орден иезуитов:	371
Средства развития музыкальных способностей	386
Артикуляционные признаки звуков речи	394
Принципы и методы репетиционной работы Б.А. Покровского	399
Воспитательный потенциал авторской песни	405

Биология как учебный предмет	410
Становление народной песни как концертного жанра	416
Сведения об авторах	423

**Традиции и инновации в
современном культурно-
образовательном
пространстве материалы
заочной IX Международной
научно-практической
конференции г. Москва,
22 октября 2018 г**

**Социокультурные проблемы
образовательного пространства**

**Освоение культурной
типологии русской музыки
как методологическая**

*доктор педагогических наук, профессор,
Московский педагогический государственный
университет*

Аннотация: в статье поставлена проблема освоения культурной типологии русского музыкального искусства как методологической основы сохранения культурной идентичности студентов-музыкантов зарубежных русскоязычных университетов. Выделена система типологических характеристик русской музыкальной культуры в цивилизационном контексте: православная духовность, традиционализм и целостность, открытость и диалогичность, являющихся основанием для развития современной педагогики музыкального образования, как в отечественных, так и в зарубежных русскоязычных вузах.

Ключевые слова: зарубежные русскоязычные университеты, музыкально-педагогическое образование, типология русской музыкальной культуры, православная духовность, традиционализм, целостность, открытость, диалогичность, «русская европейскость», ориентализм.

*Rapackaya L.A., doctor of education, professor, Moscow
Pedagogical State University*

Mastering the cultural typology of Russian music as a methodological

basis for conservation cultural identity of music students

foreign Russian-language universities

Постсоветская русскоязычная высшая школа – новое явление на культурной карте мира. После распада Советского Союза многим государствам, образованным на территории бывших советских республик, удалось сберечь хотя бы частично систему подготовки студентов, сложившуюся и успешно развивающуюся на протяжении семи десятилетий в едином образовательном пространстве. В числе специальностей с традиционными принципами организации процесса обучения в русскоязычных вузах, выделим музыкально-педагогическое образование, сохранившее научные и методические основы российской музыкальной педагогики [2]. Интеграция содержания, форм и методов российского музыкально-педагогического образования в русскоязычные вузы Ближнего Зарубежья делает актуальной постановку пробле-

мы о сохранении культурной идентичности студентов-музыкантов.

В контексте настоящего исследования культурную идентичность следует рассматривать как показатель включенности будущих учителей музыки в процесс познания ценностей русской музыкальной культуры и ее исторически значимых парадигм. Данная статья посвящена обоснованию основных культурно-типологических характеристик русского музыкального искусства, значимых для формирования культурной идентичности студентов русскоязычных зарубежных вузов. Эти характеристики сохраняют свою значимость вне зависимости от учебных программ и учебных дисциплин, содержание которых предполагает освоение произведений русских композиторов («История музыки», «Анализ музыкальных произведений», «Музыкальный инструмент», «История музыкального образования», «Теория музыкального образования», «Хоровое дирижирование» и др.).

Культурно-типологический анализ русского музыкального искусства предопределен введением в научный обиход ранее запретной темы – влиянием на русскую музыку цивилизационных ментальных установок и религиозных смыслов, рожденных в недрах Православия. Как считает В.В. Медушевский, «... на авансцену русской культуры выходит совесть. /.../ Призвание России – не отрицать западную культуру, но, имея дар всемирной отзывчивости и духовно-сердечного понимания, все принимая в себя, утеплять любовью,

вдохновлять верой и окрашивать западные находки в тона православного онтологизма» [1, с. 300]. В продолжение этой мысли можно сказать: не отвергая современных тенденций зарубежного музыкального образования и инновационных его установок, высшая школа России и русскоязычные университеты вне ее границ призваны сохранять высокие духовно-нравственные ценности, сформировавшиеся и устоявшиеся на протяжении столетий в русском цивилизационном поле под влиянием Православия.

Система духовно-нравственных ценностей относится к типологическим основаниям русской культуры в ее целом и русской музыкальной культуры в частности. С этих позиций к устойчивым характеристикам типологии русской культуры, определившей развитие отечественного музыкального искусства и музыкального образования с древности до наших дней, мы относим **православную духовность, традиционализм и целостность, открытость и диалогичность**.

Указанные ценности достаточно подробно проанализированы в работах разных лет автора настоящей статьи [3; 4; 5]. Поэтому дадим краткую характеристику типологии русской музыкальной культуры в свете ее значимости для содержания музыкального образования в зарубежных русскоязычных университетах.

Православная духовность является стержневым основанием русской музыкальной культуры и связанных с ней

форм деятельности – композиторской, исполнительской, музыкально-педагогической, просветительской. Духовная доминанта получила воплощение в таких содержательных компонентах русского музыкального искусства, как соборность и литургичность, мистический реализм, стремление к евангельской красоте и высокой нравственности и др.

Традиционализм и целостность русской музыкальной культуры как храмовой, так и светской направленности выразились в таких типологических проявлениях, как способность сохранять самобытность, национальную идентичность, устойчивые духовно-нравственные смыслы на протяжении многовековой истории развития профессионального искусства от его истоков до наших дней.

Открытость и диалогичность определяют уникальную способность русской музыкальной культуры (творчества, исполнительства, образования) к художественному диалогу, при котором заимствованный западный (европейский) и восточный (азиатский) музыкальный опыт перерабатываются сквозь призму православного мировосприятия [5].

Типологические особенности русской музыкальной культуры проявляются в таких ее качествах, как «русская европейскость» (условное понятие, принадлежащее автору настоящей статьи) и ориентализм. «Русская европейскость» означает синтез устойчивых типологических черт и привнесённого в неё европейского интонационного опыта (стилей, жанров, форм). По мысли В.В. Медушевского, русская куль-

тура – не против западной, а за нее. В шедеврах красоты европейской музыки «дышат откровения изначального все-ленского православия. Русская культура способна дать дополнительное помазание духа онтологизма» [1, с. 300].

Ориентализм как явление русской культуры, наиболее глубоко разработан в филологии и литературоведении. В музыковедении и педагогике музыкального образования понятие ориентализма занимает гораздо более скромное место, что является следствием недостаточного изучения русской музыки как продукта православной цивилизации.

Выделенные типологические основания русской культуры и соответствующая им культурная типология русского музыкального искусства являются методологически значимыми для современной отечественной педагогики музыкального образования. Освоение «культурного кода» русской музыки в процессе образования является важным шагом на пути постижения корней «русскости» студентами-музыкантами зарубежных университетов.

Список литературы

1. *Медушевский В.В.* Духовный анализ музыки. М.: Композитор, 2014. 630 с.
2. *Поронок С.А.* Методические аспекты профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических специальностей к просветительской работе // Педагогика и пси-

хология образования. 2018. № 1. С. 129–137.

3. Рапацкая Л.А. Проблема исторической типологии русской художественной культуры в содержании отечественного гуманитарного образования // Ценности и смыслы. 2014. № 5. С. 18–25.

4. Рапацкая Л.А. Концептуальные основы содержания курса «История русской музыки» в контексте культурно-типологического подхода к музыкальному искусству // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2018. № 1 (21). С. 78–89.

5. Рапацкая Л.А. Культурно-типологический анализ музыкального ориентализма в курсе «История русской музыки» // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2018. № 3 (23). С.76–91.

О приоритете традиции в современном образовательном пространстве

*Бондаренко Л.Ф.,
кандидат философских наук, доцент,
Горно-Алтайский государственный
университет, г. Горно-Алтайск*

Аннотация: в статье предпринята попытка выделить основы для поиска решений в области современного образования, утверждается идея приоритета традиции и показывается её значимость для роста качества образования.

Ключевые слова: традиция, преемственность, образование, культура, методология, культурное наследие.

*Bondarenko L.F., candidate of philosophy, associate professor,
Gorno-Altai State University*

On the priority of tradition in the modern educational space

Abstract: the article tries to highlight the basis for finding solutions in the field of modern education, affirms the idea of the priority of the tradition and shows its relevance to growth of

quality of education.

Keywords: tradition, continuity, education, culture, methodology, cultural heritage.

Социокультурные проблемы образовательного пространства – это особая область достаточно сложных в теоретическом плане проблем, требующих от исследователей фило-софского подхода и исходных методологических и мировоззренческих позиций. Социокультурные проблемы образовательного пространства структурно разложимы, как минимум на три уровня: проблема образования школьников, проблема образования студентов и проблема подготовки кадров высшей квалификации. Что касается каждого из уровней, здесь задействован широкий спектр вопросов, и все же речь должна идти о выработке чёткого смыслового содержания современной модели образования. Возможно, модели должны быть обусловлены, на наш взгляд, общей идеологической рецепцией и форматом приятия идеи устойчивого равновесия на основе логики сохранения и воспроизводства традиционных культурных достижений, культурного наследия, комплекса ценностей, на основе исторической памяти и создания способов по успешному усвоению имеющихся в отечественной культуре знаний.

Несложно догадаться, что внедрение традиционной модели в образовательное пространство зависит от восприятия и грамотной интерпретации идеи традиции. С одной стороны, традицию следует понимать и схватывать в некоем теорети-

ческом status quo. В этом плане, традиция есть тот социально значимый духовный опыт, достижения, творческий потенциал, те социально-культурные объекты и их взаимосвязи, которые, сохраняя свою суть, изменяются только на уровне явлений. Эту идею должны понять и принять те конкретные личности, кто занимается непосредственно изменением сути отечественного образования в угоду востания России в мировое сообщество.

С другой стороны, традиция должна быть представлена в динамике. Обеспечить такую динамику может утверждение идеи диалектического единства взаимодействия традиций и новаций при приоритете традиции. Логика её господства является, по нашему мнению, той перспективой, которая будет противиться распаду образования, культуры, внутренней жизни личности, и утверждать цельность существования, помогать человеку и культуре не расплыться, а образовывать в качестве единого целого святыню, красоту, добро, профессионализм. Приоритет традиции может помочь снять селекционную крайность и тем самым способствовать высокому качеству образования как залогому культурного и социально-экономического развития общества.

Мысль о приоритете традиции не является парадоксальной или принципиально новой. И в этом ее основание, чтобы с ней согласиться. Тенденция к утверждению идеи приоритета традиции в отечественной культуре обоснована средствами достойной рефлексии в науке. Такую функцию брали

на себя дореволюционная отечественная философия, конкретные и социально-гуманитарные науки, которые, формируясь в рамках единой русской культуры, отстаивали логику господства традиции, принципа историзма, универсальности в качестве общих мировоззренческих и методологических установок. Крайне важно указать на то, что эти установки не отрицали положительный опыт западноевропейской науки и культуры, но были направлены не на пропаганду идей иноземных авторов, а на их творческое развитие в условиях российской действительности, на преемственное развитие в первую очередь собственного отечественного знания. Установки влияли на формирование отечественной системы образования, обосновывали ее актуальность и значимость для общества. Первостепенным для них являлось понимание, что процесс познания, формирования новых концептуальных моделей невозможен без использования предшествующего опыта, без удержания всего ценного, что было накоплено раньше – на предшествующих ступенях развития отечественной культуры, науки, образования. В этом смысле, новая парадигма, не может заимствоваться извне: она должна возникнуть внутри современного образовательного пространства на основе традиционных ценностей, глубокого знания отечественной истории, открытий, представителей науки и культуры.

В числе сторонников, утверждающих логику господства традиции в образовательном пространстве, являются пред-

ставители отечественной юридической науки, в частности, такой ее научной дисциплины как история русского права.

Большую роль в развитии отечественной юридической науки играет научный интерес к вопросам права талантливых представителей правовой мысли рубежа XV-XVI вв. Ф.И. Карпова, З. Отенского, И.С. Пересветова.

В своих трудах они объясняли юридическую терминологию (закон, дело народное, цари и начальники, справедливость, право, несправедный суд, обычаи и нравы, правоприменительная практика и т.д.).

В XVII веке наиболее яркое выражение правовые идеи получили во «Временнике» И. Тимофеева. Автор в своей работе сделал юридический анализ группы теоретических проблем, связанных с правовым положением властвующих и подвластных, составил классификацию законных и незаконных властителей, разработал теоретические схемы в соотношении понятий самодержавие и самовластие, прокомментировал «уставные законы», т.е. положительное законодательство и т.д.

В XVIII веке велась большая работа по отысканию и систематизации архивных материалов в области права по определённым темам. Немало трудов для развития русской исторической школы в отечественной юриспруденции и для становления истории русского права как науки приложил первый русский профессор права Московского университета С.Е. Десницкий

Среди правоведов XVIII века были учёные, которые тоже не мыслили изучение права без знания истории. Так, учёный-правовед А.Я. Поленов писал, что изучать право без исторического познания, без изучения национальной и исторической специфики «столь же безрассудно как, не насадив железа, рубить дрова одним топориком» [1, с. 13].

Другой выдающийся русский правовед Н.М. Коркунов в начале XX века писал: «Русскому юристу стыдно не знать своих предшественников. Много или мало они сделали, мы должны это знать. Да к тому же мы можем пожаловаться разве только на малое число людей, посвятивших себя научному изучению права, но никак не на их качество» [2, с. 245].

Особую ценность в этом плане представляют те авторы, ученые-юристы, которые напрямую использовали выше обозначенные методологические принципы в своих научных изысканиях и чья исследовательская деятельность наглядно показывает перспективность и продуктивность приоритета традиции для формирования дисциплинарного облика истории русского права как науки.

В первую очередь к ним следует отнести учёных-юристов, преподавателей разных областей научного правоведения: З.А. Горюшкина, Н.Н. Сандунова, С. Хапылева, К.А. Неволлина, Ф.М. Морошкина, П.Г. Редкина, В.Н. Лешкова, И.Д. Беляева, П.Г. Колмыкова, Н.В. Калачова, И.Д. Беляева, К.Д. Кавелина, Н.Д. Иванишева, С. Семеновского, Я.И. Баршева, С.Н. Орнатского, Евгения митрополита (Е.А. Бол-

ховитинова) и других.)

Творческая деятельность вышеназванных учёных была направлена на научную разработку истории русского права и состояла из следующих структурно-проблемных компонентов:

- 1) внедрение научной формы разработки юридического быта русского народа в его историческом развитии;
- 2) введение в научный оборот новых источников русского права;
- 3) характеристика обычая и закона как главных форм внешнего проявления права;
- 4) установление преемственной связи современных правоположений с древним русским правом;
- 5) изучение истории отдельных отраслей русского права;
- 6) применение сравнительного метода для обработки эмпирического материала.

Все перечисленные структурно-проблемные компоненты научной деятельности учёных-юристов начала XIX века были, на наш взгляд, органически взаимосвязаны между собой в рамках определённых изысканий, общего предмета и цели исследований, что обеспечивало эффективный характер осуществляемой работы.

Назовём ещё одно имя учёного-юриста – профессора юридического факультета, ректора Киевского университета Св. Владимира Н.Д. Иванишева. Н. Д. Иванишев является учёным, исследующим славянское законодательство с

помощью сравнительно-исторического метода, его называют также первым исследователем юго-западной старины. Своими научными изысканиями в этой области он оказал большое влияние на своих учеников, среди которых были известные М.Ф. Владимирский-Буданов, Ф.И. Леонтович и др. После принятия устава 1884 года неоспоримыми были и научные достижения в сфере университетской науки. Университетскую науку, в том числе историю русского права, в 80-е и в 90-е гг. XIX и начале XX веков ждали ошеломляющие успехи. Появляется целая плеяда блестящих учёных-правоведов (В.Н. Латкин, М.Ф. Владимирский-Буданов, В.И. Сергеевич, И.Я. Фойницкий, Н.М. Коркунов, И.Е. Андреевский, К.К. Арсеньев, Н.П. Загоскин, Д.Я. Самоквасов, С.М. Шпилевский, А.Ф. Кистяковский, Б.Н. Чичерин, Г.Ф. Шершеневич и др.), которые вели научный поиск по общим вопросам правопонимания и отдельным проблемам в рамках отраслевых дисциплин русского права.

Профессионализм, прекрасная историко-правовая подготовка, высокий уровень непрерывных интеллектуальных интенций, энциклопедические знания, грамотное применение этих знаний на практике, научная их обработка, систематизация, умение вести научные споры и отстаивать свои принципы – вот та перспектива, что с неизбежностью возникает, когда речь заходит о логике господства традиции в образовательном пространстве. При этом практически все исследователи личностей дореволюционных учёных-правове-

дов характеризуют их с точки зрения добропорядочности, отзывчивости, снисходительности к ошибкам других людей и т.д. Учёные, профессора и преподаватели университетов предстают как личности с разносторонними интересами, как нравственно сильные люди с твёрдым, решительным характером, с неизменной готовностью помочь в затруднениях.

Многие из исследователей характеризуют учёных-правоведов XIX века как религиозных личностей, хранящих своё православное вероисповедание, а также присягающих «верно и нелицемерно служить и во всем повиноваться, не щадя живота своего, до последней капли крови, все к высокому Его Императорскому Величеству самодержавству, силе и власти принадлежащие права и преимущества ... предостерегать и оборонять ... старатися споспешествовать все, что к его императорского величества верной службе и пользе государственной во всяких случаях касаться может. О ущербе же его величества интереса, вреде и убытке как скоро о том уведаю, не токмо благонамеренно объявлять, но всякими мерами отвращать... Для своей корысти, свойства, дружбы и вражды и противно должности и присяги не поступать...» [3].

Таким образом, ученые-правоведы, отражая и формируя логику господства и перспективы традиции, закрепляли самобытное, национальное мировосприятие в области образования, положительный опыт духовной жизни, науки и ценностей, всего того, что способствовало росту качества обра-

зования.

Принимая в расчет вышесказанное, можно предположить, что новейший дискурс должен быть ориентирован не на либерально-прогрессистскую модель образования, стремящуюся «заговорить» на общем, для всей либеральной традиции языке, «врасти» во что бы то не стало в мировое сообщество, забывая свой собственный язык, ориентированную на творчество концептуального «пышноцветия» и на создание множества проектов (никому не нужных). Дискурс должен быть ориентирован на укрепление, развитие и популяризацию прогрессивной традиционной образовательной модели, которая реально поднимет качество и престиж отечественного образования.

Отслеживая препятствия к созданию традиционной модели образования, следует отметить, что необходимо более тщательно продумывать аспекты, касающиеся вопросов управления, статусного положения преподавателей, номенклатуры научных дисциплин, постановке государственного контроля за качеством образования. Новые реалии должны усиливать профессиональную и историческую основу современного образования. И, наконец, большое значение имеет содержание учебного процесса. Преподаваемые курсы должны помимо нравственной подготовки включать философские, исторические, филологические, теоретические компоненты, основанные на знании отечественной науки, образования и культуры, тем самым стимулировать развитие науки

в университетах.

Список литературы

1. *Емельянова И.А.* Всеобщая история права в русском до-революционном правоведении. Ч. 1. Казань: Изд-во Казанского университета, 1981.

2. *Коркунов Н.М.* История философии права: пособие к лекциям. 5-е изд. СПб.: Тип. А.С. Суворина, 1908.

3. Юридический факультет Московского университета во второй трети XIX века [Электронный ресурс]. URL: law.msu.ru История юридического факультета Юридический факультет (дата обращения 01.03.2018 г.).

Основы развития современного дополнительного музыкального образования

*Виноградов Ф.Ю.,
директор,
Детская музыкальная школа им. Б.Л.
Пастернака, г. Москва*

Аннотация: статья посвящена вопросам управления системой дополнительного музыкального образования. Рассмотрены цель и задачи, стоящие перед ним на современном этапе реформирования системы, тенденции его развития в современном социокультурном пространстве мегаполиса. Автором определены потенциальные возможности развития дополнительного музыкального образования.

Ключевые слова: дополнительное музыкальное образование, система управления, детская музыкальная школа.

*Vinogradov F. Yu.,
director,
Children's music school named B.L. Pasternak*

Basics of modern development additional music education

Abstract: the article is devoted to the management of the system of additional music education. The goal and tasks facing the present stage of reforming the system, the trends of its development in the modern socio-cultural space of the megalopolis are considered. The author identified the potential development of additional music education.

Keywords: additional music education, management system, children's music school.

Поскольку наука управления образовательными системами является проектной, конструктивной, созидающей, главной задачей в исследовании метауправления, т.е. управление управляющей системой, является процесс её модернизации, осуществления управленческих нововведений, которые в настоящее время отстают от темпов преобразований в собственно образовательных процессах. В чем же смысл необходимости построения обновленной модели управляющей системы в дополнительном образовании? В первую очередь, в выстраивании управленческой системы, способной совместно с базовым образованием решать на паритетных началах главные задачи функционирования образовательных учреждений – воспитания и образования подрастающего поколения. Во-вторых, в создании такой модели системы управ-

ления, которая смогла бы дать качественные изменения во всех направлениях функционирования учреждений дополнительного образования:

- определение статуса школы искусств;
- решение ее социально-экономических проблем;
- трактовка школы искусств как учреждения, ориентированное на широкое гуманистическое развитие личности ребенка, всестороннее раскрытие его творческого потенциала;
- усиление востребованности школы искусств в рамках их функционирования в городском пространстве.

Вопросы воспитания и обучения подрастающего поколения волновали передовых ученых-педагогов не меньше, чем сегодня. Поэтому ответ на вопросы о: цели современного воспитания; значении истинных ценностей; наиболее полном развитии природного потенциала учащегося и др., являются краеугольным камнем в раскрытии сути воспитательно-образовательных задач нынешнего времени.

Возможность ответа на эти и другие вопросы напрямую связана с решением целого комплекса управленческих задач той системы, в которой функционирует дополнительное образование, целеустремленным обновлением системы управления, где инновационные процессы являются основным средством развития этой системы. Реальная оценка возникающих воспитательно-образовательных задач современности, необходимость их решения с точки зрения исторического опыта и истинных ценностей, накопленных предыду-

щими поколениями, возможна только с учетом функционирования всех компонентов системы.

В нашем случае, мы говорим о реформировании системы управления, которая трансформирует традиционные формы управления деятельностью ДШИ и ДМШ и внедряет новые. При этом и основные функции управления: планирование, организация, руководство и контроль, реализуемые в традиционных формах, требуют глубокого переосмысления. В частности, о планировании в городской образовательной системе нам представляется необходимым говорить в широком смысле, включая не только целеполагание и разработку планов, но анализ и прогнозирование внутренней и внешней среды, анализ эффективности планирования как стратегического, так и текущего. Любое звено системы, независимо от ее количественных характеристик (количество преподавателей, учеников, размеры здания, объемы учебных планов, и т.д.), является частью общественной жизни города, поселка, села и встроено в систему сложных отношений и связей (общечеловеческих, политических, экономических, образовательных и культурных), что накладывает свой отпечаток на планирование и организацию ее деятельности. Следовательно, у школы возникают многообразные, так называемые, «горизонтальные связи». Поэтому можно говорить о том, что организация и планирование каждой отдельной школы искусств носит особый, индивидуальный характер, так как она связана с: особенностями ее географического положе-

ния; демографической, экономической и социокультурной ситуацией места расположения.

Выше обозначенные требования к дополнительному образованию и его звеньям – музыкальным школам – позволяют, с одной стороны, определить место учреждениям дополнительного образования для детей в общей системе музыкального образования, а также в общем образовательном пространстве. С другой, – выстроить учебный процесс школы искусств таким образом, чтобы учитывалась специфика условий, в которых работают педагогические коллективы, работа с родителями, жителями микрорайона, города, региона, т.е. работа по формированию внешней среды. Возникающие в учебном процессе «горизонтальные связи» каждой школы искусств нарабатываются большой практикой, в которой важную роль играют как коллектив учащихся, так и педагогический коллектив. Исходя из анализа внешней среды школы, внутриведомственных отношений между учреждениями культуры, межведомственных связей между школой искусств и учреждениями образования, а также контактов с различными организациями и предприятиями всех форм собственности, можно осуществить попытку структурирования и схематизации «горизонтальных связей» школы. Множественные нити взаимодействий и взаимоотношений являются весьма динамичными, основанными подчас на личных контактах руководителей школы, наиболее опытных педагогов, инициативных родителей. Наиболее яркой формой

проявления «горизонтальных связей» в городской образовательной системе и ее звеньях является концертно-просветительная работа как неотъемлемая форма работы учреждений дополнительного образования.

Так же одним из важнейших залогов динамического развития школы является профессионализм управленца. Любые изменения в социально-экономическом, общественно-политическом положении страны должны вести к глубокому и всестороннему анализу причин и последствий данных изменений в образовательной системе и ее звеньях. Кроме того, совершенствование и развитие «горизонтальных связей» школы во многом зависит от перспективности мышления руководителя педагогического коллектива, от системного анализа составляющих внутренней жизни школы, предвидения ситуации на разных уровнях функционирования и развития образовательного учреждения. Это касается многих вопросов современного общественного состояния, требующих предположительного прогноза с последующими действенными мерами в управлении школы, среди которых:

- технологическое изменение жизни общества в целом и, связанное с ним, повальное увлечение подрастающего поколения аудиовизуальными и компьютерными средствами записи, звуковоспроизведения, сочинения, аранжировки и др.;

- активное развитие системы дополнительного образования в рамках учебного процесса средней общеобразовательной школы и возникновение серьезного конкурента в обуче-

нии детей различным видам искусств;

–воспитание детей в прагматическом подходе к своему будущему, резкий упадок престижности творческих профессий с точки зрения материального и социального благополучия, и т.д.

Потенциальные возможности развития дополнительного музыкального образования автор работы видит по следующим направлениям :

1. В законотворческом развитии – через принятие соответствующими органами новых законов и норм, программ и планов, направленных на динамичное развитие школы искусств как звена в системе непрерывного образования человека.

2. В постоянном поиске и стремлении к раскрытию внутренних возможностей, неиспользованных резервов, инновационных направлений для удовлетворения потребностей общества в новых профессиях и качестве современной жизни.

3. В моделировании особых вариативных разновидностей школ как объектов управления с учетом характерных особенностей места их расположения, изучения потребностей территории, объективных данных социокультурной ситуации региона, демографических условий, 4. В формировании субъектом управления внешней среды функционирования и развития школы.

Это позволит сформировать социальный заказ субъектом управления на ведение образовательной деятельности в сфе-

ре искусства на уровне муниципального субъекта, в частности города. Таким образом, имея городской заказ в культурно-образовательной сфере, субъект управления, опираясь на потребности территории и учитывая прогнозы социально-экономического развития, создаёт условия для вариативного моделирования разных видов учреждений дополнительного образования, наполняя их соответствующим содержанием для реализации максимального потенциала школ. В результате, это способствует созданию конкурентоспособного объекта управления, востребованного современным обществом, с адекватной затраченным ресурсам, оценкой деятельности.

Музейные практики в современном социокультурном пространстве России

*Воробьева В.Д.,
магистрант,
Московский педагогический государственный
университет,
научный руководитель доктор культурологии,
профессор Кушцова И.А.*

Аннотация: данная статья посвящена изучению музейных практик и их влиянию на музейных посетителей. Автор проводит ретроспективный анализ музейной деятельности в России, сравнивая с нынешним положением дел, на примере государственно-частного проекта-музея «Арткоммуналка. Ерофеев и другие». Значимость этого исследования во многом обусловлена тем, какие практики необходимо использовать музею в целях сохранения собственного имиджа и интереса у публики.

Ключевые слова: артефакт, музейные практики, коммуникация, посетители, ретроспективный анализ.

*Vorobyeva V. D.,
master student,*

Moscow Pedagogical State University, scientific adviser doctor of

Museum practices in the modern sociocultural space of Russia

Abstract: this article is devoted to the study of Museum practices and their impact on Museum visitors. The author conducts a retrospective analysis of Museum activities in Russia comparing with the current situation on the example of a public-private project of the Museum "Arecommonly. Erofeev and others." The significance of this research is largely due to the fact that it is necessary to use the practice of the Museum in order to preserve its own image and interest in the public.

Keywords: artifact, Museum practices, communication, visitors, retrospective analysis.

Интерес к музею у посетителей кардинально изменился в связи с модернизацией всей рекреационной инфраструктуры современного общества. Музей, как социокультурный институт, не воспринимается больше только как выставочное пространство. Главную роль в процессе восприятия музея, как многофункционального места, играют музейные практики, подразумевая взаимный обмен ресурсами музея и внешней среды. Вместе с этим, важен процесс влияния всей музейной работы на публику, на основных посетителей. Коммуникационная специфика взаимодействия му-

зая и посетителей остаётся интересной, но полноценно не изученной. Интерпретация культурных ресурсов и их будущая трансляция выражают специфику музейной деятельности, решая ряд задач, направленных на общество. Главным здесь станет то, в каком виде будет проходить передача культурной информации. Внедрение модели музейного «диалога», новый шаг, меняющий парадигму одностороннего пассивного влияния.

Такая модель взаимодействия появилась сравнительно недавно, учитывая какой долгий путь прошёл музей, не сменив практики просвещения и воспитания, он совместил её с практикой активного диалога. При этом, не лишившись своего основного предназначения – аккумуляирования исторически важных предметов культуры. «Человечество получило альтернативную (или, скорее, параллельную) храму "модель мира" и новую культурную форму, необходимую для собирания, интерпретации и хранения культурного опыта – музей» [3, с. 37]. Консервативный подход в осуществлении музейной деятельности постепенно нивелируется, в связи с тем, что музей становится более доступным, более открытым для абсолютно всех посетителей. Это, кстати сказать, в современных реалиях весьма значимо, но отнюдь не минимизирует всего того, что было сделано учёными в этой области музеологии.

Первым музеем в России принято считать петровскую кунсткамеру, основанную в 1714 году. Это время, само по се-

бе предвкушало нечто новое, открытую модернизацию всего. Слово «кунтскамера» этимологически обозначает «комната искусств», что во многом предопределяет основные функции этого помещения. Создание такого заведения было скорее необходимостью, чем неожиданностью для всего культурного общества. Так как в петровскую эпоху шла активная секуляризация церковной культуры, то появление музеев стало обязательным условием [4, с. 4]. Музей выполнял компенсаторскую миссию, он восполнял пробелы. Спустя время, в светской культуре он занял автономное положение и стал обладать рядом собственных функций.

С течением времени, в России музей постепенно обособливался и становился отдельным социокультурным пространством, не имевшим аналогов для сравнения. «Музей» и слово новое, по сравнению с прежней кунсткамерой. XIX век можно по праву назвать «музейным бумом» во всём мире. Россия не стала исключением из общей картины. Новое во всех отношениях заведение, имело собственную форму, роль и признаки. Занимаясь просвещением народа, демонстрируя весь свой экспозиционный потенциал, музей не отставал от культурных новшеств своего времени. В конце XIX века актуальными были внемузейные выставки, такие как Этнографическая, Политехническая и Антропологическая, которые дали качественный и количественный импульс к созданию новых музеев в пространстве страны. В период «музейного бума» произошло важнейшее событие пе-

рехода коллекционирования в общедоступные экспозиции, которые создали новый виток музейной деятельности. Всемирно известная коллекция Павла Михайловича Третьякова, пополняясь, дала реальные условия к созданию галереи, позже превратившаяся в полноценный музей. Многие инфраструктуры стали работать на музеи, помогая в реализации культурных проектов. Внутренние и внешние силы, воздействовавшие на него, создавали такую платформу, на которой музей стал структурированным институтом, который, в нынешнее время можно назвать социокультурным.

XX век для музея характеризуется, прежде всего, документированными и юридическими актами, защищающими ценность музейных предметов, как памятников истории. Важнейшим событием в ретроспективном анализе музейных практик становится тот факт, что Россия вошла в совет ИКОМ в 1957 году, в 1977 году образовала своё собственное отделение ИКОМ в Москве. Этот исторический момент повлиял на международные отношения и обмен музейными практиками. Отечественные музеи стали приобщаться к мировому культурному движению, обсуждению вопросов о материальном и нематериальном наследии, решению важных вопросов о профессиональных музейных стандартах.

Практики, повлиявшие на становления музея как полноценного института, были многочисленны, и, как видно из анализа, весьма эффективны. В контексте культурной и исторической динамики, музей не только совершенствовался и

менялся, но и оставался верным предшествующим традициям. Он вобрал в себя мощный потенциал, помогающий развивать собственные практики, в рамках той парадигмы, которая существует вокруг него.

Музейная деятельность сегодня является на пике своего развития. Его значимость в общественной жизни людей высока настолько, что походы в музеи совершаются всей семьёй почти еженедельно. «Музей включился в решение стоящей перед обществом сверхзадачи, заключающейся в высвобождении положительных общественных энергий путем создания благоприятных для этого условий» [1, с. 13]. Такой показатель объясняется во многом высокой заинтересованностью публики в тематике экспозиции, в той истории, которую транслирует музей. Историко-культурный досуг, чаще всего связан с увлечениями или профессиональной, учебной деятельностью посетителей. Здесь музей играет самую главную роль в современных реалиях, предлагая различные формы времяпрепровождения. Учитывая все предпочтения людей, музей модернизируется вместе с социокультурной средой, предлагая новые виды коммуникации.

Культурно-образовательная деятельность в основном базируется на том, что уже имеется в историческом арсенале артефактов. Движущим моментом может выступать «гений места», мифы и легенды пространства, где непосредственно расположен музей. Данный аспект стоит рассматривать с точки зрения деятельности «локального» музея». Коммуни-

кационное взаимодействие в его работе играет определяющую роль, так как собрание музея не будет носить репрезентативного характера, а значит, вектор музейных практик будет перенаправлен. К. Хадсон в своём исследовании утверждает, что небольшие музеи как раз могут выступать новаторами, в данной ситуации, принимая активное участие в усовершенствовании социокультурных институтов [5, с. 33].

Музейные практики на протяжении десяти лет качественно изменились в отношении своих посетителей, но не стоит упускать тот факт, что отношение самих людей к деятельности музея стало другим. Всё больше снижается актуальность схемы «музей-человек», где это одностороннее культурно-образовательное воздействие, исходившее исключительно от музея на посетителей. Многообразие культурных форм обусловило удаление музейных практик от одностороннего взаимодействия в пользу взаимной коммуникации, в результате которой возникает некий культурный продукт. Он формируется в процессе музеефикации, или старании зафиксировать жизнедеятельность какой-то конкретной личности, или целого исторического периода в детальном многообразии.

Музеи становятся всё более заметной частью провинциальной жизни [2]. Такой культурный феномен можно наблюдать в музее «Арткоммуналка. Ерофеев и другие» (г. Коломна). Музейная концепция поможет в эффективном взаимодействии с посетителями. Фиксируя какую-либо об-

ласть культуры, музей аккумулирует информационно-предметное содержание своего собрания. В музее «Арткоммуналка» коллекционирование артефактов, в том числе предметов материальных и нематериальных смыслов и идей, происходит благодаря посетителям музея, они же – местное население г. Коломны, заинтересованное в деятельности музея. Музеефикация гения места включает в себя личность Венедикта Ерофеева, чьё имя вошло в название музея. Вторым моментом является советский период, который определяет концепт самого музея.

Коллекция музея в г. Коломне посвящена советскому периоду, все принесённые вещи находятся в рамках контекста культуры 60-х годов XX века. В данной ситуации артефакты создают смысловые идеи, и вокруг предметов музейной коллекции возникает контекст, выходящий за рамки экспозиции. Такая модель кругового осмысления экспозиции даёт человеку полное ощущение сопричастности к советской истории, приобщая посетителя музея к культурному наследию прошлого через представленные образы коммунальной квартиры с неповторимым бытом, и воссозданной атмосферой. Этот приём, или музейная практика, создаёт имидж этого самобытного музея.

Список литературы

1. *Комлев Ю.Э.* Музей как социально культурный центр

региона // Аналитика культурологии. 2011. № 20.

2. *Купцова И.А.* Социокультурное пространство русской провинции // Обсерватория культуры. 2006. № 4. С. 36–39.

3. *Сундиева А.А.* История музейного дела как составная часть музеологии // Музейное дело России. М.: ВК, 2010.

4. *Сундиева А.А.* Музейный мир России: к обоснованию понятия // ВМ. 2013. № 1 (7). С. 4.сy/

5. *Хадсон К.* Влиятельные музеи. Новосибирск, 2001.

Природа маркетинга в сфере культуры: основные направления анализа

*Евдокимова А.Г.,
магистр культурологии,
Московский педагогический государственный
университет*

Аннотация: в статье анализируется сущность маркетинговой деятельности в сфере культуры. Особое внимание уделяется анализу основных характеристик маркетингового рынка в социокультурной сфере. Автором статьи рассматриваются основные определения и подходы к проблеме маркетинга в сфере культуры и искусства, сложившиеся в современной научной литературе.

Ключевые слова: маркетинг, сфера культуры, стратегии, маркетинговый рынок, потребители, услуги.

*Evdokimova A.G.,
master of cultural studies,
Moscow Pedagogical State University*

The nature of marketing in the sphere of culture:

the main directions of analysis

Abstract: the article analyzes the essence of marketing activities in the sphere of culture. Particular attention is paid to the analysis of the main characteristics of the marketing market in the sociocultural sphere. The author of the article considers the main definitions and approaches to the problem of marketing in the sphere of culture and art, which have developed in the modern scientific literature.

Keywords: marketing, sphere of culture, strategy, marketing market, consumers, services.

На современном этапе развитие маркетинга осуществляется довольно быстрыми темпами, что способствует образованию широкого свода правил, владение которыми устанавливает достижение поставленных целей и дает возможность претендовать на успешное развитие организации. Правильное применение маркетинга оказывает значительную помощь в реализации услуг и товаров, что, в свою очередь, содействует товарообороту и укреплению рынка в целом и отдельных ее сфер, в том числе и культурной, в частности.

Впервые проблему маркетинга в сфере культуры и искус-

ства поднял Ф. Котлер в 1967 году, в своей книге «Marketing Management: Analysis, Planning and Control», показав, что все организации, функционирующие в сфере культуры и искусства, вырабатывают культурные товары. Ученый утверждает, что современный маркетинг в сфере культуры – «это метод, который сегментирует население, определяет нужды представителей этих сегментов и затем создает и приспособливает продукты для удовлетворения их потребностей» [1, с. 49].

Т. Левитт дает следующее определение маркетинга в сфере культуры: «Исходным условием маркетинговой концепции в сфере культуры является то, что организация должна определить нужды и запросы потребителей и попытаться их удовлетворить, делая это в соответствии с собственной стратегией и с учетом того, что ожидаемый результат соответствовал поставленным целям» [4, с. 25].

К. Дигглз отмечает: «Главная цель маркетинга в сфере искусств – это ввести соответствующее количество людей в соответствующую форму контакта с художником и при этом добиться наилучшего финансового итога, совместимого с достижением данной цели» [4, с. 25].

По утверждению М. Моква, «Маркетинг не должен диктовать художнику, как создавать произведение искусства: роль маркетинга – свести творения и интерпретации художника с соответствующей аудиторией» [4, с. 25].

Г.Л. Тульчинский определяет маркетинг в сфере культуры, как теорию и практику менеджмента в соответствии с

ситуацией на рынке [5, с. 151].

Исходя из определений данных учеными, можно утверждать, что маркетинг в сфере культуры – это совокупность процессов формирования, продвижения и предоставления услуг потребителям в сфере культуры организациями, которые осуществляют деятельность для удовлетворения потребностей покупателя и получения результата для отдельных групп населения и общества в целом. Следовательно, определенные понятия позволяют выявить особенности применения маркетинга в культурной сфере.

В основании маркетинга в сфере культуры находятся исследования аудитории, изучение тенденций и запросов. При этом необходимо учитывать, что существуют арт-продукты для широкого и для индивидуального потребления. От этого и зависит политика позиционирования и продвижения. Как правило, культурные продукты включены в категорию специальных товаров. Выделим главные составляющие «культурного» продукта – сам продукт; услуги, сопровождающие его; ценность продукта, которую дают ему потребители. Например, приобретая дорогую картину, человек получает гарантии на её использование, т. е. сопутствующую услугу, также имеются и дополнительные ценности – это престиж, ощущение самодостаточности и т.д.

Маркетинговый рынок в сфере культуры можно разделить на четыре группы: государственный, спонсорский, потребительский и дистрибьюторский. Для каждого рынка необхо-

димом разрабатывать стратегию. Также необходимо учесть, что среднестатистический потребитель такого культурного продукта имеет уровень образования и дохода выше среднего. Этот факт, главным образом, можно отнести к сторонникам высокого искусства. Это ещё раз показывает необходимость использования маркетинговых инструментов, в том числе сегментации при продвижении культурного продукта. Маркетинговый рынок в культурной сфере отличается от других рынков услуг следующим образом – во-первых, продукт не существует до его предоставления, т.е. услуга создается в ходе предоставления услуг; во-вторых, часто предоставление услуги требует необходимых мастерства и знаний, которые потребителю трудно оценить и понять. Эти черты со своими особенностями услуг обуславливают специфику маркетинга социально-культурной сферы.

Одним из популярных среди ученых-маркетологов стало определение понятия "услуга", которое предложил Ф. Котлер: «Услуга – любое мероприятие или выгода, которые одна сторона может предложить другой и которые, в основном, не осязаемы и не приводят к завладению чем-либо» [2]. Из определения следует, что Ф. Котлер обращает внимание на основные свойства услуги: неосязаемость; неотделимость от источников; непостоянство качества; несохраняемость [2].

Так, неосязаемость находится в нематериальных свойствах услуг и обозначает, что их нельзя увидеть, продемонстрировать, изучить или попробовать до получения. Поку-

пателю трудно оценить, что продается. Он должен доверять продавцу услуг.

С этой позиции можно предположить, что связь производства и потребления представляет фактор, который делает услуги подлинно услугами и отличает их от товара в материальной области. Неразрывная взаимосвязь потребления и производства определяет, что услуги в культурной сфере неотделимы от тех, кто их предоставляет. Например, продукт по обслуживанию музейных посетителей от работников, продажа билетов – от кассира, в спортивной секции – от тренера.

Продавец должен проявлять заботу не только о том, что производить, но и как производить, потому что часто происходит вовлечение покупателя в сам процесс производства и потребления услуги. Поэтому для обеспечения качества услуг и формирования причастности покупателей к той или иной фирме необходим правильный отбор и обучение персонала.

Качество услуги зависит от того когда, где и кто ее предоставляет. Например, в одной организации культуры посетителей обслуживают на высоком качестве, а в другой – на более низком. Один экскурсовод хорошо владеет материалом, доброжелателен и вежлив, а другой неприветлив и груб, но при этом владеет материалом. В течение рабочего дня один и тот же сотрудник может оказывать услуги по-разному.

Также необходимо предпринимать меры по выравнива-

нию предложения и спроса. К ним можно отнести: применение скидок; установление дифференцированных цен; создание системы предварительных заказов; совмещение различных функций персонала; рост скорости обслуживания.

В культурной сфере, по мнению Ф. Колбера, риск усиливают характерные черты: услуги или продукты нельзя попробовать до потребления, например, до начала спектакля или открытия выставки; срок жизни таких продуктов часто определен вне зависимости от их коммерческого успеха, например, продолжительность выставки ограничена, так как экспонаты могут быть взяты из других музеев; данные услуги или продукты не могут храниться ни производителем, ни потребителем, в результате растет уровень риска и усложняется продвижение [3, с. 57]. Изучение восприятия риска в области обслуживания представляет, что услуги изменчивы и приобретение их более рискованно, чем приобретение материального товара. Так, предприятие, которое оказывает услуги, обязано проявлять интерес к рискам и разрабатывать меры по их сокращению, что позволит сформировать постоянных клиентов и привлечь ещё покупателей.

В культурной сфере можно выделить маркетинг различных направленностей. Например, маркетинг личности направлен на сохранение, формирование или изменение отношения контактных аудиторий и потребителей к определенным личностям. Он относится к деятельности лиц, которые занимаются некоммерческой деятельностью – ученые,

художники, писатели, дизайнеры. При этом некоммерческими услугами выступают не только произведения и идеи, выступающие как интеллектуальная собственность, но и лица их создателей. Маркетинг личности пересекается с политическим маркетингом. Здесь в качестве некоммерческих услуг выступают политические движения, партии и личности лидеров. Разновидностью являются учреждения культуры – музеи, библиотеки, театры и т.д.

Итак, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что маркетинг в деятельности учреждений культуры имеет направленность на достижение социального эффекта, для него характерны поэтапность развертывания технологии, использование системы управляющего контроля. Успех внедрения маркетинга в деятельность учреждений культуры напрямую зависит от разработанной стратегии. Комплексное использование маркетинга в учреждениях культуры позволит решить целый ряд проблем, стоящих сегодня перед сферой культуры и обществом.

Список литературы

1. *Котлер Ф., Шеффт Дж.* Все билеты проданы. Стратегии маркетинга исполнительских искусств. М.: Классика -XXI, 2009.
2. *Котлер Ф.* Основы маркетинга: учебное пособие / пер. с англ. М.: Прогресс, 2010.

3. *Колбер Ф.* Маркетинг культуры и искусства / пер. с англ. СПб.: Арт-Прес, 2009.
4. Маркетинг культуры и искусства / пер. с англ. Л. Мочалова. СПб., 2012.
5. *Тульчинский Г.Л.* Менеджмент в сфере культуры. СПб.: СПбГУКИ, 2001.

Культура досуга: трансформация в условиях глобализации

*Купцова И.А.,
доктор культурологии, профессор,
Московский педагогический государственный
университет*

Аннотация: статья посвящена актуальным вопросам культуры досуга и её трансформациям в современных условиях. Выявлены основные тенденции динамики досуговых практик, рассмотрена вариативность их проявления и влияние на повседневную культуру человека, а также качество его жизни.

Ключевые слова: досуговые практики, культура досуга, досуг, культура России.

*Kuptsova I.A.,
doctor of cultural studies, associate professor,
Moscow Pedagogical State University*

Leisure culture: transformation in the context of globalization

Abstract: the article is devoted to topical issues of leisure culture and its transformations in modern conditions. The main

trends in the dynamics of recreational practices are revealed, the variability of their manifestations and the impact on the daily culture of a person, as well as the quality of his life, are considered.

Keywords: leisure practices, leisure culture, leisure, Russian culture.

Досуговые практики – активность отдельного человека или групп людей в свободное время, направленная на взаимодействие с социокультурной средой, способствующая реализации потребностей в рекреации, смене видов деятельности, самоидентификации, развитию интеллектуального и творческого потенциала, самореализации.

Досуговые практики стали объектом научного исследования лишь в начале прошлого века, хотя еще древнегреческие философы считали, что досуг – это проявление стремления человека к свободе, а мыслители Древнего Китая отмечали возможности досуга доставлять радость и удовольствие. Долгое время досуг, как правило, трактовался как праздное времяпрепровождение, доступное только высшим слоям населения, обладающим неким правом на безделье. В первой половине XX века исследователи обратились к глубокому изучению общественного и личного досуга, рассматривая связь между трудом и отдыхом. Новый импульс исследования досуговых практик получили в 1960-е годы уже с позиций теорий массовой культуры и общества потребления. Один из основоположников социологии досуга, Ж. Дюмазе-

дье определял сущность досуга как совокупность занятий, служащих для того, чтобы «отдыхать, развлекаться, развивать свою информацию или образование, свое добровольное социальное участие – после выполнения профессиональных, семейных и общественных обязанностей» [3]. В нашей стране изучение вопросов досуга и отдыха с теоретических позиций начинается с конца 1960-х годов (появляются специалисты по досугу – социологи, философы, психологи). Во второй половине 1990-х годов зарождается интерес исследователей не только к сущности досуга, но и к организации бизнес-процессов в сфере досуговых практик. Многогранность мотивов досуговой деятельности, многочисленные формы и вариативность ее проявления, охват всех слоёв населения и представителей всех возрастов, приводит к необходимости междисциплинарного подхода к ее изучению в контексте культурологических исследований.

В ходе досуговых практик человек реализует все три типа имеющихся у него потребностей (первичные, в т.ч. физические и материальные; социальные и культурные) в тесной взаимосвязи или определённой последовательности. Досуг современного человека составляет время, свободное от выполнения жизненных функций, трудовых обязанностей, социальных и семейных обязательств. Время досуга и его объём могут существенно отличаться, как при его сравнении у разных людей, так и у одного и того же человека в зависимости от графика его работы / учебы (недельного, месячно-

го, годового), семейных обстоятельств, возраста и т.д. Человек может варьировать количество свободного времени, способствуя его увеличению или уменьшению. Как недостаточное, так и избыточное досуговое время способно приводить к негативным последствиям (переутомлению и истощению от его недостатка или, напротив, к полной апатии и бездействию, вызванной его избыточностью).

Для постиндустриального общества характерно не только изменение соотношения времени трудовой занятости и свободного времени человека, но и перераспределение приоритетов личности, когда на первый план выходят индивидуальные интересы, направленные на саморазвитие и самореализацию в обществе. Досуг перестал играть «вспомогательную» роль в структуре труд-отдых и занимает самостоятельное место в жизни человека и общества и обладает высокой ценностью. При этом досуговые практики являются значимой частью экономической системы, создающей и развивающей различные досуговые индустрии. Важнейшими составляющими индустрии досуга являются: индустрия товаров культурного назначения; индустрия туризма (в т.ч. питания, размещения, перевозок); индустрия развлечений; индустрия аудио- и видеопродукции. Наиболее широким спектром проявления обладает индустрия развлечений, в состав которой входят: газеты, книги и журналы развлекательного содержания; сеть кинопроката, радиостанции, телеканалы; музыкальная индустрия; артбизнес; шоу-бизнес; игровой

и игорный бизнес; театры, концертные организации, цирки; досуговые центры, клубы, развлекательные комплексы; модельный бизнес; парки; сеть общественного питания. Во второй половине XX века появились и пережили настоящий бум такие места реализации досуговых практик как торгово-развлекательные центры (ТРЦ), которые возникли по всему миру и сформировали уже не одно поколение потребителей. Представляя собой крупный комплекс, расположенный, как правило, в многоэтажном здании, ТРЦ включает не только торговые павильоны различных производителей товаров, но и приглашают своих посетителей на каток, в кинотеатр, рестораны и кафе, игровые центры, центры красоты и т.п., нередко становясь практически единственным местом проведения досуга для широкого круга населения. Всё более заметную роль в досуговых практиках играют Интернет-технологии, создающие виртуальный мир, притягательный для человека своим многообразием развлечений. Среди них особое место принадлежит компьютерным играм, в т.ч. сетевым, которые заполняют досуг огромного числа пользователей по всему миру, готовых играть часами и даже сутками напролёт.

Ведущими функциями досуга выступают: компенсаторные, воспитательные, просветительные, коммуникативные, духовного и художественного развития, рекреационно-оздоровительные / терапевтические, а также функции расширения индивидуальной жизненной среды человека. По фор-

мам проведения и организации досуговых практик исследователи выделяют такие крупные направления, как спонтанный, органичный досуг отдельного человека или группы лиц, основанный на этнонациональных традициях и воплощенный в привычных и распространенных формах (настольные игры, встречи, застолья, традиционные праздники и обряды, охота и рыбалка и т.д.). Другим направлением выступают организованные досуговые практики, которые требуют специальных профессиональных навыков подготовки и реализации и предназначены для более широкого круга участников, представлены, в том числе, масштабными массовыми мероприятиями. Субъектами, организующими подобные досуговые практики, выступают: специализированные коммерческие фирмы, работающие в сфере досуга; учреждения культуры разных уровней, а также организации социокультурного профиля; общественные и политические организации; руководители организаций, учреждений, предприятий; самодеятельные художественные коллективы; религиозные структуры. По месту проведения досуговые практики могут быть домашними (возможность провести свободное время дома уединенно или с семьей) и внедомашними (реализуемыми вне дома, нередко за рамками семейно-родственных отношений).

Г.А. Аванесова выделила следующие типы досуговых практик, основанные на их содержательной направленности: культурно-художественный; образовательно-развиваю-

ций; природно-рекреационный; санаторно-курортный и туристский; спортивно-зрелищный; самодеятельно-любительский; зрелищно-развлекательный тип [1]. В особую группу досуговых практик можно отнести их антиобщественные и противоправные разновидности, которые либо запрещены законом, либо носят разрушительный для личности и общества характер.

Выделяются два вектора в развитии современных досуговых практик. Первый – бессодержательный, бесцельный досуг, основанный на росте потребительских настроений и доминировании упрощенных образцов массовой культуры. Как правило, он заполнен пассивным просмотром телевизионной продукции или обращением к различным развлекательным Интернет-ресурсам. Распространение стандартизированных форм досуга, коммерциализация деятельности традиционных культурно-досуговых учреждений в условиях нарастающего влияния СМИ (в том числе неформальных в виде личных интернет-каналов), приводит к формированию потребительского отношения к досуговым практикам, как к части сферы услуг. Ярким примером подобного рода досуговых практик является посещение ТРЦ не столько с целью покупки необходимых товаров (а нередко и совсем без нее), сколько для проведения свободного времени и своеобразной прогулки по магазинам и посещения кино, кафе и других его пространств. В условиях возросшей конкуренции крупные ТРЦ вынуждены искать новые формы работы, связанные с

привлечением посетителей и борьбой за их свободное время. Всё более распространенной практикой становится организация в них выставочных пространств, проведение концертов и выступлений персон, интересных публике, что свидетельствует и некоторой трансформации предпочтений населения в плане содержательного наполнения своих досуговых практик. Например, в современной России на фоне снижения посещаемости ТРЦ наблюдается значительный рост числа посетителей выставок и музеев. Абсолютный внутрироссийский рекорд по посещаемости принадлежит выставке «Иван Айвазовский. К 200-летию со дня рождения», которая была организована в 2016 году Государственной Третьяковской галереей, привлекла 600 тыс. посетителей и вызвала большой общественный резонанс.

Вторым, противоположным вектором выступают досуговые практики, одной из ключевых ценностных установок которых выступает личная творческая активность, стремление человека к саморазвитию, самосовершенствованию и проявлению креативности. В их основе лежит идея разнообразных способов качественного проведения свободного времени. На современный досуг влияет позиция социальной обязанности / социального долга, формирующая новые сферы досуговых практик, не связанные с бытовавшими прежде установками на праздную свободу. Одной из таких форм выступает волонтерская деятельность, которая осуществляется на добровольной основе в досуговое время и имеет

общественно значимый характер. Досуговые практики могут отражать внутренние смысловые устремления человека (например, использование верующими отпускного времени для совершения паломнических поездок, участие в жизни прихода), обращение человека к любимому делу-хобби (их диапазон весьма многообразен и вариативен). Одной из наиболее устойчивых и популярных разновидностей досуговых практик является обращение к произведениям народной культуры, профессионального искусства. При этом человек проявляет интерес не к искусству в целом, а выделяет для себя наиболее интересные и значимые его виды, получая впечатления от восприятия произведений искусства, как непосредственным (посещение театра, филармонии, музея, выставочного зала и др.), так и опосредованным способом (музыкальные записи, просмотр фильмов и программ по телевизору и т.д.). Досуговые практики, связанные с искусством, также включают в себя любительские художественные занятия: музицирование, участие в спектаклях, рисование, изготовление художественных изделий и др. В настоящее время наблюдается растущий интерес к данной сфере досуга, что подтверждается стремительным ростом не только реальных и виртуальных объединений по интересам (многочисленные группы любителей искусства в социальных сетях), но и существенно возросшее число услуг в сфере дополнительного неформального образования, как для детей, так и для взрослой аудитории (школы живописи, гончарные мастерские, те-

атральные и музыкальные студии, мастер-классы по обучению различным видам декоративно-прикладного искусства и др. предлагают обучение и выступают как площадки для организации творческих досуговых практик).

Своей эмоциональностью и яркостью впечатлений выделяются досуговые практики, связанные с игровой деятельностью, которые включают в себя как непосредственное участие в игре, так и наблюдение за её ходом. Безусловным лидером здесь выступают спортивные состязания, привлекающие внимание миллионов болельщиков во всем мире, а также любительские занятия игровыми видами спорта. Включение элементов игры также характерно для современных культурно-просветительских досуговых практик, которые включают процесс поиска, соревновательности, соперничества и приводят к глубокому вовлечению участников в процесс (ряд музеев проводит квесты, посвященные тематике своих выставок; туристические программы включают поисковую деятельность в игровой форме, что привлекает разновозрастную аудиторию к участию в них). Одним из безусловных лидеров в игровых досуговых практиках являются компьютерные игры, которые уже вышли за пределы любительства и образовали новый вид спорта – киберспорт, в рамках которого в мире проводятся многочисленные соревнования разного уровня, в т.ч. международного, включающего ряд дисциплин.

Существенные различия можно также наблюдать между

разнообразием досуговых практик жителей крупных городов, мегаполисов и малых городов, сел и населённых пунктов. Если в первых досуговые практики представлены максимально широко, постоянно дополняются новыми формами и трансформируются, образуя своеобразный досуговый мейнстрим, на фоне которого возникают отдельные выдающиеся интересные форматы, то для второго типа населённых пунктов досуговые практики резко ограничиваются небольшим набором сервисов, доступных населению. Возникает значительное противоречие между образами, создаваемыми СМИ, виртуальными социальными сетями и той действительностью, которая окружает жителей сел и малых городов, для которых телевидение, компьютерные игры, общение и развлечение в сети интернет, тиражированная печатная продукция выступают абсолютными доминантами досуга. А такие составляющие досуговых практик, как саморазвитие, творчество практически исключены из культуры повседневности. Наблюдается довольно большой разрыв между тем, как люди проводят свой досуг и как хотели бы его проводить. Существенным, а часто главным ограничением, выступает отсутствие материальной возможности для обращения к привлекательным досуговым практикам. В этой связи отметим, что досуговые практики напрямую связаны с реализацией государственной культурной политики, которая призвана сделать доступными их самые значимые и содержательные формы, поддерживать творческие начинания на ме-

стах и предотвращать попытки негативного влияния посредством вовлечения людей в антиобщественные формы досуга.

Список литературы

1. *Аванесова Г.А.* Культурно-досуговая деятельность: теория и практика организации. М.: Аспект Пресс, 2006. 236 с.
2. *Бутонова Н.В.* Досуговые практики в современной культуре // Вестник ЛГУ. 2012. № 1, Т. 2. С. 201–210.
3. *Дюмазедье Ж.* На пути к цивилизации досуга // Вестник МГУ. Сер. 12. Социально-политические исследования. 1993. № 1. С.83–88.
4. Культурология: фундаментальные основания прикладных исследований / под ред. И.М. Быховской. М.: Смысл, 2010. 640 с.
5. *Стрельцов Ю.А.* Культурология досуга. М.: МГУКИ, 2003. 296 с.

Система музыкального образования в хоровой школе мальчиков и юношей «дубна»

*Миронова О.И.,
Заслуженный работник культуры РФ,
директор,
Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна», г.
Дубна*

Аннотация: в работе представлен анализ деятельности коллектива – преподавателей и учащихся – Хоровой школы мальчиков и юношей «Дубна». Обобщён опыт по различным направлениям деятельности: образовательной, учебно-методической, концертно-просветительской и др. Раскрыта специфика школы и её достижения на всероссийском и мировом уровне.

Ключевые слова: хоровая школа мальчиков и юношей, образовательный процесс, концертная и просветительская деятельность, коллектив преподавателей и учащихся.

*Mironova O.I.,
Honored Worker of Culture of the Russian Federation,
director, Choral school of boys and young men "Dubna"*

Music education system

in the choir school of boys and young men "Dubna"

Abstract: the paper presents an analysis of the work of the collective – teachers and students – the Choir School of Boys and Boys "Dubna". The experience in various fields of activity is generalized: educational, educational, methodical, concert and educational, etc. The specificity of the school and its achievements at the All-Russian and world level are revealed.

Keywords: choral school of boys and young men, the educational process, concert and educational activities, a team of teachers and students.

Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна» – школа нового поколения, школа XXI века, школа будущего. Уже более 25 лет школа является флагманом мужского хорового пения. Сегодня это 500 мальчиков и юношей в возрасте от 4 до 18 лет. Это единственное в Московской области муниципальное учебное заведение, где учащиеся не только поют в хоре, но и изучают музыкально-теоретические дисциплины: сольфеджио, музыкальная литература, учатся играть на разных музыкальных инструментах, занимаются постановкой голоса, играют в оркестре русских народных инструмен-

тов. С 2005 года введен класс органа (впервые в Московской области).

В школе работают 40 высококвалифицированных педагогов, из которых 98% имеют высшее специальное профессиональное образование. Многие педагоги имеют правительственные награды Московской области и России. Коллективом преподавателей накоплен богатый педагогический опыт, разработаны и апробированы образовательные программы по всем учебным дисциплинам. Школой проводятся открытые уроки, семинары, конференции для сотрудников хороших школ, хороших отделений ДМШ, хороших творческих коллективов ДШИ, где преподаватели с радостью делятся быстрыми и эффективными формами, методами и приемами работы с контингентом мальчиков. Школа всегда рада гостям, особенно единомышленникам и профессионалам высокого уровня, можно сказать, "титанам" хорового искусства – Заслуженный артист Г. Струве, народный артист В. Минин, народный артист Б. Певзнер, профессор, народный артист В. Калистратов, художественный руководитель Михайловского театра (г. Санкт-Петербург) В. Столповских и др. Как правило они очень щедро делятся своим мастерством, проводят мастер-классы, консультации для преподавателей.

В школе мальчиков и юношей «Дубна» хоровой класс является основной профилирующей дисциплиной. Уникальность школы состоит в специфике ее контингента (500 мальчиков и юношей), поэтому задачи и методы вокально-хо-

ровой, воспитательной работы отличаются от других школ. Программа хорового отдела ХШМиЮ «Дубна» написана на основе многолетнего опыта работы с данным контингентом учащихся под руководством заслуженного работника культуры РФ, создателя и художественного руководителя этого учебного заведения – Мироновой Ольги Ивановны. Программа доказала правильность подходов к построению и осуществлению образовательного процесса, о чём свидетельствуют высокие результаты Хоровой капеллы мальчиков и юношей «Дубна» в области хорового и вокального искусства. За всё время существования школы сложилась особая система и общего музыкального образования мальчиков и юношей, результаты которой подтверждены ежегодными достижениями. Поэтому сегодня Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна» имеет высокий рейтинг конкурентоспособности и востребована не только в регионе и России, но и далеко за её пределами.

Безусловно, работа может быть эффективной благодаря кадрам – педагогам хорового отделения ХШМиЮ «Дубна». Хормейстеры разных поколений объединены общей идеей и задачами. Для них созданы все условия, при которых можно творить, совершенствоваться и профессионально самореализовываться. Концертный зал с великолепной акустикой, 30-ти регистровый орган, прекрасный репетиционный зал и классы – все это вдохновляет и способствует достижению прекрасных результатов.

Отличительными чертами образовательной хоровой программы являются:

- преемственность поставленных задач для всех хоровых коллективов школы с учетом мутационного периода;
- специально разработанные и действующие два учебных плана – 9-ти и 11-ти лет обучения.

В их основе лежат принципы преемственности, вариативности, которые обеспечивают адаптацию образовательных программ к способностям и возрастным возможностям учащихся;

–контингент учащихся – мальчики и юноши в возрасте от 4 до 18 лет;

–особенность голоса мальчиков – мутация с 11-13 летнего возраста;

–частая смена состава концертного хора;

–особенности репертуара.

Репертуар концертного хора – это произведения для смешанного хора (4-8-голосие: дисканты, альты, тенора, баритона, басы). Срок освоения программы «Хоровое пение» рассчитан на 9 и 11 лет.

В школе работают 4 музыкальных отдела: вокально-хоровой, теоретический, фортепианный, русских народных инструментов, духовых и ударных. На каждом из отделов царит творческая атмосфера. Инициатива преподавателей направлена на создание новых образовательных и воспитательных технологий, позволяющих получить высокие результаты.

Учебно-методическая работа – это неотъемлемая составляющая каждого педагога в отдельности и всего коллектива в целом. Ежегодно разрабатываются, обсуждаются и утверждаются образовательные и программы учебных дисциплин, планы учебно-методической работы, творческих программ, методической работы, доклады, статьи, темы открытых уроков, семинаров, положения городских, межзональных, областных, всероссийских фестивалей и конкурсов. Всё это позволяет коллективу школы быть в авангарде новых проектов, активно сотрудничать и обмениваться опытом с другими коллегами, участвовать в инновационных проектах образовательного и исполнительского направлений.

Хоровая школа является органичной частью художественно-творческого пространства города, той специфической формой музыкального образования широких масс, которая несёт в себе идею массового культурного просвещения. Эти два направления художественной деятельности школы – музыкально-образовательная и массовая – просветительская – составляют ее сущность. Они сохраняют и развивают лучшие традиции русской хоровой школы. Именно в этом сочетании кроется ее прогрессивная сила. Любая односторонняя оценка художественной деятельности может привести к практическим ошибкам. Другими словами, если рассматривать работу хоровой школы лишь как общественно-массовое движение, отдавая предпочтение количественным показателям в развитии школы в ущерб качественной сторо-

не, то будет утрачено ее главное ядро – музыкально-эстетическая сущность, художественное содержание деятельности участников этого культурно-массового движения. И наоборот, увлечение только художественными результатами, ориентация главным образом на узкопрофессиональные задачи стирает саму идею массовости художественной деятельности, в которой заключен ее глубокий демократический и социальный смысл.

Хоровая школа мальчиков, являясь одним из наиболее массовых видов художественно-образовательной деятельности, занимает в системе музыкального обучения особое место, так как хоровое пение – это основа музыкальной культуры народа.

Хоровое пение по своей природе отличается естественностью формы проявления коллективного творчества масс, оно наиболее доступно им. Поэтому основная задача хоровой школы – музыкально-эстетическое воспитание юных певцов, удовлетворение возрастающей потребности детей в создании духовных ценностей. В процессе обучения в хоровой школе дети знакомятся с сокровищами фольклора, наследием русской национальной и мировой музыкальной классики, современным композиторским творчеством и овладевают им. Хоровая школа мальчиков воспитывает грамотных слушателей музыки, их художественную взыскательность, подготавливает почву для дальнейшего овладения вокально-хоровым искусством, формирует эстетические

устремления будущего поколения.

Роль хорового пения становится особенно определяющей в отношении его влияния на миллионную аудиторию слушателей во время выступлений певцов-любителей по радио, телевидению, в различных концертных залах и клубах. Значение хорового пения в современных условиях трудно переоценить, т.к. оно является проводником лучших национально-музыкальных традиций, источником музыкально-песенной культуры, непосредственно обращенной к широким массам.

Для плодотворной работы очень важно понять сложную структуру и многообразие функций хоровой школы: обучающую, познавательную, художественно-эстетическую, коммуникативную, функции отдыха, развлечения и т.д. Это многообразие свидетельствует о ее разносторонней творческой деятельности, богатом социокультурном потенциале и большом диапазоне воспитательных средств, которыми она располагает. В этой связи необходимо, прежде всего, отметить активный характер деятельности ее педагогов, непосредственно участвующих в творческом процессе, создании общественно значимого коллектива, способного вести напряжённую концертную работу.

Масштабы и высокий уровень исполнительского мастерства хоровой школы снискали ей авторитет и признание в масштабах страны и за рубежом. Многие музыкальные фестивали и конкурсы России и зарубежья отметили высокий

творческий потенциал уникального хорового коллектива хоровой школы мальчиков и юношей «Дубна». Поэтому не случайно коллектив, художественным руководителем и главным дирижёром которого является Заслуженный работник культуры РФ О. Миронова, стал визитной карточкой г. Дубны.

С 1992 года хоровой коллектив успешно представляет Московскую область на областных, всероссийских и международных конкурсах и фестивалях, занимая только Гран-при или первые места. Также концертный хор мальчиков и юношей «Дубна» является постоянным участником правительственных концертов.

Анализируя исторические корни русской певческой традиции, результаты Хоровой школы мальчиков и юношей «Дубна» подтверждают преемственность и развитие лучших ее завоеваний в наши дни в вопросах вокального воспитания мальчиков и юношей.

Тесная взаимосвязь хоровых занятий, теоретической подготовки, обучение на музыкальных инструментах, сочетание учебной работы с концертной деятельностью – все это позволило создать доступную открытую систему музыкально-хорового обучения мальчиков и юношей.

Открытие в Дубне в 1991 году Хоровой школы мальчиков и юношей «Дубна» дало мощный толчок к созданию хоровых коллективов, хоровых школ мальчиков, как в Московской области (гг. Красногорск, Химки, Железнодорожный), так и в России (гг. Конаково, Сосновый Бор).

Школой ведется огромная культурно-просветительная работа, которая многогранно представлена в жизни города, области, России и за рубежом. Это традиционные шефские концерты для воспитанников детских садов, общеобразовательных школ, гимназий, городского общества инвалидов, ветеранов ВОВ, многочисленные благотворительные концерты в стране и за рубежом, тематические концерты, музыкальные сказки подготовительных хоров, а также участие в концертах, посвященных важным событиям в жизни страны, творческое сотрудничество с хоровыми коллективами области, России, ближнего и дальнего зарубежья.

Вокально-хоровые навыки, приобретенные учащимися на занятиях в Хоровой школе, позволяют им в рамках фестивалей и конкурсов общаться с опытом других музыкальных направлений и школ, что значительно расширяет их музыкальный кругозор и исполнительские возможности. Поэтому именно Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна» выступила инициатором организации и проведения в г. Дубне многих конкурсов и фестивалей:

- Всероссийского фестиваля хоров мальчиков и юношей «Звучат мальчишек голоса» (2001, 2004, 2006 гг.);
- Московского областного открытого вокального конкурса мальчиков «Звонче жаворонка пенье» (2000, 2003 гг.);
- Московский областной конкурс хоров мальчиков Подмосковья (2011, 2013 гг.).

Безусловно, гордостью школы являются ее выпускники,

многие из которых закончили престижные ссузы и вузы страны. Это: РАМ им. Гнесиных, Московскую государственную консерваторию им. П.И. Чайковского, Российскую Академию Хорового искусства им. А. Свешникова, Государственный музыкальный институт им А.Г. Шнитке, Московский музыкальный институт им. М.М. Ипполитова-Иванова, Нижегородскую консерваторию им. М.И. Глинки. А также работают в лучших театрах г. Москвы: Государственный академический Большой театр России, Музыкальный театр им. К. Станиславского и В. Немировича-Данченко, Музыкальный театр Новая Опера. Несколько выпускников вернулись работать в родную школу.

На протяжении уже 20 лет лучшие учащиеся становятся стипендиатами Губернатора Московской области, стипендиатами Министерства культуры Московской области.

В 2006 году Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна» стала лауреатом премии Центрального федерального округа в области литературы и искусства в номинации «За произведения для детей и юношества и творчество молодых» – Диплом I степени.

Суммируя вышеизложенные результаты образовательной, учебно-методической, культурно-просветительной и концертной деятельности Хоровой школы мальчиков и юношей «Дубна» правомерно утверждать:

Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна» занимает особое место среди образовательных учреждений культуры

г. Дубны, Московской области и всей России.

Ее уникальность определяется: спецификой контингента, большим спектром предлагаемых образовательных программ, высокими результатами, достигнутыми в образовательной и исполнительской деятельности, творческой новизной в подходах к сохранению, преумножению и развитию традиций отечественной вокально-хоровой школы, наличием прекрасной материально-технической базы, и в гармоничным сочетанием музыкального образовательного процесса с активной концертной деятельностью.

Высокий уровень исполнительского мастерства учащихся Хоровой школы мальчиков и юношей «Дубна» снискал ей авторитет и уважение среди родителей, жителей города, а также профессиональное признание коллег музыкантов и педагогов в масштабах страны и за рубежом.

Вокальное эстрадное искусство как социокультурное явление

*Савина А.Б.,
магистр вокального искусства,
Саратовский областной колледж искусств, г.
Саратов*

Аннотация: статья посвящена развитию эстрадного вокального искусства. Рассмотрены этапы становления как самостоятельного социокультурного феномена и его роль в формировании массовой культуры.

Ключевые слова: эстрадное вокальное искусство, этапы развития, джазовое эстрадное искусство

*Savina A.B.,
master of vocal art,
Saratov Regional College of Art*

Vocal pop art as a socio-cultural phenomenon

Annotation: the article is devoted to the management of the system of additional music education. The goal and tasks facing it at the present stage of reforming the system, the trends of its development in the modern social and cultural space of the megalopolis are considered. The author identifies the potential

development of additional music education.

Keywords: additional music education, management system, children's music school.

Многие отечественные исследователи, писавшие о путях развития эстрадного искусства в XX столетии, отмечали тот факт, что одним из препятствий, мешающее выстраиванию системы «теории эстрады», является «отсутствие сложившейся терминологии» [5, с. 194]. Суть этой проблемы заключается в следующем: несмотря на то, что «в последние годы появилась довольно обширная литература по эстраде», включающая «исторические исследования, сборники, посвященные отдельным артистам, мемуары, учебники и т.д.» [6, с. 49], сам термин «эстрада» остается сегодня довольно неопределенным в своей многозначности. И это одна из причин того, что над эстрадой довлеет полулегитимный статус «незаконнорожденного младенца в семье классических искусств» [6, с. 49].

Как отмечал известный русский философ, богослов и ученый П. Флоренский, любой термин «есть хранитель культуры: он дает жизни расчлененность и строение, устанавливает незыблемость основных сочленений жизни и, не допуская всеобщего смешения, тем самым, стесняя жизнь, ее освобождает к дальнейшему творчеству» [8, с. 222]. Прислушиваясь к мнению П. Флоренского, отметим, что именно достижение минимальной терминологической «расчлененности», прояснения терминов: «эстрада», «эстрадное искусство» и

«музыкальное искусство эстрады» должно стать первым шагом в творческом опыте анализа вокального искусства эстрады как социокультурного феномена.

Для слова «эстрада» в «Словаре иностранных слов» указано два исходных значения, задающих горизонт его употребления и в разговорном языке, и в специальной справочной литературе. В узком смысле слова эстрада [фр. *estrade* < исп. *estrado*] – это «площадка, возвышающаяся над уровнем земли или пола», которая «служит местом для выступлений оркестра, хора, артистов, ораторов и пр. В широком смысле – концертно-зрелищные выступления, так называемые «малые формы искусства» [с. 822].

Если «узкое» значение слова «эстрада» в отечественном культурном лексиконе в указанной формулировке фактически никогда не меняло своего значения (Е. Кузнецов датирует время появления термина «эстрада» 1827 годом), то его «широкое» значение имело свое развитие во времени. Об этом свидетельствует, к примеру, опыт выстраивания его семантической «генеалогии», предпринятый автором первого учебника по истории и теории эстрады С. Клитиным [3, с. 26-27].

В России XIX – нач. XX ст. термин «эстрада» устойчиво использовался для описания разножанровых профессиональных и самодеятельных выступлений со сцены-помоста во время народных гуляний, с одной стороны, и разнообразных развлекательных программ варьете, кафешантанов и

пр., с другой.

В развитии вокальной эстрады, как части музыкальной культуры, можно выделить несколько периодов, которые передают динамику ее становления как специфического направления социокультурного пространства.

Первый период в истории вокального искусства эстрады уместно назвать «предэстрадным периодом» (сер. XIX – нач. XX ст.). Это время становления музыкальных предэстрадных форм и жанров, развивающихся и получающих "прописку" в рамках садово-парковых увеселений, ресторанов с концертной программой, кафе-штангов (кафе-концертов), кабаре, театров миниатюр и пр. Отдельные формы и жанры вокальной эстрады в это время, как правило, были включены в традиционные художественные структуры (подобно дивертисментам в театральных спектаклях или музыкальным номерам на ярмарочных гуляниях).

Второй период в истории эволюции музыкального вокального искусства эстрады определён периодом «профессионализации» (20-50-е гг. XX в.). В это время переживают расцвет такие формы эстрадного искусства, как ревю (сыгравшее большую роль в становлении и развитии песенного шлягера и популярной музыки) и варьете (20-30 гг. XX ст.). Большую популярность приобретают в это время массовая песня, получает свое развитие синкретический жанр мюзикла, киномузыка.

Эстрадная музыка, позиционирующая себя как искусство,

целью которого является развлечение и рекреация, приобретает черты профессионализма и выходит на доминирующие позиции по отношению и к народной, и академической музыке. Это становится возможным во многом благодаря коммерческому успеху музыкальной эстрады, массово тиражируемой и распространяемой с помощью грамзаписей, кинематографа и радио.

Третий период в истории вокальной эстрады – «эпоха протеста и коммерциализации» (конец 50-х – 80-е гг. XX ст.). С одной стороны, происходит развитие молодежной «культуры протеста», которая в музыкальном искусстве представлена такими явлениями, как рок-н-ролл, бит, хард-рок, панк-рок, рэп и др. С другой, осуществляется настойчивая ассимиляция контркультурного потенциала рока с шоу-бизнесом, происходит формирование единой музыкальной индустрии с собственными принципами и институтами. Хотя в это время для эстрады ещё присущи формы прошлого периода (классические программы мюзик-холлов, в особенности – творчество шансонье), доминирующими становятся те ее разновидности, которые продуцирует рок-культура (не только идейно, но и технологически, поэтому она отличается и от музыкальной классики, и от джаза, и популярной музыки).

С появлением рока, на смену жанру мюзикла пришел новый синкретический жанр – рок-опера, а в музыкальную практику был внедрен трансформированный электроусили-

телями и микрофонами звук, придающий року не только специфическое инструментальное звучание, но и своеобразную манеру вокализации.

Четвертый этап исторического пути вокального эстрадного искусства определён как «глобализационный» (90-е гг. XX ст. – настоящее время). Он характеризуется, прежде всего, фактом превращения эстрады в глобальное и транснациональное явление не только музыкальной культуры, но и культуры человечества в целом. Современные исследователи отмечают, что «эстрада стала не просто самым массовым из искусств, но и неотъемлемой частью нашей жизни» [4, с. 239], качественные изменения привели к «возникновению ранее не существовавшего социокультурного образования – звучащего, озвученного, «омузыкаленного социума» [1, с. 255].

Подобного рода тотальное «озвучивание» социума и культуры стало возможным, во многом, благодаря тому, что музыкальное искусство эстрады сегодня является не только сферой искусства, но и сферой работы глобального шоу-бизнеса, который предлагает миру «универсальный формат» создания и восприятия музыки – «шлягер», исполняемый так называемой «звездой». Использование кино, радио, телевидения и Интернета для пропаганды очередного шлягера; изготовление и реализация миллионных тиражей компакт-дисков и видеокассет; создание видеоряда, визуализирующего звучащую музыку и, тем самым, делающего ее доступной людям самых разных «телевизионных» культур –

это та реальность, в которой живет современное музыкальное искусство и вокальное искусство эстрады.

Как минусы (стандартизация, ориентация на быстрое «потребление», обесмысливание и т.п.), так и плюсы (коммерческая поддержка талантов, полистилистика, свобода творческого поиска и др.) современного этапа эстрадной вокальной музыки вполне очевидны. Однако, общая конфигурация музыкального искусства эстрады и прогнозы относительно его будущего возможны лишь при более глубоком анализе общекультурной ситуации XX века, в рамках которого и заявила о себе вокальная эстрада как самостоятельное направление культуры.

Следует также подчеркнуть, что функционирование вокальной эстрады безусловно связано с массовой культурой («или, по принятой в западной литературе терминологии – культура популярная» [9, с. 59]), которая представляет собой, прежде всего, «своеобразный феномен социальной дифференциации современной культуры» [9]. Хотя функциональные и формальные аналоги явлений массовой культуры встречаются уже древних цивилизациях, подлинная массовая культура зарождается только в Новое время в ходе процессов индустриализации и урбанизации и т.д. [7, с. 265].

Социокультурные изменения второй половины XIX – нач. XX столетия радикально изменили не просто сегменты культуры, а весь культурный универсум. Негативным моментом, которым ознаменовалось становление новой формы культу-

ры, была атомизация индивида: массовое общество заявило о себе как общество, состоящее из людей, связанных подобно атомам. В таком обществе «индивид становится оторванным от сообщества, в котором он может найти свою идентичность. Произошел «спад в социальных связях и институтах, которые могли бы помочь индивиду (деревня, церковь, семья). В результате в массовом обществе люди атомизировались социально и морально» [9, с. 76].

Вместе с тем, в результате отмеченных выше социокультурных изменений и появления массового общества произошли перемены в культурном бытии человека. Эти перемены связаны, в первую очередь, с настоящей революцией в области функционального перераспределения в обществе в целом, и как следствие, включенности человека в сферу труда, рекреации и досуга.

Вокальное эстрадное искусство, которое с самого начала было нацелено на то, чтобы «работать для зрителя, непосредственно обращаться к зрителю, общаться со зрителем» [8, с. 41], с его неприятием принципа «четвертой стены», посвоему пыталось снять ту отчужденность, которую породила человеческая «атомизация» в XX столетии. Поэтому не случайно оно пыталось делать это через развлекательный момент, так как, к сожалению, «уже только масштабы современной эстрады дают повод для размышлений над развлечением. Искусство вырастает из развлечения и выделяется в самостоятельную область, но развлечение при этом не ис-

чезает и не может исчезнуть, проявляясь в спорте, праздниках, зрелищах, карнавалах и т. д. Весь комплекс его проявлений способствует установлению психологического равновесия, разрядке, снятию переутомления» [8, с. 28].

Список литературы

1. *Акопян К.З.* Происхождение шлягера из духа фарса // Массовая культура и массовое искусство. „За” и „против”. М.: Гуманитарий, 2003. С. 254–308.
2. *Житомирский Д.В.* Бунт и слепая стихия (в мире поп-музыки) // Искусство и массы в современном буржуазном обществе: [сб. ст. / ВНИИ искусствознания; ред.-сост. Д.В. Житомирский]. 2-е изд., доп. М.: Сов. композитор, 1989. С. 69–109.
3. *Клитин С.С.* Эстрада: проблемы теории, истории и методики: учеб. пособие для театр. ин-тов и вузов искусств. Л.: Искусство, 1987. 190 с.
4. *Лебедев А.* Кое-что об ошибках сердца. Эстрадная песня как социальный симптом // Новый мир. 1988. № 10. С. 239–254.
5. *Саульский Ю.С.* Эстрадная музыка // Эстрада: что? где? зачем?: Статьи. Интервью. Публикации / отв. ред. Е. Уварова. М.: Искусство, 1988. С. 184–200.
6. *Уварова Е. Д.* Вместо предисловия // Эстрада: что? где? зачем?: Статьи. Интервью. Публикации / отв. ред. Е.Д. Ува-

рова. М.: Искусство, 1988. С. 49–51.

7. *Флиер А.Я.* Массовая культура: Культурология. XX век: словарь. СПб.: Унив. кн., 1997. С. 265–268.

8. *Флоренски П.А.* У водоразделов мысли: собр. соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Правда, 1990. С. 200–229.

9. *Хренов Н.А.* Развлекательные функции телеэстрады. М.: Искусство, 1981. С. 9–25.

Иновационные процессы в современном музыкальном образовании

Роль ансамблевого музицирования в реализации принципов развивающего обучения в классе общего фортепиано

*Барановская И.В.,
Детская школа искусств № 5, г. Тула*

Аннотация: в статье рассматривается роль ансамблевого музицирования на уроках общего фортепиано, его значение в развитии творческих способностей учащихся; раскрыются основные музыкально-дидактические принципы развивающего обучения.

Ключевые слова: принципы развивающего обучения, ансамблевое музицирование, общее фортепиано.

*Baranovskaya I. V.,
Children's Art School № 5, Tula*

The role of ensemble music making in the realization of the principles of developmental education in the class of secondary piano

Abstract: the article considers the role of ensemble music making in the lessons of secondary piano, its importance in the development of creative abilities of students; reveals the basic musical-didactic principles of developing learning.

Keywords: principles of developmental education, ensemble music making, secondary piano.

В последнее время довольно много уделяется внимания проблеме развивающего обучения. Его задача состоит в максимальном развитии психических процессов и личностных качеств ученика: способностей, интересов, склонностей, познавательных процессов и др. Основная роль преподавателя в этом процессе – организация учебной деятельности таким образом, чтобы способствовать развитию этих качеств, использовать в преподавании таких методов обучения, которые были бы направлены на вовлечение учащегося в различные виды творческой деятельности.

Ансамблевое музицирование в классе общего фортепиано представляет собой форму деятельности, которая открывает самые благоприятные возможности для всестороннего развития творческих способностей учащихся, обладает огромным воспитательным потенциалом и отвечает основным музыкально-дидактическим принципам развивающего обучения.

Игра в ансамбле доставляет ребёнку большее удовольствие и радость, чем сольное исполнение. Ребятам нравится играть в ансамбле, появляется стимул, повышается мотивация, формируется чувство уверенности, успеха. Все это способствует развитию адекватной самооценки. Поскольку такие занятия интересны, то они проходят в приподнятом настроении, на положительном эмоциональном заряде, и восприятие становится более ярким, живым, цепким, обострённым. Это один из развивающих эффектов в обучении.

В ансамбль выбираются учащиеся, по возможности, одного возраста и одинакового уровня подготовки. В этой ситуации возникает нечто вроде негласного состязания, являющегося хорошим стимулом в работе над произведением. А если в ансамбле один из участников более продвинутого уровня и активного характера, то другой подтягивается, становится дисциплинированным, заметно мобилизуется, и общая картина меняется в лучшую сторону. В осуществлении принципа доступности процесса обучения, его содержание и методы выбираются с учетом возрастных особенностей детей и воз-

возможностей их общего развития, т.е. чтобы сложность и трудность содержания образования возрастали постепенно, в соответствии с познавательными возможностями учащихся.

Один из принципов развивающего обучения – педагогика сотрудничества, основная идея которого заключается в изменении характера отношений учителя и ученика. В музыкальной педагогике такое сотрудничество понимается как сотворчество. Так, в процессе работы над ансамблем, когда учитель и ученик играют одно произведение, устанавливается взаимный творческий контакт, доверительное общение, понимание, происходит передача музыкального и жизненного опыта преподавателя ученику. Впоследствии такая творческая атмосфера присутствует и в ансамбле ученика с учеником.

Возможность слушать друг друга, сравнивать звучание одной партии с другой, объединить усилия для достижения общей цели в доброжелательной атмосфере групповых занятий – все это создает благоприятные условия для развития музыкальных способностей. Так, при совместном музицировании ученик с первых же уроков участвует в исполнении многоголосной музыки. Слышание всей фактуры аккордовой вертикали способствует развитию гармонического слуха, что очень важно для учащихся струнных и духовых инструменталистов, которые в основном исполняют одноголосие и поэтому очень часто испытывают затруднение в восприятии многоголосия гармонического склада. Часто соль-

ное исполнение учащихся отличается значительными темповыми отклонениями. А ансамблевая игра ставит ученика в определенные темпометрические рамки, формирует точное темпоощущение и способствует развитию ритмического чувства.

Курс общего фортепиано – это дисциплина, объединяющая под своим началом учащихся всех отделений, за исключением фортепианного. Поэтому можно использовать смешанные ансамбли из различных инструментов. Например, скрипка – фортепиано, домра – фортепиано и др. В процессе работы над таким ансамблем, учащиеся знакомятся со спецификой звучания разных инструментов, что способствует развитию тембрового слуха. Таким образом, можно констатировать, что занятия ансамблевым музицированием способствуют развитию музыкальных способностей учащегося.

Совместное ансамблевое музицирование помогает решить и технические задачи. Учитывая, что занятия по общему фортепиано проходят всего один раз в неделю и многие учащиеся не имеют инструмента дома, поэтому развитие технических навыков также составляет проблему. Игра в ансамбле очень помогает в решении этой задачи, т.к. можно упростить технический материал посредством перераспределения его между двумя партиями. В целом это обогащает палитру красок в воплощении музыкального образа.

Ансамблевая игра представляет собой форму деятельности, открывающая самые благоприятные возможности для

широкого ознакомления с музыкальной литературой. Репертуар для фортепианных ансамблей состоит из произведений различных художественных стилей, исторических эпох. Наряду с репертуаром, собственно фортепианным, используются также переложения отдельных фрагментов из оперных клавиров, аранжировки симфонических, камерно-инструментальных и вокальных опусов. Благодаря этому ученик получает богатый опыт знакомства с лучшими образцами мировой музыкальной культуры. Это играет важную роль в процессах становления и развития его музыкального сознания, формирует музыкально-эстетический вкус, обогащает кругозор. При выборе репертуара, реализуя принцип систематичности и последовательности, также необходимо учитывать индивидуальные художественные вкусы и пожелание учащегося, опираться на музыкальные интересы. Это является одним из условий развития эмоциональной отзывчивости учащегося на музыку.

Одна из главных задач ансамблевого музицирования – синхронное исполнение, которое подразумевает: совпадение с предельной точностью мелких длительностей (звуков или пауз) у всех исполнителей, одновременность взятия и снятия звука, единое понимание и чувствование партнёрами темпа и ритмического пульса. С самого начала работы в ансамбле необходимо обращать внимание на то, чтобы один из играющих не прекращал игру при остановке другого. Это очень важный навык, который учит исполнителей быстро ориенти-

роваться и вновь включаться в игру. Игра в ансамбле требует большой концентрации внимания, организует исполнительскую волю, развивает музыкальное мышление, повышает чувство ответственности обоих партнеров. Навыки музицирования в ансамбле, приобретенные на уроках общего фортепиано, учащиеся используют на занятиях в классах оркестра и инструментального ансамбля.

Таким образом, можно сказать, что в классе общего фортепиано в процессе ансамблевого музицирования реализуются принципы развивающего обучения. Это позволяет развивать общие и специальные – музыкальные (ритм, слух, память, игровые способности) способности ученика. Игра в четыре руки на уроках общего фортепиано один из кратчайших, наиболее перспективных путей общего музыкального развития учащихся. Именно в процессе обучения игре в ансамбле со всей полнотой проявляются основные дидактические принципы развивающего обучения: увеличение объема, исполняемого музыкального материала и ускорение темпов его прохождения, поэтому обучение музыке становится действительно развивающим по своему характеру.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.:

Директ-Медиа, 2008. 613 с.

3. *Репкина Н.В.* Что такое развивающее обучение? Томск: Пеленг, 2010. 60 с.

4. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1987. 60 с.

5. *Селевко Г.К.* Технологии развивающего обучения. М.: Народное образование, 2009. 256 с.

6. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

7. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. М.: Педагогика, 2012. 144 с.

Современные педагогические аспекты работы с оркестром русских народных инструментов

*Барановский А.А.,
магистр педагогического образования,
Детская школа искусств им. М.А. Балакирева, г.
Москва*

Аннотация: в статье рассмотрены современные формы и виды педагогического процесса в детском оркестре русских народных инструментов с учетом последних требований к содержанию образовательных программ на основе существующих методик, а также передового опыта выдающихся руководителей коллективов.

Ключевые слова: детский оркестр русских народных инструментов, педагогические приемы в оркестровом классе, методика работы с детским оркестром

*Baranovskiy A.A.,
master of pedagogical education,
Children's Art School named M.A. Balakirev, Moscow*

Modern pedagogical aspects of work with the orchestra

of Russian folk instruments

Abstract: the article considers the modern forms and types of pedagogical process in the children's orchestra of Russian folk instruments taking into account the latest requirements for the content of educational programs on the basis of existing methods, as well as best practices of outstanding orchestra leaders.

Keywords: children's orchestra of Russian folk instruments, pedagogical techniques in orchestra class, methods of working with the children's orchestra

Методика работы с детским оркестровым коллективом сложилась в годы СССР. Была проведена большая работа по обобщению педагогического опыта, систематизации и унификации принципов организации учебного процесса в детском оркестре, исследованы основы образовательной деятельности в других коллективных средах – хоре, инструментальном ансамбле, симфоническом и духовом оркестре.

Все это легло в основу создания таких универсальных методических пособий, как «Класс оркестра русских народных

инструментов. Программа для детских музыкальных школ и музыкальных отделений школ искусств», авторами которого являются В.М. Евдокимова, Б.А. Калчанова и Г.Е. Ларина; «Работа с самодеятельным оркестром русских народных инструментов» А.С. Каргина; «Программа работы оркестра русских народных инструментов» А.В. Дорожкина; «Современный русский народный оркестр. Методическое пособие для руководителей самодеятельных коллективов» В.С. Чунина. Кроме вышеперечисленных работ, бесспорно, основным источником по подготовке дирижера являются труды И.А. Мусина «О воспитании дирижера» и «Техника дирижирования».

подавляющее большинство существующих сегодня методик, образовательных программ, научных работ, касающихся детских оркестров русских народных инструментов, в той или иной степени опираются на указанные пособия, признавая их фундаментализм, универсальность и высокую педагогическую эффективность. Заложенные в середине XX века основные принципы организации образовательного и воспитательного процесса школьного оркестра народных инструментов дошли до наших дней и успешно используются сегодня в деятельности учебных коллективов по всей стране.

Тем не менее, значительные изменения в общественном, политическом и экономическом строе государства, трансформация культурного пространства России с конца прошлого века не могли не отразиться на изменениях в системе

детского музыкального образования. Эти изменения не могли не коснуться и оркестрового исполнительства. В настоящее время современная педагогика делает значительный акцент на личности ребенка, его индивидуальности. Она нацелена на развитие в нем личностных качеств. Индивидуальность ребенка положена в основу музыкального обучения. Под влиянием времени претерпели изменения и все основные принципы педагогики. Эти изменения требуют, в свою очередь, актуализации методики работы с детским народным оркестром.

Значительное место всех методик работы с детскими коллективами отводится организации работы оркестра в учебном заведении. Условия деятельности оркестра в рамках организации, где он функционирует, позволяют эффективно решить многие образовательные задачи. Кроме этого, организация работы коллектива непосредственно влияет на успешность его творческого развития. Начальный период организации деятельности детского оркестра имеет решающее значение для всей дальнейшей его работы. Ошибки и просчеты, допущенные на этой стадии, могут затем углубиться и загубить начатое дело.

В плане организации деятельности детского оркестрового коллектива большинство существующих методических разработок обращают внимание на грамотность в подборе репертуара. Один из важнейших аспектов при этом – соответствие психофизиологическим возможностям детей.

Подчеркиваются и другие моменты: соответствие возрастным возможностям и интересам современного ребенка, соответствие исполнительским возможностям, как отдельных оркестрантов, так и коллектива в целом. Важно обращать внимание на соответствие партитуры произведения количественным возможностям оркестра (в плане динамики, силы звучания).

Сегодня большее место в репертуаре детских коллективов рекомендуется уделять не только произведениям русских и советских композиторов, но и зарубежным, а также современным авторам.

Комфорт, чувство успеха, интерес ребенка к занятиям в значительной мере зависит от осознания его роли и значимости в этом процессе. Сегодня дети бывают часто избалованы родителями, более капризны, проявляют меньше склонности к коммуникации с другими детьми. Ко всему этому, перед ними открывается большой выбор: в настоящее время предлагается огромное количество способов досуга и дополнительного образования в различных формах. В таких условиях исполнительство на народных инструментах вынуждено успешно конкурировать с ними. Поэтому детский оркестр должен представлять собой такую творческую среду, где каждый юный музыкант будет ощущать себя комфортно, видеть свою значимость, получать возможность проявить свои способности и удовольствие от игры. Также важно давать ребенку проявлять свою инициативу, сделать оркестр

полезным для него. Необходимо поддерживать теплую дружескую атмосферу в коллективе. Доброжелательность, взаимопомощь и поддержка – основа коллективной плодотворной и интересной работы.

Ряд оркестров применяют любопытный опыт исполнения произведений, сочиненных его юными музыкантами. Другие оркестры составляют концертные программы с участием солистов из их состава. Практикуется проведение конкурса на право быть концертмейстером группы, назначаются библиотекари, ответственные за интернет ресурсы оркестра, менеджеры по инвентарю, и другие интересные «должности». Ребятам нравится ощущать себя взрослыми, главными в чем-либо. К тому же это дисциплинирует, приучает к ответственности за свою работу.

Руководитель детского коллектива должен использовать в своей работе все современные технические средства. В частности, интернет-ресурсы позволяют создать страницу оркестра на сайте учебного заведения, где он располагается, группу в социальных сетях, в которых сегодня есть аккаунты большинства детей и их родителей. Это позволит размещать там актуальную информацию о работе, предстоящих концертах, выкладывать фотографии, аудио и видеозаписи выступлений. Для оперативного информирования оркестрантов многие дирижеры создают группы в популярных мессенджерах. Также для разучивания музыкантами партий дома, либо для возможности оперативной распечатки и редакци-

рования создаются электронные библиотеки оркестра в сети интернет.

Много внимания современные методики отводят педагогической и дирижерской подготовке руководителя коллектива. Деятельность преподавателя детского оркестра во многом перекликается с работой руководителя профессионального оркестра. При этом существует ряд определенных специфических моментов, которые их отличают. В том числе, это уровень исполнительского мастерства, условия деятельности и её творческая интенсивность, а, самое главное, основная цель и задачи функционирования коллектива. Однако общие принципы деятельности дирижера остаются неизменными.

К основным видам деятельности педагога-руководителя школьного оркестра относятся: выбор и подготовка репертуара, выполнение оркестровки, набор партитуры и подготовка партий, анализ музыкального произведения, дирижерская работа с партитурой, определение художественных и педагогических задач, подготовка к репетиции, планирование репетиционной работы, творческая работа с коллективом, подготовка к концертному выступлению, анализ работы.

В настоящее время детские государственные образовательные заведения, такие как ДМШ и ДШИ являются важнейшими факторами широкого распространения национальной музыкальной культуры и народного оркестрового исполнительства. Преемственность лучших традиций рус-

ского народного исполнительства была всегда обусловлена процессами обучения игре на народных инструментах. Многоплановость работы руководителя детского оркестра требует оптимального, органичного сочетания творческих, психологических и педагогических приемов. Поэтому на современном этапе развития детского музыкального образования вопросы, связанные с повышением требований к квалификации руководителя инструментального коллектива, преподавателя со стороны государства и общества получают все большую актуальность.

Таким образом, основой современного оркестра выступает современный дирижер, который является профессионалом своего дела, смело выдвигает новые идеи, свежие мысли и активно воплощает их в своей деятельности. Именно от него непосредственно зависит успешность работы всего коллектива, интерес и любовь юных оркестрантов к русской музыкальной культуре, древним традициям нашего народа. Основопологающей задачей для руководителя детского народного оркестра является саморазвитие, самообразование, постоянный поиск наиболее результативных методов и приемов работы с оркестром.

Список литературы

1. *Гиндуллин Р.М.* Формирование навыков коллективного музицирования в детских оркестрах и ансамблях рус-

ских народных инструментов: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 071301 «Народное художественное творчество». М.: МГУКИ, 2008. 120 с.

2. *Егорова Н.А.* Содержание и методика профессиональной подготовки руководителей творческих коллективов, оркестров и ансамблей русских народных инструментов в среднем звене музыкального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1996. 181 с.

3. *Кукушкин В.Б.* Методы репетиционной работы с оркестром русских народных инструментов. Саратов: Изд-во Саратовской гос. консерватории, 2006. 66 с.

4. *Семизаров Е.П.* Развитие оркестров русских народных инструментов: проблемы и тенденции // Подготовка специалистов в сфере культуры и искусства: опыт, проблемы, перспективы: сб. материалов межвуз. науч.практ. конф. (Рязань, 17 ноября 2010 г.). Рязань: Изд-во РИНФО, 2011. С. 165-173.

5. *Скоморохова Т.С.* Методика работы с детским русским народным оркестром в ДМШ: учебное пособие для студентов высших учебных заведений по специальности «Инструментальное исполнительство (по видам инструментов: оркестровые народные инструменты)». Барнаул: Изд-во Алт-ГАКИ, 2007. 33 с.

Средства вербальной и невербальной коммуникации в вокальной педагогике

*Гаврилина Л.Н.,
Заслуженная артистка РФ, доцент,
Московский педагогический государственный
университет*

Аннотация: в статье поднимается вопрос использования вербальных и невербальных средств в процессе обучения вокалу. Рассмотрены особенности данных видов коммуникации, определена специфика их применения в условиях практики вокального обучения учащихся.

Ключевые слова: коммуникация, средства вербальной и невербальной коммуникации, прямое и косвенное воздействие, вокальная педагогика.

*Gavrilina L.N.,
honored artist, associate professor,
Moscow Pedagogical State University*

Means of verbal and non-verbal communication

in vocal pedagogy

Abstract: the article raises the question of using verbal and non-verbal means in the process of vocal training. The features of these types of communication are considered, the specificity of their use in the practice of vocal education of students is determined.

Keywords: communication, means of verbal and non-verbal communication, direct and indirect effects, vocal pedagogy.

При формировании голосового аппарата молодого певца, педагога – вокалиста волнует, прежде всего, техническая проблема грамотного использования его вокальных навыков. В связи с этим, перед педагогом стоит задача подготовить психофизические и биотехнические возможности учащегося к восприятию методических установок, ориентированных на процесс обучения.

В процессе занятий на голосовой аппарат вокалиста осуществляют воздействие два метода – прямой и косвенный, которые используются педагогом в отношении отдельных частей, так и аппарата в целом, т.е. неким единым биохимическим механизмом. Так, метод прямого или местного воз-

действия ориентирует сознание певца на непосредственное мышечное усилие воспроизведения звука голосовым аппаратом. Косвенный метод – это опосредованное воздействие на ту или иную часть голосового аппарата с помощью посредников, например, воздействие на работу гортани через регуляцию потока дыхания.

К.С. Станиславский в работе с актёром определил ту грань, за которой заканчивается реальность действительной жизни и начинается творчество. Это помогает проникнуть в глубину актерского подсознания, вызывая к действию необходимые для воплощения образа качества характера, которые в себе исполнитель и не подозревал. Существующий метафорический метод работы с певцом обусловлен самой эмоциональной природой искусства, а эмоции – это один из способов человека выразить своё психическое состояние, психологический аспект данного метода определён – «как будто».

Голосовой аппарат учащегося, включающий гортань, трахею, бронхи, нёбо, язык, резонаторы и др., закрыт для педагога-вокалиста. До него нельзя дотронуться и что-то исправить. В этом случае метод представления «как будто» является основным в педагогической практике.

Рецепторы органов чувств или физиологические анализаторы, которые участвуют в фонации, воспринимают и передают в центральные отделы мозга свою специфическую информацию о певческом процессе. Поэтому можно сказать,

что обучение вокалу – это кодирование ощущений певца, которые воздействуют на его подсознание. Особую роль в этом процессе играют общение человека с человеком, взаимодействие с книгой, компьютером, картинами пр.

Взаимодействие человека с внешним миром носит полисенсорный характер, т.к. в восприятии задействованы сразу несколько анализаторов: слух, зрение, обоняние, вкусовые ощущения, кожно-тактильные и др.

В процессе формирования голоса певца используются два типа передачи информации от учителя к ученику – это вербальный и невербальный способы общения. Невербальная коммуникация – это одно из важнейших средств общения и взаимопонимания людей. Хочется отметить, что при обучении вокалу используется и вербальный, и невербальный способы общения. При этом интонация, тембр, жест, поза, мимика и др., иногда воздействуют на подсознание значительно больше, чем высказанное слово. В этом параллельном вербально – невербальном процессе, невербальная коммуникация составляет второй не менее важный информационный канал по отношению к слову, и он имеет самостоятельное значение, т.к. реализуется во многих других (неречевых) системах информации.

В связи с этим, средства невербального общения очень часто используются педагогами в работе с учеником. Иногда голосового показа бывает достаточно, чтобы ученик перестроил свой аппарат, т.к. тембр голоса педагога несет в се-

бе информацию, доступную для понимания учащимся. Хочется отметить, что акустические характеристики голоса педагога могут направить физиологические особенности звука ученика в нужное направление.

Необходимо также помнить о роли жеста в вокально-педагогической практике, который может служить мощным инструментом воздействия на подсознание учащегося и по обратной связи оказывать воздействие его на голосовой аппарат.

Метод обратной эмоциональной связи выступает отправной точкой невербальной коммуникации. Известно, что образ как эстетическая категория -это эмоционально-художественное отражение действительности. Он несёт в себе эмоциональное переживание, образную конкретность, доступность для восприятия, и прямое воздействие на чувства человека. Как сказано выше, чувство связано с подсознанием – это эмоционально-эстетическое воздействие, которое осуществляется как вербальными средствами (словом), так и невербальными (показ).

Невербальная коммуникация носит изобразительный характер и является более древним, чем вербальный. Сама природа обеспечивает невербальную коммуникацию и её независимость от языковых барьеров, а также позволяет быть понятой на всех уровнях общения. Поэтому язык жестов, мимики и т.д. связан с нашим мышлением и подсознанием.

Невербальная парапсихологическая коммуникация обладает рядом особенностей, которые отличают её от вербальной. Так, в процессе речевого общения невербальная информация может усилить значение слова и так же оказать сильное воздействие на смысл произносимых слов. Невербальная коммуникация напрямую или косвенно оказывает влияние на психологическую сущность общения, в частности, на убедительность или неубедительность речи, действенность или недейственность её на слушателя. Таким образом, невербальное поведение, которое сопровождает речевое общение участников диалога, в частности учителя и ученика, можно считать очень важным компонентом педагогической практики.

Вместе с тем, вербальный процесс коммуникации имеет определяющее значение в педагогическом общении, в том числе и в классе вокала, где слух и зрение выступают равнозначными компонентами. В психологической реальности не приходится сомневаться, т.к. слово вызывает эмоцию, а форма, как утверждают психологи, требует активную реакцию. Следовательно, тут и прослеживается связь слуха и зрения, на основе которой и возникают биотоки.

В педагогической практике взаимосвязь вербального и невербального общения присутствует постоянно. Так, например, сочетание артикуляции и жеста применяется педагогом очень часто спонтанно, чтобы помочь ученику, акцентируя проблемные моменты, или показывая руками, ку-

да нужно потянуть или опереть звук и т.д. Можно сказать, что жест иногда заменяет целое высказывание, и обладает большим педагогическим воздействием на голосовой аппарат учащегося. Жест не должен быть многословным, он должен нести в себе психологическую определенность мыслеформы и четко соответствовать вербальному акценту. Жесты должны быть умными, педагогически оправданными, эстетичными и выразительными. Поэтому считаю, что в формировании голосового аппарата учащегося вокалиста педагогический жест является важным психологическим средством общения и обучения.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что в практике общения педагога и учащегося в классе вокала необходима взаимосвязь вербальных и невербальных средств коммуникации, которые в каждом отдельном случае могут и должны быть различными. Они определяются и объективными, но чаще субъективными причинными коммуникации. Поэтому педагог должен постоянно совершенствовать эти средства и, главное точно понимать какие и когда применять в процессе обучения вокалу.

Список литературы

1. *Грановская Р.* Элементы практической психологии. 2-е изд. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. 560 с.
2. *Дальская В.* О принципах невербальной коммуникации

в вокальной педагогике: сборник научных трудов. М., 2007.

3. *Кузнецова О.* Мимика и жесты. Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 2. СПб.: изд-во РГГУ им. Герцена, 2001. С. 122-126.

4. *Фетисова И.* Невербальный компонент речи в ритуале // Первый международный междисциплинарный конгресс «Голос»: сборник. М., 2007.

Развитие музыкальных способностей у детей дошкольного возраста

*Демидова В.В.,
магистр педагогического образования,
Детская школа искусств, г. Ногинск*

Аннотация: статья посвящена проблеме развития музыкальных способностей дошкольников в пространстве социокультурной деятельности. Автором обозначены противоречия, характеризующее современное состояние проблемы, а также представлены психолого-педагогические условия, способствующие её решению.

Ключевые слова: музыкальные способности, творчество, дети дошкольного возраста, музыкально-творческая деятельность.

*Demidova V. V.,
master of education
Children's Art School, Noginsk*

The development of musical abilities in children preschool age

Abstract: the article is devoted to the problem of the development of musical abilities of preschoolers in the space of socio-cultural activities. The author identifies the contradictions that characterize the current state of the problem, and also presents the psychological and pedagogical conditions that contribute to its solution.

Keywords: musical abilities, creativity, children of preschool age, musical and creative activities.

Реформы современного отечественного образования, осуществляющиеся на всех его уровнях, приоритетной задачей для педагогики ставят создание условий всестороннего развития личности каждого ребёнка, его способностей и интересов, творческого самовыражения в различных видах художественной деятельности.

Искусство является одним из важнейших и мощных средств решения данного вопроса. Современный уровень продукции массовой культуры очень затрудняет познание истинно прекрасного и лишает возможности отличать подлинно культурные ценности от произведений искусства низкого качества. Не попасть под это влияние, избежать навязывания чужих интересов, вкусов и взглядов, умение найти свои способы самовыражения, самореализации способен

только творчески мыслящий человек.

Музыкальное воспитание, являющееся одной из центральных составляющих эстетического воспитания, играет особую роль в целостном развитии личности ребенка-дошкольника. Музыка оказывает влияние на развитие у него духовной сферы, творческого потенциала, многих психических процессов: восприятие, воображение, мышление, память, речь и др.

В последнее время вопросу музыкального воспитания уделяется достаточно большое внимание. Определяющим направлением является организованная образовательная деятельность, в процессе которой дети приобретают умения и навыки для публичных выступлений, участия в конкурсах. Такая тенденция углубляет противоречия между требованием общества к всестороннему развитию личности, ее способностей, интересов, творческого самовыражения в различных видах детской художественно-творческой деятельности и недостаточной возможностью реализовать это в рамках основной образовательной программы.

Значительными возможностями для развития музыкально-творческих способностей обладает культурно-досуговая деятельность детей, которая осуществляется в процессе непосредственного общения ребенка, педагога и родителей. В детских дошкольных образовательных организациях не в полной мере используется этот потенциал. Хотя известно, что именно этот возрастной период ребёнок обладает самы-

ми большими возможностями для развития своих музыкально-творческих способностей.

Проанализировав педагогическую теорию и практику можно выделить следующие противоречия между:

- потребностью в развитии музыкальных способностей детей, как одной из основ целостной личности, и реальными возможностями ее осуществления в деятельности образовательных организациях;

- необходимостью создания социокультурных условий в организации свободного времени ребенка с целью повышения эффективности формирования музыкально-творческих способностей детей в условиях взаимосвязи музыкальной и театрализованной деятельности;

- недостаточной разработанностью процесса формирования музыкальных способностей на основе интеграции различных видов искусств (музыки и театра) в процессе досуговой деятельности ребенка в дошкольной образовательной организации;

- между накопленным практическим опытом и недостаточностью теоретического, научно-методического обоснования проблемы развития музыкально-творческих способностей детей в условиях досуга.

Наблюдения автора показывают, что у современного ребенка, который живет в непростых условиях музыкального социума, исчез интерес к классической музыке, фольклору, ослабло стремление к творческому проявлению. Поэтому

му возникает ряд противоречий:

– возросшее внимание общества к музыкальной культуре, к проблеме детского творчества не всегда воспринимается современными семьями, воспитывающими детей дошкольного возраста. Музыкальная среда, которая окружает детей дома, ограничивается только развлекательной музыкой. Только некоторые родители создают дома все условия для развития музыкально-творческих способностей детей, большинство же полагают, что никакое творчество их детям не нужно, в жизни оно не пригодится;

– повышенное внимание общественности к воспитанию творческой личности современного человека, при этом отсутствуют телепередачи творчески развивающего характера, дети знакомятся с «засоренным» эфиром. Творческий потенциал детей зависит от той базы знаний, который они приобретают в образовательных дошкольных учреждениях. Музыка, как средство художественно-эстетического воспитания формирует «творчество» как качество личности. Поэтому проблема музыкального творчества, актуальна и современна.

Педагогическая практика показывает, что развитие музыкальных способностей в условиях современных образовательных учреждений осуществляется при выполнении определенных психолого-педагогических условий:

– постановке и решении задач по развитию музыкальных способностей воспитанников;

- использование механизма интеграции, как образовательных областей, так и различных видов искусств;
- соблюдение условий развития музыкальных способностей (накопление впечатлений от восприятия искусства, свобода творческой деятельности, самостоятельность и пр.);
- соблюдение этапов развития детского музыкального творчества;
- использование всех видов самостоятельной музыкальной деятельности;
- использование культурно-досуговой деятельности как самостоятельной и специфической формы.

На наш взгляд, модель развития музыкальных способностей должна включать следующие компоненты: цель, задачи, принципы, содержание, организационные формы, методы, средства и результат.

В качестве ведущих подходов, на основе которых должно осуществляться моделирование, выступают: системный, культурологический, гуманно-личностный, деятельностный подходы.

Основной целью модели является развитие музыкальных способностей у детей дошкольного возраста в пространстве социокультурной деятельности.

Развитие музыкальных способностей у детей должно осуществляться при обеспечении систематичности, последовательности, возрастающей сложности обучения. Усложнение в работе происходит по пути нарастания сложности учеб-

но-музыкального материала и требований к качеству реализации творческого замысла.

Дать знания, развить навыки и умения – не самоцель. Гораздо важнее – пробудить интерес к познанию. Воспитание творческой личности – одна из важнейших задач, стоящих перед педагогами. Только самостоятельное творчество детей на уроке разбудит их дремлющие способности.

Список литературы

1. *Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В.* Теория музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2014. 389 с.
2. *Алиев Ю.Б.* Методика музыкального воспитания детей (От детского сада к начальной школе). Воронеж: МОДЭК, 2011. 352 с.
3. *Баренбойм Л.А.* Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 2010. 336 с.
4. *Бочкарев Л.Л.* Психология музыкальной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2010. 352 с.
5. *Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2012. 320 с.
6. *Грубер Р.И.* История музыкальной культуры. Т. I, ч. I. М.: Юрайт– Издат, 2011. 464 с.

7. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2013. 379 с.

Как предупредить профессиональные заболевания рук гитаристов: из опыта работы

Дмитриева Н.Н.,

кандидат педагогических наук, доцент,

Академическое музыкальное училище

при Московской государственной консерватории

им. П.И. Чайковского

Аннотация: в статье рассмотрена проблема профессиональных заболеваний рук гитаристов, обозначены причины их возникновения и предложены средства и рекомендации, способствующие их предупреждению и преодолению в процессе обучения игре на гитаре.

Ключевые слова: гитара, профессиональное заболевание рук, причины заболевания, предупреждение заболевания, обучение игре на гитаре.

Dmitrieva N.N.,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,

Academic College of Music at the Moscow State

Conservatory

Named P.I. Tchaikovski

How to worn the professional diseases of the hands of guitarists

From work experience

Abstract: the article deals with the problem of professional diseases of the hands of guitarists, identifies the causes of their occurrence and suggests means and recommendations that help prevent and overcome them in the process of learning to play the guitar.

Keywords: guitar, the professional diseases of the hands, causes of disease, worn of disease, training for guitar.

Во время прослушиваний гитаристов на конкурсах, фестивалях, во время консультаций для абитуриентов часто можно увидеть неправильные посадку и постановку рук, технологические нарушения, зажимы исполнительского аппарата и всего корпуса. Из музыкальных школ в училища и колледжи нередко приходят ученики уже с "больными" руками, а это профориентированные молодые люди, которые выбрали музыку своей профессией. В связи с этим, вопрос предупреждения профзаболеваний рук сегодня особенно актуален.

Назовем возможные причины профессиональных заболе-

ваний рук гитаристов:

- неправильная посадка начинающего гитариста;
- неправильная постановка рук;
- искажение рабочих движений;
- однообразное длительное воздействие на определенные группы мышц и сухожилий;
- антифизиологичные позы исполнителя, приводящие к пережатию кровеносных сосудов;
- мышечные зажимы;
- несоответствие технического и музыкального развития ученика;
- нерегулярность и недостаточность занятий;
- занятия без отдыха;
- игра на инструменте во время болезни, при высокой температуре
- нетренированный исполнительский аппарат;
- переохлаждение исполнительского аппарата;
- недоработки, допущенные на предыдущих ступенях образования.

В связи с этим, необходимо отметить, что учеников должен обучать педагог-музыкант, который: знает, как строить учебный процесс, чтобы *предупредить* профессиональные заболевания рук; который умеет распознать *признаки* начала профессионального заболевания рук у своих учеников и правильно организовать учебный процесс; который при обнаружении заболевания в *запущенной форме* знает, как про-

водить лечение и организовать учебный процесс, чтобы приспособить ученика к инструменту и работе.

Важно внимание педагога к начинающим – маленьким ученикам, не менее важно оно и к ученикам 12–15 лет, что связано с изменениями морфологии тела (пропорций, размеров и формы рук, других частей тела) и психики. В процессе начального обучения необходимо с осторожностью работать над произведениями, в которых встречаются многочисленные приемы «баррэ» или трудные для левой руки многозвучные аккорды, требующие растяжения пальцев. При выполнении подобных нагрузок отдельные группы мышц выполняют однообразную и физически трудную работу, опасную для нетренированных рук. Вместо понятия «растяжение пальцев», которое в сознании ассоциируется с напряжением, зажимом, лучше использовать понятие «раздвижение ладони», вызывая в сознании ученика ощущение свободного «расширения» ладони. У начинающих гитаристов кисть правой руки нередко делает лишние скачущие движения. Особенно при игре в быстром темпе гитаристу необходимо ощущать кисть и предплечье как единое целое, а извлечение звука должно производиться только пальцами правой руки.

Неверные навыки, формирующие неконтролируемый рефлекс, часто возникают у ученика в самом начале обучения. Например, напряжение спины, шеи, мышц лица, излишний наклон головы к обечайке гитары или к грифу, напряжение

при извлечении звука – всё это может войти в привычку, если педагог вовремя не обратит внимание. Ученики могут шаркать ногами, пыхтеть, нервно шмыгать носом, чем только еще больше затрудняют свою игру.

Нередко у учеников наблюдаются так называемые «антифизиологичные» позы: позвоночник «перекручен», корпус резко наклонен в правую, левую стороны, вперед; одно или оба плеча подняты, одно выдвинуто вперед, ученик сидит, сильно сутулясь. Когда вместе с плечевой костью поднимается плечевой пояс и ключица, может произойти поражение периферической нервной системы и мышц. Эти нарушения сопровождаются сутулой посадкой, усугубляющей развитие болезни. При работе над посадкой ученику рекомендуется периодически играть перед зеркалом.

У гитаристов часто наблюдается чрезмерный нажим пальцев левой руки на струны, гораздо больший, чем требуется для преодоления сопротивления её натяжения, что способствует сильному противодействию со стороны большого пальца с задней стороны грифа, его напряжение, сильное отведение назад тоже вызывает неприятные последствия. У музыкантов работа, в основном, держится на работе мышц-сгибателей. Если постоянно перегружены одни группы мышц, желательно время от времени напрягать мышцы-антагонисты, уравновешивая кровоток.

Врачи предупреждают, что во время игры на инструменте нигде не должны пережиматься кровеносные сосуды. По-

этому даже при физиологически правильной посадке, движении рук после занятия необходимо привести в действие мышцы-разгибатели (антагонисты сгибателей). Для сохранения здоровья и предупреждения профессиональных заболеваний, ученику необходимо заниматься физкультурой и подходящими видами спорта.

Нередко предшественниками различных заболеваний рук музыкантов становятся *мышечные зажимы*. Игра на инструменте требует определенных мышечных усилий. Совершенно расслабленными руками играть невозможно, как и выполнять любое другое действие. А для успешной работы музыканта необходим активный тонус мышц. Настроение играющего при этом должно быть бодрым, он должен быть уверенным в хорошем результате своей работы. Способ преодоления зажимов – тщательный контроль действий и мгновенное расслабление зажатых мышц по мере их обнаружения в процессе исполнения.

Полное управление мышцами, переходящими за доли секунды из состояния напряжения к освобождению всего тела, достигается медленной игрой и высокой скоростью мышления во время тренировки. *Сознательный* контроль исполнителя во время игры является предпосылкой для выработки его *автоматического* уровня, который приобретает большое значение в процессе исполнения, так как освобождает внимание музыканта от наблюдения за двигательными действиями. Мышечная свобода тесно связана с психической

свободой, их взаимосвязь важна в концертном выступлении. В результате, свобода исполнительского аппарата помогает музыканту преодолеть психическую скованность и позволяет передать свою увлеченность произведением и творческим замыслом композитора. Моменты отдыха для рук и освобождение от зажимов: паузы, цезуры, окончания разделов; моменты отдыха для левой руки: игра на открытых струнах, технологически правильная, свободная смена позиций. Но если руки перетружены, то реакция замедляется, и во время микропауз мышцы не успевают отдохнуть.

Между художественным развитием ученика и его техническими возможностями не должно быть разрыва. Во время обучения этот разрыв может усугубляться неправильным подбором репертуара. Необходимо выбирать новую программу с учётом того, чтобы руки оказались подготовленными к ней в ходе предыдущей работой. Когда в произведении встречаются технические трудности, к которым ученик не подготовлен, его исполнительский аппарат подвергается большим испытаниям, которые могут не пройти для него бесследно, и как результат – болезнь рук. При обучении маленьких учеников каждое задание должно быть с постепенным техническим усложнением. Кроме того, оно должно быть настолько понятным, чтобы маленькому ученику оно казалось легким, это важный психологический приём, который снимает барьер страха и внутреннего зажима перед преодолением трудностей. В умении понять, что ученику легко,

а что трудно, заключается владение учителем приемами индивидуального подхода.

Первый практический педагогический опыт студенты получают на уроках педагогической практики. У неопытного педагога отношение к техническим и музыкальным трудностям субъективное, например, замечено, что начинающим учителям произведение кажется легким, если они сами его ранее изучали.

Первым сигналом, предвестником профзаболевания является чувство усталости рук, которое появляется почти сразу после начала занятий. Чувство усталости будет постепенно распространяться на другие группы мышц, затем добавятся болевые ощущения, которые могут привести к общему расстройству нервной системы, и полному неверию в свои силы. Иногда исполнители пытаются большим волевым напряжением преодолеть скованность и боль в руках. Пересилить усталость и боль, которая будет захватывать все новые и новые группы мышц, нельзя. В случае развития болезни рук, назначенные врачом лечебные процедуры, не связанные с исполнительскими движениями, дают временное облегчение и успокоение, но только до тех пор, пока не возобновятся занятия на инструменте. Поэтому наиболее эффективно сочетание врачебного лечения с последующим исправлением неверных исполнительских приемов. В создавшейся ситуации педагог должен уметь анализировать состояние ученика: понимать его и даже чувствовать; определять

что мешает ему, какие движения вызывают боль или неудобство; так как в определенном возрасте «неподготовленного» ученика не интересуют его ощущения во время игры, он не может оценить и понять своих проблем, не в состоянии заметить зажимы, скованность и т.д. У музыкантов-исполнителей часто встречаются следующие профзаболевания: тендовагинит, миозит, контрактура (судорога) мышц, ганглии, заболевание большого пальца, нервно-мышечные заболевания, которые возникают в результате нарушения естественных физиологических законов работы мышц.

Профессиональные заболевания исполнительского аппарата могут возникнуть при нерегулярных занятиях на инструменте. «Неожиданно» наступает момент, когда нерадивым ученикам необходимо сдать зачет или экзамен, и они начинают много часов подряд заниматься на гитаре или другом инструменте, чтобы наверстать упущенное, а руки не привыкли к работе и происходит срыв. Встречаются и противоположные случаи, когда длительное переутомление при напряженной умственной и физической работе без полноценного отдыха может плохо отразиться на исполнительском аппарате. Это можно наблюдать при обучении студентов в среднем специальном учебном заведении или в вузе, увлеченных учебой при подготовке к ответственному конкурсу или выступлению в престижном концертном зале. Мышечная и умственная усталость могут привести к дискоординации всего исполнительского аппарата, общей депрессии,

которая может наступить незаметно для увлеченного работой исполнителя, но должна быть почувствована педагогом.

Причины такого явления в следующем:

- неправильные методы самостоятельной работы
- невыполнение рекомендаций преподавателя
- нервные расстройства, в том числе, не связанные с исполнительской деятельностью.

С предупреждением и преодолением профзаболеваний рук можно связать идеомоторную подготовку (мысленная игра без инструмента). Идеомоторная подготовка, уменьшая физическую нагрузку на исполнительский аппарат, кроме развития музыкально-слуховых представлений и развития памяти, способствует сокращению времени работы над произведением, подготовке программы к сценическому исполнению.

Детская фортепианная педагогика (методы работы с одаренными детьми)

*Иванова У.Ю.,
Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна», г.
Дубна*

Аннотация: статья посвящена проблеме работы с одарёнными детьми в условиях детской музыкальной школы. Рассмотрены понятия "одарённость", "творческие дети"; определена система работы с одарёнными детьми, методы диагностики их развития. Сформулированы требования к педагогу.

Ключевые слова: одарённые дети, творческие дети, формы и методы работы, личность педагога.

*Ivanova U.Yu.,
Choral school of boys and young men "Dubna"*

Children's piano pedagogy

(methods of working with gifted children)

Abstract: the article is devoted to the problem of working with gifted children in a children's music school. Considered the concept of "talent", "creative children"; the system of work with gifted children, methods for diagnosing their development has been defined. Formulated requirements for the teacher.

Keywords: gifted children, creative children, forms and methods of work, teacher's personality

О таланте и вдохновении. Среди самых интересных и загадочных явлений природы – детская одаренность занимает одно из ведущих мест. Проблемы её диагностики и развития волнуют педагогов на протяжении многих столетий. Интерес к ней в настоящее время также очень высок.

Сегодня появляется всё больше статей и публикаций, так или иначе затрагивающих эту тему. Правда, они всего лишь «капля в море», по сравнению с тем количеством социальных и психологических вопросов, которые возникают у преподавателей и родителей таких детей.

Ещё совсем недавно считалось, что все дети приблизительно одинаковы по интеллектуальному и эмоционально-

му развитию. Поэтому, прежде всего, необходимо было научить их думать, сопереживать, решать сложные логические задачи и т.д. Однако опыт современной школы показывает, что существуют очень большие различия между учениками. Выделяются дети с более развитым интеллектом, чем у их сверстников, с большими способностями к творчеству, с умением классифицировать, обобщать, находить взаимосвязи и т.д. Такие дети постоянно находятся в поиске ответа на интересующие их вопросы, они любознательны, проявляют самостоятельность, активны.

Понятие «одаренность» происходит от слова «дар» и означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития. В целом под одаренностью ребенка понимаются более высокая, чем у его сверстников, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления.

«Творческие дети» – «нестандартные дети». У них свои мысли, своя позиция. Они иногда увлекаются тем, что непонятно ни сверстникам, ни родителям. Характерными особенностями одаренных детей являются отличная память, необычайная внимательность, стремление к постижению нового и более высокая скорость мышления.

Раннее выявление, обучение и воспитание таких одаренных детей составляет одну из главных задач современного образования. Однако недостаточный психологический уровень подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит

часто к неадекватной оценке их личностных качеств и всей их деятельности. Поэтому работа с одаренными детьми диктует, прежде всего, определенные требования к личности самого педагога:

1. Иметь высокий уровень интеллектуального развития.
2. Иметь широкий круг интересов и умений.
3. Иметь живой, активный характер.
4. Иметь творческое «личное» мировоззрение.
5. Проявлять гибкость, быть готовым к пересмотру своих взглядов и постоянному совершенствованию.

6. Поддерживать и развивать индивидуальность ребенка, не растерять, не затормозить развитие его способностей.

Кроме того, имея достаточно большой педагогический опыт, не могу не сказать ещё о необходимых составляющих педагогического мастерства: заразительность своими убеждениями, личное обаяние, интуиция, красота жеста. Другими словами, педагогу не мешает иметь лучшие составляющие хорошего актёра.

Каждый раз, входя в класс и 21 раз объясняя одно и то же, я должна суметь заразить своих маленьких и больших учеников «колдовством», название которому – музыка. Учитель, лишённый творчества, не может воспитать творческого ученика. Создание условий для оптимального развития одаренных детей, включая тех, способности которых ещё не проявились столь ярко но, в отношении которых есть серьёзная надежда на дальнейший качественный скачок в их развитии,

является одним из главных направлений работы каждого педагога и нашей школы в целом.

Система деятельности Хоровой школы мальчиков и юношей «Дубна» по организации работы с одаренными детьми:

I. Выявление на ранней стадии развития одаренных детей.

1 ступень (уровень подготовительный) – «НАЧАЛО» – в работе используются методы: тестирование; внедрение совокупности искусств (театр, живопись, музыка); адаптированные программы для учащихся 4–6 лет «Музыка на кончиках пальцев».

2 ступень (уровень освоения) – «ПЕРСПЕКТИВА» – подготовка базы для творческого самоопределения.

3 ступень (уровень совершенствования) – «МАСТЕРСТВО» – раскрытие личности, реализация программы индивидуального развития: создание индивидуальных программ «Одаренные дети»; участие в конкурсах, олимпиадах, мастер-классах.

4 ступень (уровень профессиональной ориентации) – «ТВОРЧЕСТВО» – поддержка учащихся в их творческой деятельности.

II. Контроль над развитием деятельности одаренных детей: диагностика развития и контроль знаний в рамках образовательных программ.

III. Работа с родителями: совместная практическая деятельность учащихся, родителей и педагога. Поддержка и поощрение родителей (вручение грамот, благодарственных пи-

сем).

IV. Работа с педагогическим коллективом: семинары по работе с одаренными детьми; повышение профессионального мастерства и квалификации; подбор и накопление методической литературы.

Работа педагога школы с одаренными детьми включает следующие формы. Расширению музыкального кругозора учащегося способствуют посещение концертных выступлений исполнителей разного уровня, слушание и анализ музыки, чтение специальной музыкальной литературы.

Основной формой организации учебного процесса обучения является индивидуальный урок. Именно он создаёт условия для внимательного и всестороннего изучения одаренного ребенка, «распознавания» его профессиональной перспективы. Специфические условия преподавания позволяют моделировать архитектуру и драматургию урока, с чем связаны уроки «восхищения», «удивления», «эмоциональные», «трагические», «гармонические» и т.д. На каждом из таких уроков одна из тем оказывается ведущей. Безусловно, мощным стимулом развития творческого потенциала музыкально одаренных детей является подготовка и выступление на конкурсе, фестивале, концерте, мастер-классе и т.д., где и раскрывается весь потенциал его возможностей.

Помочь, поддержать, «вдохнуть веру» в ученика, быть во-время с ними, учиться работать нестандартно, увлеченно, вдохновенно – это и многое другое позволит обеспечить про-

цесс развития музыкально одаренных детей наиболее эффективно и творчески результативно.

Ансамблевое фортепианное исполнительство как инновационное направление в развитии современного музыкального образования

*Ламбина Т.А.,
магистр педагогического образования,
Детская школа искусств, г. Конаково*

Аннотация: статья посвящена проблеме ансамблевого фортепианного исполнительства, которое трактуется как инновационное направление в развитии современного музыкального образования. Раскрыты особенности ансамблевого фортепианного исполнительства; проанализированы возможности дисциплины «Фортепианный ансамбль», способствующие профессиональному развитию музыканта в условиях детской музыкальной школы.

Ключевые слова: фортепианный ансамбль, исполнительство, современное музыкальное образование, коммуникативные умения, межличностное взаимодействие.

*Lambina T.A.,
master of pedagogical education,
Children's Art School, Konakovo*

Piano ensemble performing as innovative approach in development

of modern musical education

Abstract: the article considers piano ensemble performing as innovative approach in development of modern musical education; reveals the special features of piano ensemble performing, describes variety of professional capacities of training discipline «Piano Ensemble»

Keywords: piano ensemble, modern musical education, communicative skills, interpersonal interaction.

В современном музыкальном исполнительстве фортепианный ансамбль имеет большой успех, как в России, так и мире. Его продвижению способствует ряд факторов, к которым также относятся: тенденция возрождения ансамблевых традиций предыдущих столетий, постоянный интерес к этому жанру современных композиторов. Фортепианный ансамбль, как одна из форм музицирования, претерпел значительную трансформацию за время своего развития, результа-

том чего стали особые эстетические принципы, которые при-
сущи только этому виду творчества.

Ведущие специалисты по фортепианному ансамблевому
музицированию (Н. Катанова, Е. Сорокина, Н. Лукьянова,
И. Польская, К. Шадт и др.) справедливо отмечают, что ин-
терес к данному виду исполнительства значительно возрос.
В связи с этим, в последнее время стали появляться но-
вые композиторские опусы, проводятся конкурсы, фестива-
ли всероссийского и международного уровня, организуются
семинары и конференции, которые посвящены тематике ду-
этного исполнительства.

Ансамблевое фортепианное исполнительство наиболее
полно соответствует некоторым инновационным направле-
ниям в развитии современного музыкального образования.
Педагогическая функция этого жанра является крайне вос-
требованной сегодня и стоит наряду с его коммуникативной
функцией. Таким образом, фортепианный ансамбль в обра-
зовательном процессе обладает множеством привлекатель-
ных качеств, которые выделяют его из всего перечня специ-
альных дисциплин.

Фортепианный ансамбль олицетворяет необходимую
школу самовоспитания и саморазвития. По сравнению с
сольным исполнительством, ансамблевое имеет благоприят-
ное воздействие на исполнителей не только в профессио-
нальном плане. Оно формирует человеческие качества та-
кие, как чувство такта, взаимного уважения, партнерства.

Музицирование в дуэте позволяет пианистам – солистам общаться дружески и творчески. Данная идея прекрасно подкрепляется высказыванием Р. Шумана, который сказал, что дуэты Ф. Шуберта «сближают души быстрее, чем любые слова» [4, с. 214].

Сегодня можно наблюдать тенденцию отказа от общепринятой профессионализации музыкального обучения в системе ДШИ и ДМШ. В структуру и форму преподавания вносятся коррективы, в виду понимания первостепенности задач общего музыкального развития учащихся, в том числе, происходит переосмысление места и роли ансамбля в подготовке начального уровня.

Вместе с тем, искусство игры в ансамбле имеет большой педагогический потенциал. А. Готлиб писал: «Слаженность совместной игры в малом и большом, в отдельном приеме и общем замысле – особая сфера работы, присущая ансамблевым классам» [1, с. 95]. Увлекательные грани мира музыки открываются начинающим пианистам через ансамблевое исполнительство благодаря приобщению их к совместному созданию образов. Ансамблевое исполнительство позволяет старшим ученикам (при условии непрерывного занятия данным видом музыкальной деятельности) знакомиться с разными стилями в истории мировой музыкальной культуры, тем самым развивая их мышление, память, эстетический вкус и культуру, в целом. Для студентов СПО и вузов фортепианный ансамбль – это неотъемлемая составляющая

творческого общения. Юные пианисты не только могут делиться имеющимся у них исполнительским опытом, но и в тоже время учиться у своих сверстников.

Базовые музыкальные способности исполнителей, как интонационный и гармонический слух, метроритм и музыкальная память развиваются благодаря курсу фортепианного ансамбля, который является частью общего педагогического комплекса в сочетании с дисциплиной «Специальное фортепиано». Ансамблевое музицирование позволяет развивать тембровый слух, способность определять различные фактурные пласты, воспитывает культуру звукоизвлечения. Развитие метроритмического чувства, владение различной нюансировкой дает возможность расширить выразительно – технический потенциал исполнителей ансамбля.

С точки зрения процесса, данная форма позволяет музыканту развивать навык чтения музыки с листа, который необходим профессиональному пианисту. Благодаря изучению на занятиях фортепианного ансамбля переложений оперных, симфонических и камерных произведений мировой литературы, учащиеся обогащают свой музыкантский «багаж», формируют интонационную основу мышления, требуемую для грамотного чтения с листа.

«Идеология» музыканта – солиста, доминирующая в классе сольного фортепиано, преодолевается посредством введения учащегося в процесс обучения ансамблевого музицирования. С его помощью устанавливаются не только ис-

полнительские, но и человеческие контакты, формируются благотворные условия для творческого общения между музыкантами, появляются навыки совместной деятельности. Исполнители в процессе игры в ансамбле вырабатывают у себя такие важные личностные качества, как взаимответственность и взаимопонимание, умение соразмерять свою индивидуальность с индивидуальностью партнеров.

Музыкантам, имеющим неустойчивую психику, фортепианный ансамбль является наиболее приемлемой формой музицирования. Такие учащиеся нуждаются в совместной игре, «чувстве локтя», который они чувствуют при близком нахождении партнера по ансамблю. В этих условиях существенно снижается степень сценического стресса, исполнитель чувствует себя спокойнее, а для некоторых из них это единственный способ, позволяющий им выступать на публике.

К тому же, при наличии грамотной педагогической работы фортепианный ансамбль становится для молодых музыкантов необходимой формой творческого общения, а общение, в свою очередь, относится к основным, базовым человеческим потребностям [3]. Пианисты во время совместной работы делятся своими идеями и представлениями о произведении, а также чувствами, интересами, секретами мастерства, личностными установками, благодаря чему появляется взаимообогащение партнеров, которое довольно часто приводит к настоящей дружбе. Принимая во внимание то, что

в настоящее время информационные технологии вытесняют личные контакты виртуальным общением, все это является крайне актуальным для поддержания партнерства.

Таким образом, при понимании многообразия профессиональных возможностей дисциплины «Фортепианный ансамбль» последовательно решаются важнейшие образовательные цели:

- формирование у учащихся культуры совместного исполнительского мастерства при помощи регулярного воспитания особых навыков ансамблевого взаимодействия: умения предвидеть намерения партнера; ощущения личной субординации в контексте звучания целого; образование фактурного и динамического баланса;

- воспитание интеллектуальной активности учеников на базе самостоятельного подхода к решению исполнительских задач, анализа и обобщения умений, знаний и навыков, которые они приобретают в ходе занятий фортепианным ансамблем;

- развитие устойчивого интереса учащихся к игре в ансамбле за счет формирования групповой сплоченности, вовлечения в различные творческие мероприятия (конкурсах, концертах, тематических вечерах и пр.);

- развитие художественного вкуса музыкантов посредством обогащения репертуарного кругозора, который помимо оригинальных сочинений для фортепианного ансамбля включает переложения оперных и симфонических произведе-

дений музыкальной классики;

- формирование музыкального мышления исполнителей путем накопления интонационного опыта во время изучения сочинений различных стилей и эпох, ознакомления с новым направлением творчества уже известных композиторов;
- поддержание на уроках комфортной эмоциональной – психологической атмосферы взаимодоверия, которая способствует эффективности занятий, налаживанию связи между преподавателем и учениками, взаимопониманию партнеров по ансамблевому музицированию, успешному сценическому воспроизведению музыкальных произведений;
- образование и развитие навыка чтения с листа;
- создание соответствующих условий для осуществления потребности у учащихся в творческом общении.

Список литературы

1. *Готлиб А.Д.* Основы ансамблевой техники. В помощь педагогу-музыканту. М.: Музыка, 1971. 92 с.
2. *Мильман М.В.* Мысли о камерно-ансамблевой педагогике и исполнительстве. М.: Музыка, 1979. 76 с.
3. *Шадт К.В.* Теоретико-методические аспекты преподавания дисциплины «Фортепианный ансамбль» в системе современного музыкального образования: дис. ... канд. пед. наук / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012. 165 с.

4. *Шуман Р.* О музыке и музыкантах. М.: Музыка, 1975.
407 с.

Некоторые вопросы обучения джазовой импровизации вокалиста

*Левина И.А.,
Саратовский областной колледж искусств, г.
Саратов*

Аннотация: статья посвящена джазовой вокальной импровизации и основным приёмам исполнительского стиля. В статье рассматриваются вопросы специфики обучения джазовой импровизации вокалистов эстрадно-джазового направления в вузах культуры и искусств. Особое внимание уделено этапам формирования навыков импровизационного исполнительства.

Ключевые слова: джаз, джазовая вокальная импровизация; приёмы исполнительского стиля.

*Levina I.A.,
Saratov Regional College of Art, Saratov*

Some learning issues jazz improvisation vocalist

Abstract: the article is devoted to jazz vocal improvisation and the basic techniques of performing style. The article deals with the specifics of teaching jazz improvisation of

pop-jazz vocalists in universities of culture and the arts. Particular attention is paid to the stages of formation of skills improvisational performance.

Keywords: jazz, jazz vocal improvisation; techniques of performing style.

Творческая импровизация лежит в основе джазовой музыки. Она была и остается важнейшим художественным принципом, так как сама природа и специфика музыкального исполнительства в этом жанре обуславливает органичное соавторство композитора и музыканта. В практике встречаются случаи, когда даже удачно найденная и зафиксированная в нотной записи импровизация нередко, при воспроизведении другими музыкантами, становится безликой. Это связано, прежде всего, с тем, что в нотной записи невозможно зафиксировать тонкости исполнительских приемов, которые присущи тому или иному исполнителю. Стремление к творческой импровизации, проявляющееся в самобытной разработке музыкального материала отдельными исполнителями, является ценным качеством музыкантов джазового оркестра, ансамбля, вокалистов и нередко определяет индивидуальность, творческое лицо солиста и коллектива. Обучение искусству импровизации важно еще и потому, что в джазовых коллективах солисту, исполняющему даже записанное в нотах соло, предоставляется больше возможностей проявления творческой индивидуальности по сравнению с участниками симфонического, духового оркестра, джазово-

го коллектива. В джазе солист не только может варьировать динамические оттенки, темп произведения, но и ввести в исполнение специфические приемы игры (глиссандо, вибрато, субтон, трели, сурдины, электронные эффекты, тембровые изменения голоса и т.д.). Он может даже изменить нотный текст, обогатить его виртуозными выразительными пассажами, оригинальным звучанием, в соответствии с характером и стилем произведения.

Искусство импровизации представляет собой сложный творческий процесс сочинения музыки непосредственно в момент исполнения, требующий от музыканта определенных способностей, умения моментально отозваться на характер исполнения товарища, подхватить музыкальную идею и развить ее дальше, чутко реагировать на развитие импровизационной линии, вовремя подчеркнуть акценты, помочь в подготовке динамического нарастания кульминации и т.д. Существует много других навыков, необходимых для создания художественно полноценного импровизационного соло. И хотя, как показывает практика, большого исполнительского мастерства достигают не все музыканты, педагог должен предоставить каждому ученику возможность изучить основы импровизации, приемы комбинирования готовых заученных фраз собственных соло. Аналитическая работа не прекращается на протяжении всего периода обучения, поскольку она способствует достаточно быстрому развитию начинающего импровизатора.

На следующем этапе задача усложняется. Каждый участник должен научиться записать импровизацию известного джазового вокалиста. Материал подбирает педагог. Сначала импровизации могут быть простыми, затем более сложными. Отрабатывается навык более углубленного их анализа не только с точки зрения формы произведения, но и содержания, особенностей выразительных средств, построения фраз и характера их исполнения, определяются отклонения, модуляции и т.д. Эта работа способствует развитию слуха, чувства ритма, формы и учит записывать собственные импровизации, разрабатывать свои идеи. Центральное место на этом этапе занимает сочинение музыкальных импровизаций. Обучение этому целесообразно начинать с сочинения мелодий на основе заданного, схематически изложенного гармонического построения. Педагог готовит специальный материал, исходя из индивидуальных особенностей студента и специфики изучения стиля джазового произведения. Инструктивный материал представляет собой двухстрочную нотную запись. Верхняя строчка остается свободной для сочинения мелодии, нижняя заполняется аккордами, а впоследствии только буквенным обозначением гармонического плана. Педагогическая целесообразность такого метода заключается в том, что начинающий вокалист, не зная теоретических основ джазовой гармонии, освобождается от правил, связанных с соблюдением голосоведения, а подготовленная опытным педагогом гармония стимулирует творческое вооб-

ражение начинающего импровизатора. Опираясь на гармонический фон, легче добиться красоты и выразительности мелодии.

Опыт показывает нецелесообразность обучения импровизации на основе полной творческой свободы, без фиксированной гармонической схемы, поскольку появляется опасность художественной неполноценности импровизации. Это происходит потому, что без гармонической опоры у начинающих импровизаторов, не обладающих развитым слухом и воображением, импровизация превращается в чисто умозрительные и сухие построения. Поэтому, уже с первых занятий с начинающими импровизаторами при выполнении элементарных упражнений на сочинение мелодии к заданному гармоническому плану, педагог должен сразу ставить и художественную задачу, связанную с эмоциональным исполнением и грамотным изложением музыкального материала.

Важная задача этого периода – формировать у исполнителя стремление к простоте выражения мысли. Начинающие музыканты ошибочно думают, что чем сложнее, непонятнее «закручена» импровизация, тем лучше она будет оценена слушателями. Для них технические пассажи становятся самоцелью, а не средством раскрытия содержания, характера произведения, своего отношения к нему. Для создания импровизационной линии используются гаммаобразные построения, а также звуки, входящие в аккорд. Учитывая слабый уровень технического оснащения эстрадно-джазовых

певцов, недостаточно свободное владение приемами скэ-т-исполнения, обучение импровизации целесообразно начинать именно с аккордовых звуков. Педагог анализирует тему, вместе с учеником определяет ее структуру, мелодическое развитие, кульминацию, за которой следует завершение темы. Определив форму, он дает задание сочинить одно-два проведения импровизации, пользуясь только аккордовыми звуками, аналогично структуре и содержанию темы. Следующий этап в обучении импровизации связан с использованием вспомогательных и проходящих звуков. Педагог должен сначала объяснить, что проходящие и вспомогательные звуки находятся между входящими в аккорд ступенями и располагаются на слабой или относительно сильной доле. Они могут быть диатоническими и хроматическими. После освоения вспомогательных и проходящих, можно перейти к использованию вводных звуков. Методически это задание выполняется в той же последовательности, что и предыдущее. Педагог дает понятие о вводных звуках и предлагает написать и исполнить мелодию с их применением. Так, постепенно усложняя задания с использованием гаммаобразных построений и арпеджио, рекомендуется начать освоение ритмических рисунков, характерных для джазовой музыки, переходя от простых ритмических конструкций к более сложным, добиваясь от учеников мелодичности фраз, предложений.

Особое значение в обучении импровизации имеет выра-

ботка приемов развития тематического материала. Если сочинение музыкального материала экспозиционного характера (изложение мотива, основной, побочной тем, мелодии песни и т.д.) не вызывает у студентов значительных трудностей, то овладение музыкальным материалом разработочного характера представляет для них большую сложность. Основные задачи, стоящие перед ними в процессе овладения приемами импровизации, изложены в учебнике В.Г. Кузнецова «Теория и методика учебно-творческого процесса в любительских эстрадных оркестрах и ансамблях». В практике джазовой импровизации сложились два основных вида развития музыкального материала – вариационное, характерное для традиционного джаза, и разработочное – для современного. Для вариационного вида характерен такой прием, как дифференцирование: имитационное продвижение темы, секвенции, расчленение мелодической темы на отдельные фразы, исполнение элементов темы в увеличении или дроблении, варьирование отдельных элементов и их наложение, перестановки в порядке исполнения музыкальных фраз. Все это должно подчиняться задаче создания целостных разделов произведения. Для импровизации разработочного типа характерно интегрирование – введение элементов темы в новый музыкальный материал, созданный в процессе импровизационного исполнения. Это чрезвычайно интересный, но очень сложный прием, поскольку для начинающих легче сочинить новый материал, чем умело использовать в разработ-

ке основную тему.

Далее остановимся на характеристике импровизационной манеры пения, именуемой скэтом. Скэт – специфический способ джазовой вокальной импровизации, при котором голос используется для имитации музыкального инструмента, а пение не несёт лексической смысловой нагрузки.

Некоторые считают, что скэт берёт своё начало из музыки Западной Африки, где ударные звуки инструментов заменялись вокализацией, а определённые звуки заменяли ритм. Однако более вероятно, что скэт получил свою популярность среди джазовых певцов США, которые пытались имитировать голосом звуки джазовых инструментов. Это подтверждают ранние звукозаписи блюза и новоорлеанского джаза.

Первым записанным примером скэта часто называют композицию *Heebie Jeebies*, записанную Луи Армстронгом в 1926 году, хотя есть и более ранние примеры применения скэта. Существует легенда, что эта композиция появилась после того, как у Л. Армстронга во время концерта упал нотный лист со словами или он забыл слова. Его ранние скэтовые соло были фактически такими же нововведениями, как и его соло на трубе.

В 1940-х годах скэт значительно усложнил Кэб Кэллоуэй, предоставив ему новое значение – стиля бибоп. Другой известной исполнительницей скэт в 1940-е годы стала Элла Фицджеральд, которая известна своим умением имитировать джазовые инструменты.

В 1960-х годах свинговый певец Ворд Свингл использовал скэт для аранжировок музыки И.С. Баха, а впоследствии и других композиторов-классиков. Возглавляемая им группа Swingle singers после выпуска альбома «Jazz Sebastian Bach» получила мировую известность. В 1990-е годы в манере скэт пел Джон Ларкин, которого знают под псевдонимом Скэтмэн Джон. Голосовые приёмы, близкие к скэту использовались в альбомах популярного украинского дуэта «5'nizza».

Несмотря на то, что феномен импровизации широко представлен как результат творческой исполнительской практики и не раз являлся предметом теоретического искусствоведческого исследования, собственно философской рефлексии импровизации до настоящего времени не существует. Полагаем, что осмысление сущностных характеристик джазовой импровизации определяет универсальный философский формат рефлексии феномена, который позволит уточнить методологию его дальнейшего исследования в науке и основания конструктивного обращения к импровизации в различных видах специальных практик: художественных, психологических и социальных.

Выбор импровизации в качестве репрезентанта в джазовой музыке обусловлен тем, что ее универсальные характеристики ярче всего представлены именно в джазе. Действительно, импровизация определяется как вид музыкального творчества, при котором произведение создается спонтанно, непосредственно в процессе исполнения, на глазах у

слушателя. Импровизацию в музыке можно определить, как искусство мыслить музыкальными образами и одновременно исполнять музыку, воплощая образы, рожденные только что. Способность к импровизации может служить показателем креативности музыканта, поскольку, будучи связанной с определенной системой стилизованных правил и предпочтений, импровизация никогда не сводится к простому механическому комбинированию. Музыка на этапе своего зарождения была подражательно-импровизационной. Однако, «начиная со средних веков, церковь наказывала тех, кто отходил от канонов в музыке» [1]. Примером может послужить И. Гийом де Машо. «Ну, а что касается бродячих музыкантов, то сильные мира сего обходились с ними подчас просто жестоко. Средневековые церковнослужители подчас предавали музыкантов анафеме или просто сжигали на кострах инквизиции, приравнивая к еретикам...» [1].

В XVIII-XIX веках исполнители классической музыки обязательно импровизировали, достаточно вспомнить Вивальди, Паганини, затем Ф. Листа, С. Рахманинова, Р. Вагнера, Г. Рубинштейна, А. Скрябина, К. Дебюсси. Но к началу XX века осталось только понятие «каденция», которая является подготовленным и выученным заранее импровизационным соло исполнителя. Поэтому, музыкальную репрезентацию импровизации целесообразно рассмотреть через искусство джаза, поскольку ее представление в данном направлении наиболее показательна для философского осмыс-

ления, то есть для выявления в ней универсального начала.

Как известно, джаз зародился в начале XX века, проделав стремительный путь от рождения и некой обособленности до всеобщей массовой популярности. Вероятно, столь быстрому восхождению он обязан яркому присутствию импровизации, которая стала его обязательным атрибутом и отличительной особенностью.

В джазовой музыке определяются следующие сущностные характеристики феномена импровизации:

1. Заданная тема.

2. Преобразование темы, как наличие настоящего проживания.

3. Внутренние условия: субъект импровизации (антропологические и технические данные, эмоциональное состояние).

4. Внешние условия: интерьер, акустика, техническое оснащение, уровень подготовки партнеров, публика (ее социальная и эмоциональная составляющая).

5. Оценка импровизации со стороны.

6. Качество импровизации: виртуозность, степень свободы, протяженность, культурная ценность, вдохновение, степень воздействия на реципиента.

Импровизация в джазе распространяется и на словесную сферу. «Такие факторы, как литературный мотив, так же могут оказывать влияние на импровизацию, выделенную в отдельный композиционный раздел, регулировать ее на ос-

нове иных законов, уже не чисто музыкальных» [1]. Большое значение играют внутренние условия импровизации, то есть антропологическая, техническая и эмоциональная составляющие субъекта импровизации. Фактор неповторимости происходящего зависит от индивидуальных качеств того или иного музыканта. Имеется в виду не только способность к импровизации, но и самобытность во всем – в нюансировке, атаке, тембре, штрихах, акцентуации и т. д. Отсюда вывод: конкретная импровизация (даже зафиксированная позднее в нотной записи или другим способом) все равно неотделима от создающего ее исполнителя. Внешние и вокальные данные импровизатора, его техническое и профессиональное мастерство, музыкальные способности и артистизм, а также то, какой образ с их помощью создается, являются своеобразной визитной карточкой исполнителя и неотъемлемой частью импровизационного процесса.

Список литературы

1. *Бриль И.* Практический курс джазовой импровизации: учебное пособие. М.: Советский композитор, 1987.
2. *Кузнецов В.Г.* Теория и методика учебно-творческого процесса в любительских эстрадных оркестрах и ансамблях: учебник. М.: Музыка, 2000.
3. *Смелкова Т.Д., Савельева Ю.В.* Основы обучения вокальному искусству: учебное пособие. СПб.: Лань; Планета

музыки, 2014. 160 с.

4. *Плужников К.И.* Вокальное искусство: учебное пособие. СПб.: Лань; Планета музыки, 2016. 110 с.

Педагогические условия обучения игре на гитаре в детской музыкальной школе

*Лопухов А.В.,
магистр педагогического образования,
Детская музыкальная школа им. Г.Ф. Генделя,
г. Москва*

Аннотация: в статье рассмотрены педагогические условия, обеспечивающие эффективное обучение игре на гитаре. Представлены подходы к определению понятия «педагогические условия»; сформулированы и обоснованы педагогические условия обучения игре на гитаре в современной практике музыкального образования.

Ключевые слова: педагогические условия, гитара шести-струнная, гитара семиструнная, гитара с добавочными басами, гусли, домра, балалайка.

*Lopuhov A. V.,
master of pedagogical education,
Children's music school named G.F. Gendel, Moscow*

Pedagogical conditions for learning to play the guitar in the music school

Abstract: the article discusses the pedagogical conditions that ensure effective learning to play the guitar. Presents approaches to the definition of "pedagogical conditions"; The pedagogical conditions of learning to play the guitar in modern practice of music education are formulated and substantiated.

Keywords: pedagogical conditions, six-string guitar, seven-string guitar, guitar with additional basses, gusli, domra, balalaika.

Для обучения игре на гитаре в детской музыкальной школе требуются определённые педагогические условия, обеспечивающие эффективность этого процесса. Рассмотрим определение понятия «педагогические условия» и различные подходы к изучению существующих педагогических условий.

По определению С.С. Кашлева педагогические условия есть целенаправленно организованная преподавателем педагогическая среда, система педагогических средств, комплекс педагогических взаимодействий [5].

А.А. Володин и Н.Б. Бондаренко дают определение близ-

кое к первому, но более узкое и точное. Педагогические условия определяются ими как характеристика педагогической системы, которая отражает множество возможностей образовательной среды, реализация которых обеспечит эффективное функционирование и развитие педагогической системы [3].

В работе Е.Г. Борониной [2] педагогическими условиями называются определённые обстоятельства, обеспечивающие успешность процесса обучения.

По определению О.В. Штейнмарк, педагогические условия – это обстоятельства процесса обучения и воспитания, являющиеся результатом отбора и применения форм, методов и средств обучения и воспитания, которые способствуют эффективному решению поставленных задач [6].

В педагогической литературе приводится и более общее определение педагогических условий [1], как множество факторов различного характера, необходимых для осуществления процесса обучения, в нашем случае, игре на гитаре.

Таковыми факторами являются:

- вещественно-временные (помещение, классы для проведения занятий, время для обучения, инструменты, материалы, карандаши, нотная бумага и т.д.);
- информационные (книги, учебники, ноты, методические пособия, средства аудио/видеозаписи и т.д.);
- человеческие (квалифицированные преподаватели, но-

сители знаний, методических умений и навыков).

Остановимся более подробно на этих педагогических условиях в контексте обучения в классе гитары.

1. Факторы вещественно-временные.

Для занятия гитарой необходимы следующие элементы:

– Помещение (музыкальная школа, оборудованный соответствующим образом класс, место для занятия гитарой у учеников в домашних условиях).

– Время у учеников для занятия гитарой в музыкальной школе и дома для самостоятельных занятий.

– Инструменты: гитары шестиструнные различных размеров, метроном, камертон или тюнер для настройки.

– Средства для аудио/видеозаписи и воспроизведения у преподавателей и учеников: ноутбуки, планшеты, колонки, флэш-носители.

– Доступ в интернет (у учеников и преподавателей).

2. Факторы информационные.

– Наличие у преподавателей методики обучения, пособия – школа игры на гитаре, средств копирования нот.

– Наличие репертуарных сборников для всех классов.

– Наличие аудио/видеозаписей гитарных концертов выдающихся исполнителей.

3. Человеческие факторы.

– Наличие квалифицированных преподавателей, владеющих методиками, имеющих опыт обучения игре на гитаре в музыкальной школе.

–Преподаватели должны уметь обращаться с персональным компьютером, средствами аудио/видеозаписи и воспроизведения.

Рассмотрим *проблемы*, которые возникают в настоящее время при реализации рассмотренных педагогических условий:

1. У учеников сократилось время для занятий гитарой дома из-за перегруженности в общеобразовательной школе (и не только специальными предметами, но и внеклассными занятиями).

2. Трудности с освоением грифа (постановка левой руки) и звукоизвлечения (постановка правой руки), в том числе и при использовании маленьких гитар.

3. Ученики играют произведения разных стилей (испанская классика, переложения джазовой музыки, обработки русских народных песен) одинаково, не различая их особенностей.

4. Учениками, особенно начинающим, многие произведения гитарной классики воспринимаются при разучивании «слишком серьёзными или даже скучными» [4]. Из-за этого с течением времени ослабевает интерес к овладению игрой на гитаре и занятиям, в целом. «Добровольно возникшее желание играть на гитаре перерастает в обременительную обязанность» [4]. Считаем, что это происходит потому, что методики преподавания, репертуар взяты из европейских школ игры на гитаре и сборников, основанных на европейском ин-

тонационном словаре («европоцентричные»), что непривычно для большинства российских детей.

5. Утрачивается репертуар русской семиструнной гитары. При его переложении на классическую шестиструнную гитару возникают искажения. В литературе отмечается, что: «Чем больше будет альтернативных методических решений, тем плодотворней будет поиск новых путей преподавания гитары в целом» [4].

Для решения обозначенных проблем преподавания игры на гитаре, предлагаем дополнить педагогические условия и внести следующие альтернативные изменения:

1) Рекомендовать в общеобразовательных школах, при назначении домашних заданий ученикам (особенно на внеклассных мероприятиях), учитывать их занятость в музыкальной школе.

2) Применять русские народные инструменты (балалайку, домру, гусли), с пониженным до гитарного натяжения струны, на занятиях с начинающими учениками, испытывающими трудности в освоении грифа (постановка левой руки) и звукоизвлечения (постановка правой руки).

3) Для того, чтобы учащиеся лучше понимали, чувствовали и исполняли гитарные произведения разных стилей, включить в программу обучения:

- ознакомление с приёмами игры на гитаре фламенко и разучивание танцев в этом стиле;
- освоение импровизации блюзов методом Александра

Винницкого.

– обучение фольклорному пению, игре на русских народных струнных щипковых инструментах (балалайке, домре, гусях).

4) Чтобы у учеников не ослабевал интерес к занятиям гитарой применять репертуар, основанный на русском фольклорном интонационном словаре (что будет способствовать его сбережению), методы народной педагогики [2] и постепенно приучать учеников к классическому гитарному репертуару.

5) Применять на уроках гитару с одним или несколькими добавочными басами при освоении репертуара русской семиструнной гитары, игре в ансамбле и оркестре партий бас-гитары и контрабаса, для обогащения звучания репертуара классической шестиструнной гитары и усиления интереса к занятиям у учеников.

Для осуществления предложенных педагогических условий в классе должны быть в наличии, помимо шестиструнных гитар различных размеров, балалайка, домра, гусли, гитара с добавочными басами (с одним и с несколькими).

Преподаватель должен владеть фольклорным пением, умением играть на названных музыкальных инструментах, методами народной педагогики [2].

Обобщая вышесказанное, считаем, что предложенные дополнения к существующим педагогическим условиям обучения игре на гитаре принесут положительные результаты.

Список литературы

1. *Багдасарова А.А.* Педагогические условия обучения вокалу в режиме он-лайн // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы VIII Международной научно-практической конференции (г. Москва, 19 апреля 2017 г.) / под ред. Л.А. Рапацкой; ред кол. В.В. Гетьман, И.Н. Немыкина. М.: МПГУ, 2017. С. 175–191.
2. *Боронина Е. Г.* Музыкальный фольклор как средство приобщения к традиционной народной культуре детей старшего дошкольного возраста: автореферат дисс. .. канд. пед. наук. М.: ООО КПСФ «Спецстройсервис-92», 2007. 24 с.
3. *Володин А. А., Бондаренко Н. Г.* Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С.14–152.
4. *Демидова В.В.* Формирование мотивации детей в обучении игре на гитаре // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы VIII Международной научно-практической конференции (г. Москва, 19 апреля 2017 г.) / под ред. Л.А. Рапацкой; ред кол. В.В. Гетьман, И. Н. Немыкина. М.: МПГУ, 2017. С. 110–121.
5. *Кашилев С. С.* Педагогические условия развития субъектности студента в педагогическом процессе вуза. URL:

http://charko.narod.ru/tekst/sb_2002/09-Kashlev.htm (дата обращения: 21.02.2017).

6. *Штейнмарк О.В.* Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе // *Знание. Умение. Понимание.* 2008. № 1. С. 211–215.

Игровая деятельность на уроках музыки в школе

Максимова Г.Е.,

Общеобразовательная школа № 2010 ЮВАО, г.

Москва

Аннотация: статья посвящена феномену "игра" как основе музыкального образования в школе. Рассмотрены виды игры, и, связанные с ними дидактические задания, используемые в различных видах деятельности на уроках музыки.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, урок музыки в школе.

Maximova G.E.,

Secondary school № 2010 Southeast Administrative District,

Moscow

Gaming activities in music lessons at school

Abstract: the article is devoted to the phenomenon of "game" as the basis of music education in school. The types of games and related to them didactic tasks used in various activities in music lessons are considered.

Keywords: game, play activity, music lesson at school.

Современный этап развития системы школьного образования использует новейшие технологии обучения и воспитания учащихся. Основой такого обучения является деятельностный подход в формировании личности ученика. Слова Г. Спенсера «Великая цель образования – это не знания, а действия» очень актуальны сегодня [8]. Самый демократичный и доступный вид деятельности школьника – это игра, которая способна решать актуальные проблемы педагогики и психологии, связанные с художественным и нравственным воспитанием, развитием коммуникативных качеств личности, развитием памяти, воображения, мышления, фантазии, инициативности и т.д. Игра развивает навык сотрудничества на основе познавательных интересов. Игра – ведущая деятельность ребенка и наиболее доступный, интересный для него способ выражения впечатлений, знаний и эмоций. Д.Б. Эльконин писал: «... игра влияет на формирование всех основных процессов, от самых элементарных до самых сложных» [12].

«Всякая игра есть, прежде всего, свободная деятельность. Игра по приказу уже больше не игра», – говорил нидерландский исследователь игры Й. Хейзинга в своем труде «Homo ludens» [11]. Основу игры, по словам Л.С. Выготского, составляет создание мнимых, воображаемых ситуаций. Ключевая функция воображения заключается в способности мыслить образами и структурировать образ мира.

Ролевая игра предполагает ситуацию, в которой участ-

ники принимают другие роли: «композитор и журналисты, желающие взять у него интервью», «дирижер и его оркестр» (оркестр-это ученики), «режиссёр и актеры» и т.д. Ролевая игра дает возможность ученику, не обладающему хорошими знаниями, преодолеть боязнь получить замечание учителя или товарищей по классу. К.Д. Ушинский первым обратил внимание на воспитательную функцию посредством театрализованных игр и воображения. Ребенок-актер, исполняя роль, испытывает сильные неподдельные чувства, его речь, мимика, движения в игре намного выразительнее, чем в повседневной жизни. Л.С. Выготский замечает, что в любой игре «важно не то, что создадут дети, важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении» [5].

Использование игр на уроке музыки позволяет легко и интересно осваивать программу по музыке. Например, при изучении темы «Размер» можно поиграть с учащимися в такие игры, как: «Хлопай в такт», «Пой вместе со мной», «Оркестр» (дирижирование), «Дирижируй под музыку». Игры: «Колокольный перезвон», «Сочини ритм», «Поем шутки-прибаутки», «Подыграй ритм», «Досочини ритм», «Ритмическая сказка» помогут изучить тему «Темп». Освоение динамических оттенков в музыке целесообразно с использованием таких игр, как: «Эхо в лесу», «Расскажи музыкой», «Музыкальный альбом». Изучить тему «Звуковысотность» помогут игры «Подумай и отгадай», «Бубенчики», «Найди

нужный колокольчик». Музыкальную тему «Ритм» можно освоить, применяя игры: «Хлопай в такт», «Маршируем под музыку», «Солист и оркестр».

Процесс разучивания и исполнения песни на уроке должен быть также увлекательным занятием для младшего школьника и вызывать желание фантазировать. Большое значение имеет подбор песенного репертуара. Для того, чтобы учащиеся исполняли песни артистично, выразительно, эмоционально, необходимо «войти» в образ. Для этого тоже существует много видов заданий с применением игр:

1. Игра-имитация действий человека, животных и птиц (дети проснулись-потянулись, воробьи машут крыльями) и имитация основных эмоций человека (выглянуло солнышко – дети улыбнулись, захлопали в ладоши, запрыгали на месте).

2. Игра-имитация цепочки последовательных действий и передача эмоций героя (веселые матрешки захлопали в ладоши и стали танцевать; заяц увидел лису, испугался и прыгнул за дерево).

3. Игра-имитация образов хорошо знакомых сказочных персонажей (неуклюжий медведь идет домой, храбрый петух шагает по дорожке).

4. Игра-импровизация под музыку («Веселый дождик», «Листочки летят по ветру и падают на дорожку», «Хоровод вокруг елки»).

5. Однотемная бессловесная игра-импровизация (одна

группа поет, вторая – имитирует движения и повадки персонажей по тексту песни).

6. Игра-импровизация в песнях, построенных по принципу «вопрос-ответ»

7. Ролевой диалог героев песен.

8. Инсценирование фрагментов песен о животных.

9. Игра-драматизация с несколькими персонажами.

Очень увлекательна и такая форма музыкальной деятельности школьников, как конкурсы – игры с песнями. Например:

1. «Вспомни песню» (спеть из любой знакомой песни куплет, начинающийся на загаданную ведущим букву);

2. «Допой песню» (предложить строку из песни, а учащиеся поют куплет);

3. «Угадай песню» (описать в нескольких словах в юмористическом тоне содержание песни, а соревнующиеся называют её);

4. «Сложи песню» (учащиеся получают листочки со строчками текстов нескольких песен и отбирают, указанную ведущим);

5. «Узнай песню» (предложить смешные рисунки-загадки, на которых будет отражено общее содержание песни);

6. «Нарисуй песню» (один из учащихся должен нарисовать содержание заданной песни, остальные члены его команды должны отгадать);

7. «Восстанови песню» (учащимся даётся лист, на кото-

ром написана песня с несколькими пропущенными словами. Восстановить песню нужно по памяти);

8. «Напой песню» (учащийся достает предмет из ящика и нужно спеть песню, в которой фигурирует этот предмет (игрушка или картинка волка, зайца, мыши, лошадки, старичка и т.д.).

Главная цель предлагаемых игр – развитие музыкально-го мышления младших школьников, усвоение музыкальных знаний и погружение в мир музыкального искусства.

Игровая деятельность имеет ряд преимуществ по сравнению с другими видами познавательной деятельности. Во-первых, игра мало утомляет младших школьников; во-вторых, активизирует их интеллектуальную и эмоциональную сферы, развивает художественно-творческие способности; в-третьих, помогает моделировать музыкально-образовательный процесс в игровой форме. В результате освоения игровой деятельности у учащегося младшего школьного возраста формируется стремление к общественно-оцениваемой деятельности, которая является основой всего образовательного процесса. В игре актуализируется индивидуальный опыт школьника, который он может проецировать не только в сфере музыкального искусства, но и других видах жизнедеятельности.

Список литературы

1. *Абдуллин Э.Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1983.
2. *Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б.* Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. М.: Академия, 2002.
3. Большой энциклопедический словарь. 1 т. М.: Советская энциклопедия, 1991.
4. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческой судьбы. М., 1988.
5. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Педагогика, 1987.
6. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Директ медиа, 2008.
7. *Надолинская Т.В.* Игры-драматизации на уроках музыки в начальной школе. М., 2003.
8. *Спенсер Г.* Основания психологии. СПб., 1876.
9. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. М., 1995.
10. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т.3. М., 1990.
11. *Хейзинга Й.* «Homo ludens». Статьи по истории культуры. М., 1992.
12. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.

13. URL: <http://www.openclass.ru/wiki-pages/50647> – страничка учителя музыки «Открытый класс».
14. URL: <http://k-uroku.ru/> – портал для учителей.
15. URL: <http://www.uchportal.ru/> – учительский портал.

Формирование вокальных навыков на уроках сольного пения

Решетникова Т.В.,

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г.
Чернышевского, г. Саратов*

Аннотация: работа посвящена проблеме формирования вокальных навыков на занятиях сольным пением. Рассмотрен комплекс вокальных навыков (дыхание, звукообразование, дикция, слух, эмоциональная выразительность), составляющие основу правильной постановки голоса певца – исполнителя.

Ключевые слова: вокальные навыки, голосовой аппарат, урок сольного пения.

Reshetnikova T. V.,

*Saratov national research state University named N.G.
Tshernyshevsky*

Formation of vocal skills in solo singing lessons

Abstract: the work is devoted to the problem of formation of vocal skills in the classroom solo singing. The complex of vocal skills (breathing, sound, diction, hearing, emotional

expressiveness), which form the basis for the correct formulation of the singer's voice, is considered.

Keywords: vocal skills, vocal apparatus, solo singing lesson.

Процесс постановки голоса включает слуховое восприятие, умственные операции и вокальное воспроизведение, совокупность которых профессионально оснащает певца в его исполнительской работе.

Как известно, навыки – это действия, отдельные компоненты которых в результате повторения становятся автоматизированными. Формирование вокальных навыков сопряжено с определёнными умственными операциями. Его физиологический механизм – это сложные условные рефлексy, образующие в коре больших полушарий головного мозга прочно сложившуюся систему временных нервных связей (динамический стереотип по И.П. Павлову). Эти нервные связи могут образовываться и закрепляться в процессе как правильных, так и неправильных вокальных движений. При всем многообразии интерпретации понятия о правильном или неправильном пении следует выделить основной критерий его оценки.

Правильная работа голосового аппарата предполагает такую координацию всех его элементов, при которой мускульная энергия расходуется наиболее экономно и с максимальным эффектом. При правильном пении певцу удобно петь, а слушателям приятно его слушать. Неправильное пение всегда сопряжено с усталостью голоса, ощущением неудобства

в горле поющего, неестественностью звука, чрезмерной его напряженностью и с неприятными эмоциями у слушателей. Следует отметить, что, определяя навык как действие, авторы методических работ нередко к числу основных вокальных навыков (дикция, дыхание, певческая установка), относят и некоторые свойства певческого голоса, как качество тембра и диапазон, что не совсем одно и то же. Во-первых, певческая установка, входит в навык дыхания и выступает как условие, необходимое для правильной работы дыхательных органов. Во-вторых, качество тембра и диапазона относятся к свойствам певческого голоса и не могут являться навыками.

К основным вокальным навыкам относятся: *звукообразование, певческое дыхание; артикуляция; слуховые навыки; навыки эмоциональной выразительности и исполнения.*

Рассмотрим основные вокальные навыки более подробно.

Звукообразование – это целостный процесс, обусловленный в каждый момент способом взаимодействия дыхательных и артикуляционных органов с работой гортани. Все основные свойства певческого голоса связаны с работой источника звука по типу того или иного регистрового биомеханизма. Поэтому навык звукообразования в разных голосовых регистрах является основополагающим в вокальной педагогике. В пределах индивидуальных возможностей певца этот навык определяет владение разнообразным тембром. Следует подчеркнуть, что звукообразование – это не только атака

звука, т.е. момент его возникновения, но и последующее за ним звучание, звуковысотные модуляции голоса.

Умение правильно интонировать является составной частью навыка звукообразования и также тесно связано с целенаправленным управлением регистровым звучанием. Последнее предопределяет и такое качество вокальной техники, как подвижность голоса. Нельзя добиться подвижности голоса без умения облегчать звук, т.е. настраиваться на работу голосового аппарата в режиме, близком к фальцетному типу. Понимание звукообразования как целостного процесса не исключает выделения навыков артикуляции и певческого дыхания, непосредственно участвующих в звукообразовании и обеспечивающих резонирование звука, качество дикции, способы звуковедения, ровность тембра, динамику, продолжительность фонационного выхода и пр. Учитывая рефлекторную взаимосвязь этих навыков, следует подчеркнуть способность каждого из них влиять на весь голосообразующий комплекс.

Навык *дыхания* в пении также состоит из ряда элементов. Перечислим главные из них:

- певческая установка, обеспечивающая оптимальные условия для работы дыхательных органов;
- глубокий, но умеренный по объему вдох;
- момент задержки дыхания, в течение которого фиксируется положение вдоха и готовится атака звука на заданной высоте;

- постепенный и экономный фонационный выдох при стремлении к сохранению дыхательной установки;
- умение распределять дыхание на всю музыкальную фразу;
- регулирование подачи дыхания в связи с задачей постепенного усиления или ослабления звука.

Известно, что основой правильного пения служит правильное дыхание. Выработка спокойного и свободного дыхания является одной из главных задач на пути к овладению вокальным искусством. Принципы певческого дыхания при работе с детьми и взрослыми в основном похожи, однако необходимо учитывать их возрастные особенности. Например, нельзя предлагать ученикам много сложных и непонятных для них приемов и терминов, как например: «...берем хорошее дыхание и на устойчивой диафрагмальной опоре извлекаем фонационный слегка вибрационный тембрально звук». Чтобы сделать понятным прием, который поможет добиться лучшего результата, целесообразно использовать жизненные образы, которые вызывают аналогичные физиологические и психофизические ощущения. Каждый начинающий вокалист должен научиться чувствовать и осознавать вдох, задержку и экономное расходование воздуха при выдохе. Умение экономно расходовать выдыхаемый воздух, распределять его на целую фразу в пении – важная задача в выработке навыков певческого дыхания.

Каждому вокалисту необходима хорошая дикция, то есть

четкое, ясное произношение слов в пении. Дикция напрямую связана с работой артикуляционного аппарата, который, в свою очередь, является частью голосового аппарата, формирующий звуки речи, а органы, входящие в его состав, – артикуляционные органы. Работа этих органов, направленная на создание звуков речи (гласных, согласных), называется артикуляцией. Работу *артикуляционного аппарата* в пении следует оценивать по двум критериям: активная естественность и активная свобода.

Навык *артикуляции* включает в себя:

- отчетливое, фонетически определенное и грамотное произношение;
- умеренное округление фонем за счет пения на скрытом зевке;
- умение сохранять стабильное положение гортани при пении разных фонем, что является условием выравнивания гласных;
- нахождение близкой или высокой вокальной позиции, что контролируется ощущением полноценного резонирования звука в области маски;
- умение максимально растягивать гласные и очень коротко произносить согласные звуки в любом ритме и темпе и др.

Однако перечень навыков, относящихся к певческому процессу в целом, был бы неполным, если не указать на навыки, лежащие в основе слухового восприятия и связанных с ним умственных операций.

К основным слуховым навыкам в пении следует отнести: *слуховое внимание и самоконтроль*;

- дифференцирование качественных сторон певческого звучания, в том числе и эмоциональной выразительности;
- вокально-слуховые представления о певческом звуке и способах его образования.

Уровень развития слуховых навыков детерминирует их познавательный потенциал в процессе обучения, овладение системой знаний и навыков, обязательных для певческой деятельности, которая представляет собой систему взаимосвязанных певческих и слуховых навыков, опирающихся на музыкальную грамотность и на понимание музыкальных явлений. На каждом этапе обучения создается база для возникновения новых внутренних условий развития, которые, в свою очередь, создают возможности дальнейшего усвоения новых знаний и навыков.

Развитие слуховых и певческих навыков глубоко взаимосвязано с развитием мышления, наблюдательности, памяти, воображения, а также внимания и воли. Все эти навыки, переходящие в свойства личности, в своем развитии неизменно взаимодействуют со всем процессом обучения. Слуходвигательные связи между восприятием и воспроизведением (или координация между слухом и голосом) обеспечивают навыки вокально-слуховых представлений как промежуточного звена. Они формируются на основе систематического воспитания слухового внимания и самоконтроля за каче-

ством воспринимаемого и воспроизводимого звучания. Вокально-слуховые представления складываются на базе слухового восприятия и осознания воспринятого. Осознание не только в смысле дифференциации отдельных элементов звука, но и способов звукопроизводства, артикуляции и дыхания.

Постановка голоса предусматривает не только комплекс вокально-технических навыков, но и *навык выразительного исполнения*, который отражает музыкально-эстетическое содержание и воспитательный смысл певческой деятельности.

Выразительность исполнения формируется на основе осмысления содержания музыкального переживания исполнителем. Подчеркивая зависимость выразительности пения от эмоциональной отзывчивости на музыку, следует отметить, что не у всех начинающих исполнителей эта способность одинаково развита. Она определяется общим и специфическим музыкальным развитием и, конечно, в первую очередь есть результат развития слуха во всех его проявлениях.

Выразительное пение свидетельствует о вокальной культуре исполнителя. Певец проявляет свое субъективное отношение к окружающему миру через исполнение – передачу определенного художественного образа. Таким образом, проблемы произвольного управления звукообразованием и выразительностью пения взаимосвязаны и подчиняются общеэстетическим задачам вокального воспитания.

Для выразительного исполнения вокального произведения необходимо владение дыханием, динамикой звука. Передача эмоционального содержания произведения требует создание соответствующего по тембру звучания, которое образуется при помощи атаки (мягкой в лирическом произведении, твердой в драматическом), различного соотношения между верхними и нижними резонаторами, регистровой настройки, певческого дыхания. Таким образом, становится очевидным диалектическое единство художественных и технических вокальных навыков в пении.

Формирование вокальных навыков – это длительный, кропотливый процесс, в котором очень важна систематичность, комплексность направлений работы. Первое направление данной работы – это освоение навыков певческого голосообразования и голосоведения с помощью упражнений. Второе направление – изучение ряда вокальных произведений с той или иной степенью раскрытия их художественного замысла, а также ознакомление исполнителя с богатством песенной культуры (активная концертная деятельность, изучение вокальной литературы, слушание записей). Оба направления в равной степени представлены в данной статье, прежде всего, в логической преемственности. В формировании вокальных навыков важна регулярность занятий и физическое состояние голосового аппарата поющего, да и всего организма в целом. Надо научить певца хорошо «слышать» состояние своего организма и вовремя принимать необхо-

димые меры по его оздоровлению. Таким образом, вокально-техническая и художественная работа с первых шагов обучения должны вестись в единстве. На начальном этапе обучения преобладает техническая работа, а на более позднем внимание концентрируется больше на художественной стороне произведения.

На сегодня обобщено большое количество методов и приемов вокального воспитания певцов, которые являются итогом многолетнего теоретического и практического опыта композиторов, исполнителей-вокалистов, ученых и педагогов-практиков. Малоэффективным представляется такое обучение, которое основывается на каком-либо одном методе. Хороший педагог непременно должен в совершенстве владеть различными методами и приемами обучения и уметь применять их в соответствии с ситуацией. Но самым главным условием успешного обучения будущих певцов является ПРАВИЛЬНОЕ формирование вокальных навыков и достижение педагогом определенных результатов путем терпеливого, кропотливого, постепенного и методически верного ведения вокального урока.

Список литературы

1. *Багадуров В.А.* Вокальное воспитание детей. М.: АПН РСФСР, 1953. 96 с.
2. *Варламов А.Е.* Полная школа пения: учебное пособие.

СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2012. 119 с.

3. *Дмитриев Л.Б.* Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2000. 368 с.

4. *Емельянов В.В.* Методика координационно-тренировочного этапа вокальной подготовки будущих учителей музыки в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 176 с.

5. *Живов В.Л.* Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 272 с.

6. *Каюмова Д.Ф.* Вокальное воспитание детей в классе академического сольного пения. // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 1. С. 155–157

7. *Менабени А.Г.* Методика обучения сольному пению. М.: Просвещение, 1987. 96 с.

8. *Морозов В.П.* Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: Изд. отдел Института психологии РАН, 2002. 495 с.

9. *Никольская-Березовская К.Ф.* Русская вокально-хоровая школа XIX вв. М.: Языки русской культуры, 1998. 192 с.

10. *Огороднов Д.Е.* Методика комплексного воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры человека. СПб.: Планета музыки, 2013. 29 с.

Музыкально-продуктивная деятельность мальчиков шести лет на уроках сольфеджио

*Степкина С.В.,
Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна», г.
Дубна*

Аннотация: статья посвящена вопросу специфики преподавания сольфеджио в хоровой школе. Рассмотрены формы, виды и средства музыкально-продуктивной деятельности на занятиях сольфеджио на примере обучения мальчиков шести лет в условиях хоровой школы. Обобщённый опыт демонстрирует, как на теоретическом предмете можно развивать творческую активность учащихся и активизировать их к самостоятельной музыкально-продуктивной деятельности.

Ключевые слова: музыкально-продуктивная деятельность и её виды, урок сольфеджио в хоровой школе, учащиеся шести лет.

*Stepkina S. V.,
Choral school of boys and young men "Dubna"*

Musical and productive activity of boys 6 years old

at solfeggio lessons

Abstract: the article is devoted to the specifics of teaching solfeggio in a choral school. The forms, types and means of musical and productive activities in solfeggio classes are considered on the example of six-year-old boys teaching in a choral school. Generalized experience demonstrates how on a theoretical subject one can develop the creative activity of students and activate them towards independent musical and productive activities.

Keywords: musical and productive activities and its types, solfeggio lesson in the choral school, students of six years.

В «Хоровой школе мальчиков и юношей "Дубна"» предмету «Сольфеджио» уделяется особое внимание, поскольку для хористов он является «гимнастикой слуха» (Н.А. Римский-Корсаков). Начальный этап его изучения для мальчиков шести лет приходится на важный период музыкального развития и становления личности. Поэтому одной из задач, стоящих перед преподавателем, – способствовать максимальному раскрытию музыкальных задатков учащихся через вовлечение их в музыкальное творчество и освоение но-

вых видов продуктивной деятельности.

В дошкольной педагогике продуктивная деятельность определена как отражение представлений детей об окружающем мире, побуждающее активно действовать, экспериментировать, создавая собственные образы-представления. В современных психолого-педагогических исследованиях продуктивная деятельность трактуется с позиций субъективности. При этом продуктом деятельности ребенка считается «открытие для себя» – это то новое, что ребенок впервые открывает и преобразует в себе, а также в своем индивидуальном, субъективном мироощущении и действиях.

Психофизиологические особенности развития мальчиков шести лет свидетельствуют, что при четкой организации учебного занятия и смене различного вида упражнений, процесс изучения основ музыкальной грамоты и обучения пению по нотам может восприниматься как увлекательный и продуктивный процесс.

В этой связи следует обозначить наиболее значимые виды музыкальной деятельности: музыкально-ритмические движения; восприятие на слух сочетаний звуков и гармонических созвучий; пение по нотам музыкальных примеров.

В качестве наиболее интересных для мальчиков видов музыкально-продуктивной деятельности можно назвать ритмическую импровизацию в игре на детских музыкальных инструментах, вербальное описание и рисование музыкальных образов, вокальные импровизации. Продуктами такой де-

тельности могут выступать: самостоятельно придуманные ритмические рисунки; индивидуальные интерпретации музыкальных образов, представленных в виде сочетаний 2-3-4 звуков; самостоятельно придуманные мелодические интонации.

В музыке взаимоотношения различных по высоте звуков неотделимы от их организации во времени, поэтому развитие интонационного слуха у мальчиков шести лет необходимо вести одновременно с развитием чувства метроритма.

Практика преподавания предмета «Сольфеджио» показывает, что *ритмическая организация* мальчиков столь раннего возраста – задача достаточно сложная, а для детей с наличием отклонений в овладении речью – сверхзадача. Однако при наличии у ребенка эмоционального отклика на ритм в процессе его ритмической организации включаются механизмы развертывания музыкально-продуктивной деятельности, и начинается процесс исследования музыкальных объектов – ритмических паттернов. Мальчики шести лет на уроках «Сольфеджио» проходят следующие этапы работы с ритмом: выполнение упражнений без звука – чтение ритмических рисунков без звуковысотной нотации; чтение нот музыкального примера с соблюдением ритма; чтение песни по нотам с метрической пульсацией.

Большим успехом на уроках «Сольфеджио» пользуются ритмические карточки, игра в «Разведчиков» (проговаривание ритма ритмослогами) и исполнение на детских шумовых

инструментах ритмических партитур под метрически постоянный, а затем и меняющийся аккомпанемент преподавателя.

При успешном освоении этих упражнений у творчески одаренных мальчиков возникает замысел нового продукта музыкально-продуктивной деятельности. Появляется потребность в создании самостоятельно придуманных ритмических рисунков. Его замысел может быть отражением жизненных впечатлений (услышанное или прочитанное стихотворение) или эмоциональной реакцией на особенно запомнившуюся музыкальную интонацию. Главное, что чувствует ребенок – непреодолимое желанием индивидуальной творческой деятельности. Игра «Импровизация» позволяет каждому участнику группы придумать и исполнить свой индивидуальный ритмический рисунок и почувствовать радость от совместной деятельности в детском «шумовом» оркестре.

Основа теоретического обучения музыке – *анализ на слух* элементов музыкального языка. Именно эта форма работы помогает юным хористам более полно воспринимать и определять взаимосвязь созвучий целостной музыкальной ткани. К формам музыкально-продуктивной деятельности относим: правильно и целенаправленно слушать; узнавание и запоминание последовательности созвучий; развитие сознательной музыкальной памяти и мышления.

При анализе созвучий и эмоционального впечатления от услышанного, у мальчиков часто возникают проблемы, ко-

которые связаны с пониманием основных закономерностей музыкальной речи. Их решение осуществляется посредством использования наглядно-дидактического материала, т.е. картинок. Однако впечатления от музыкальных звуко-сочетаний (интервалов, аккордов) субъективны и поэтому индивидуальны. Чтобы у мальчиков возник интерес и сформировалось устойчивое внимание к изучаемым музыкальным элементам, на уроках сольфеджио целесообразно сначала познакомить со звучанием каждого интервала и аккорда, предложив желающим самостоятельно интерпретировать воспринимаемый музыкальный образ. Следует заметить, что фантазия мальчиков активно стимулируется данным предложением, поэтому они начинают делиться своими индивидуальными впечатлениями от услышанного. Главное на этом этапе – дать раскрыться творческому потенциалу детей.

Продуктами детской музыкально-продуктивной деятельности в этом случае будут считаться не только сами «образы», но и их вербальное описание, художественные символы. В подготовительном хоре на основе услышанного мальчишки любят сочинять «сказочные истории», чтобы нарисовать «образ» интервала или аккорда и лучше их запомнить. При коллективном обсуждении в группе выбираются самые яркие и индивидуальные интерпретации, чтобы потом их можно было использовать в качестве напоминания при выполнении заданий анализа на слух.

При работе над *вокально-интонационными упражнениями*

ми мальчики искренне увлекаются и отождествляют себя с музыкальной деятельностью, активно и эмоционально реагируя на музыкальные интонации. Это действенное «проживание» услышанного и есть импульс для преобразовательной деятельности. В ходе работы над характерными ладовыми интонациями и различного типа музыкальными примерами чтения с листа, у мальчиков формируется запас музыкальных впечатлений, из которого впоследствии будут складываться элементы музыкальных импровизаций. С их помощью каждый ребёнок привносит в свою жизнь новое, оригинальное впечатление. А результатом накопленных музыкальных впечатлений является желание придумать и исполнить свою мелодическую интонацию, музыкальные представления о явлениях окружающего мира. Поэтому на уроках сольфеджио мальчики с особым интересом и настроением занимаются вокально-интонационной импровизацией, начиная с интонации из 2-3 звуков и переходя постепенно к сочинению мелодии на четверостишие. Особый интерес вызывает такая форма работы, как пение с аккомпанементом, поскольку в этом случае им предоставляется возможность сочинить и мелодию, и гармоническое сопровождение к ней. Степень сложности продукта такой деятельности свидетельствует об уровне развития музыкального мышления ребенка.

Основная задача предмета «Сольфеджио» для мальчиков шести лет – выявление и раскрытие музыкальных способностей ребенка, подготовка его к более сложным формам и

видам работы в следующих классах. Более частными являются также задачи, связанные с развитием конкретных музыкальных способностей: эмоциональной реакции на занимательные ритмические игры, внимательное слушание музыки и её отдельных компонентов, обучение первоначальным навыкам чтения по нотам небольших по объёму мелодий и песен. При этом главная задача преподавателя – выявление детей, желающих и способных к творческим проявлениям в музыкально-продуктивной деятельности. Развитие музыкально одаренных и творчески активных мальчиков – это цель работы преподавателей «Сольфеджио» хоровой школы «Дубна».

Список литературы

1. *Ветлугина Н.А.* Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.
2. *Волчегорская Е.Ю., Ногина О.А.* Особенности музыкально-продуктивной деятельности детей раннего возраста. М., 2018.
3. *Давыдова Е.В.* Методика преподавания сольфеджио. М., 1986.
4. *Запорожец А.В.* Психология действия. М.; Воронеж, 2000.
5. *Немов Р.С.* Психология. М., 1997.

Роль музыкальных занятий в развитии современных дошкольников

*Троицкая М.Е.,
магистр педагогического образования,
Музыкальный колледж им. С.И.Танеева, г.
Калуга*

Аннотация: статья посвящена социальной и педагогической проблемам развития современных дошкольников. Автором раскрыт воспитательный потенциал музыки, обозначены средства и формы её воздействия на ребёнка. Определена роль родителей в процессе психоэмоционального формирования личности дошкольника.

Ключевые слова: развитие современного дошкольника, музыкальные занятия, виды и формы музыкальной деятельности.

*Troitskya M.E.,
master of pedagogical education,
College of Music named S.I. Taneev, Kaluga*

The role of musical lessons in the development of modern preschoolers

Abstract: the article is devoted to the social and pedagogical problems of the development of modern preschoolers. The author revealed the educational potential of music, indicated the means and forms of its impact on the child. The role of parents in the process of psycho-emotional personality formation of a preschooler.

Keywords: development of a modern preschooler, music lessons, types and forms of musical activities.

Несмотря на то, что музыка открывает ребёнку богатый мир добра, красоты и здоровья, сегодня недостаточно внимания уделяется проблеме музыкально-двигательной активности дошкольников. Всё окружающее нас «играет» свою музыку. Смена времен года, дня и ночи – все это живет по законам музыки. Человек от природы музыкален и ритмичен, потому что в каждом из нас бьётся сердце со своим ритмом.

Музыка не просто сопровождает движение, а имеет решающее значение для развития речи у детей. Невозможно переоценить роль музыкальных занятий в формировании культуры тела, красивой осанки, свободы и естественности дви-

гательных навыков. Эмоции и настроение, которые мы испытываем от прослушивания музыкальных произведений, придают движениям определённую окраску, влияют на пластику и выразительность жестов, активизируют деятельность мозга человека, а также его речевую функцию. Поэтому с самого раннего детства следует развивать у дошкольников чувство ритма в доступной для них форме, посредством, например, ритмических упражнений и музыкальных игр.

В век компьютерных технологий на дошкольников обрушивается большой объём информации, в том числе ненужной и даже недостоверной. У них складывается иллюзия того, что они очень много знают наравне со взрослыми. А прослушивание музыки стало доступным и превратило ее в привычный звуковой фон. Жанровое однообразие, низкое качество музыкального материала, отсутствие упорядоченности художественных впечатлений отрицательно сказываются на музыкальном развитии дошкольников, формировании их художественных, музыкальных предпочтений, интересов, вкуса и потребностей.

При этом родители очень часто забывают, что без целенаправленного музыкального образования маленький ребенок не может развиваться всесторонне. Ведь музыкальные образы помогают ему правильно осмыслить «первые шаги по жизни», музыкально-ритмические задачи развивают чувство ритма и координацию, а слушание музыкальных произведений, особенно спокойных по характеру, воспитывает в

детях уравновешенность и сосредоточенность.

В последнее время дошкольникам все труднее становится выражать свои эмоции в словах. Их образы сводятся к простым словам: красивый, хороший. При этом родители очень часто не замечают этого, так как общение между ними всё чаще приобретает указательно-распорядительный характер. Большая занятость родителей на работе создает для ребёнка дефицит общения, любви, формирует чувство одиночества. При этом мнение взрослых, особенно в младшем возрасте, является определяющим фактором в развитии самооценки. Недостаток общения ребёнка с родителями в дошкольном возрасте способствует также появлению психических отклонений, зажатости, замкнутости, трудностей в общении со сверстниками. Эти и другие тенденции становятся актуальными в практике дошкольного образования последних лет.

В этой непростой ситуации задача музыкального руководителя не оставаться в стороне. Педагог должен быть заинтересован в мотивации ребенка к общению и деятельности, в данном случае, музыкальной, творческой. Слушание, музыкально-ритмическая деятельность, игра на музыкальных инструментах и др. – это виды музыкальной деятельности, которые направлены на эмоциональное развитие ребёнка, вовлечение его в коллективные формы музицирования. Большое значение имеют разные формы, в том числе музыкально-театральные, игровые и др., в которых коллективное вза-

имодействие предполагает не только организацию действия по определённым правилам, но и распределение по ролям. Это формирует одновременно в ребёнке навык командного взаимодействия и индивидуального проявления способностей. Поддержка и участие родителей в этом процессе очень важна, т.к. ребёнку очень значимо видеть и чувствовать их присутствие и взгляд.

Таким образом, можно сказать, что только двусторонний процесс: деятельность музыкального руководителя с одной, и участие родителей, с другой, может дать хороший результат развития ребенка, в котором музыка выступает средством педагогического воздействия и помогает формированию полноценной личности современного общества.

Список литературы

1. *Ветлугина Н.А. и др.* Методика музыкального воспитания в детском саду: учебник для учащихся пед. уч-щ по спец. «Дошкол. воспитание» / под ред. Н. А. Ветлугиной. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 2004. 271 с.
2. *Иванченко Г.В.* Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М.: Смысл, 2001. 264 с.
3. *Куревина О.А.* Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста: методическое пособие. М.: Линкапресс, 2003. 176 с.
4. *Новикова Г.П.* Эстетическое воспитание и развитие

творческой активности детей старшего дошкольного возраста: методические рекомендации для педагогов, воспитателей и музыкальных руководителей. Конспекты занятий. Сценарии досугов, развлечений, праздников. М.: АРКТИ, 2002. 224 с.

Концертмейстерское мастерство как педагогический феномен

*Ульянова Т.А.,
магистр педагогического образования,
Детская школа искусств им. М.А. Балакирева, г.
Москва*

Аннотация: статья посвящена проблеме педагогической деятельности концертмейстера в инструментальном классе детской школы искусств. Рассмотрены функции концертмейстера как педагога, его роль в изучении произведения с учащимся, воспитательные аспекты ансамблевого творчества.

Ключевые слова: концертмейстерское мастерство, ансамблевое исполнительство, педагогические функции концертмейстера, музыкальное воспитание, развитие учащегося.

Ulyanova T.A.,

master of education,

Children's Art School named M.A. Balakirev, Moscow

Concertmaster's skill as a pedagogical phenomenon

Abstract: the article is devoted to the problem of the pedagogical activity of the accompanist in the instrumental class of the children's art school. The functions of the accompanist as a teacher, his role in studying the work with the student, educational aspects of ensemble creativity are considered.

Keywords: accompanist mastery, ensemble performance, pedagogical functions of accompanist, musical education, student development.

В системе музыкального образования важным звеном являются музыкальные отделы школ искусств, где проходят развивающие и воспитательные занятия игры на музыкальных инструментах, академического и эстрадного вокала, хора, где качеству образования отводится ведущая роль. Заинтересовать учащихся музыкальным творчеством помогает концертмейстер, выполняющий функции и музыканта, и педагога.

Впервые знакомясь с музыкальным произведением, концертмейстер постигает его до мельчайших деталей, интерпретирует сообразно своему профессиональному опыту, творческому мышлению, исполнительским способностям, представлениям о музыкальных нормах. Когда исполнительская концепция сочинения готова, концертмейстер своим исполнением помогает ученику ее услышать, осмыслить, по-

чувствовать.

Умело выстроенный аккомпанемент может без слов сказать очень много, помочь солисту понять настроение произведения, драматургические и кульминационные моменты музыкальной ткани, верную фразировку, интонации отдельных музыкальных фраз.

При этом важно понимать меру ответственности концертмейстера за выбранную трактовку сочинения. Весь свой опыт, художественный вкус, чувство меры он использовать для наиболее точной передачи авторского замысла, минимально демонстрируя свое творческое «Я».

Если человек хочет сказать что-то значимое, его речь становится выразительной, она наполнена энергией, желанием донести смысл до слушателей. Так и в музыке, её речь не должна быть однообразной, скучной. В каждой музыкальной фразе содержится столько смысла, образности, выразительности, что не хватит целого урока на изучение её одной. Конечно, при условии творческого подхода концертмейстера и заинтересованности учащегося.

Несомненно, в осмысливании интонирования учащемуся помогут такие музыкальные дисциплины как сольфеджио, слушание музыки, на которых он узнает принципы голосоведения, гармонические системы, различные стилевые направления. А задача концертмейстера – с первых уроков заинтересовать своим исполнением ученика и контролировать его интонирование. Иногда попросить спеть нужную фразу вме-

сто игры, чтобы понять, как строится фраза, и только потом исполнять её на инструменте.

Особо хочется подчеркнуть важность контроля исполнения длинных звуков у инструменталистов. Например, у домры и балалайки – это тремоло или ритмическое тремоло. Желательно с освоением этих приемов сразу объяснять учащимся, что исполнять одним звуком эти длительности недопустимо. Начинаем тремоло ярко, а потом звук «отпускаем», и нота становится выразительной, певучей, ненавязчивой и «живой».

Благодаря концертмейстеру, у учащихся быстрее развивается внутренний слух. Солисту важно не просто «слышать» мелодию, следя глазами за нотной строчкой текста, но развивать слух в полном объеме, когда он дослушивает каждый звук до конца, слышит горизонталь в движении и развитии. Помочь в развитии слуха юному исполнителю может концертмейстер, если он сумеет уподобить рояль оркестру, т.е. тембрально наполнить его звучание, подражая различным музыкальным инструментам оркестра, используя мастерство, всю свою фантазию и воображение.

Ансамблевое исполнительство способствует развитию у учащихся лучшего ощущения темпа и ритма. Г.М. Цыпин подчеркивал, что именно благодаря ансамблевому музицированию, успешно решаются задачи воспитания ритмического чувства [7, с. 43]. А Б.М. Теплов причислял умение чувствовать музыкальный ритм к важнейшим музыкальным

способностям [6, с. 37].

Важной чертой в музыкальном развитии учащегося является восприятие. Концертмейстер помогает осознать образ и настроение сочинения, найти в произведении личный смысл, пережить в совместном исполнении эмоциональное сопереживание, единение. Осознание – наивысшая степень восприятия. Ведь можно смотреть, но не «видеть», слушать, но не «слышать». Поэтому роль концертмейстера в том, чтобы подвести учащегося к осознанию музыкального сочинения.

Задача современной школы искусств заключается как в воспитании слушателей, так и в подготовке будущих профессиональных музыкантов. Многие выпускники продолжают обучение в музыкальных сузах и вузах, а все остальные учащиеся, кто пройдет образовательную программу ДШИ, навсегда становятся «слушателями» с высокой культурой восприятия музыки, проникновением в музыкально-поэтический образ сочинения. Выпускники школ искусств обладают более развитым уровнем памяти и воображения, легко выстраивают ассоциативные ряды взаимосвязи музыки с литературой, изобразительным искусством.

Задачей концертмейстера также является развитие в ученике личностных качеств: дисциплина, самообладание, воля, упорство, целеустремленность, решительность. Систематически, из урока в урок, всевозможными педагогическими приемами необходимо воспитывать в ученике самостоятель-

ность, требовательность к себе, желание добиваться нужного результата.

Мы живем в век компьютерных технологий, которые предлагают большие возможности образования человека. Сегодня уже общеизвестна практика обучения в режиме экстерната. Безусловно, это тоже возможно и может быть, за этим будущее? Однако разница заключается в том, что общеобразовательные предметы можно просматривать и прослушивать дома, имея технические возможности. А занятия с концертмейстером – это всегда импровизация. Его нельзя заранее планировать. Это процесс, в котором рождается музыкально-художественный образ, и каждый урок уникален, для каждого ученика нужны разные сравнения, размышления, анализ, отработка технических сложностей и пр.

Каждый ребенок неповторим, нет заранее готовых методов и способов ввести ученика в ансамблевую деятельность. Конечно, в результате совместной деятельности все учащиеся умеют играть в ансамбле, слушать себя и концертмейстера, воплощать музыкальный образ. Но для каждого из них это индивидуальный процесс, так и для концертмейстера, подходы к каждому ребенку индивидуальные. И главное – это взаимный процесс, как ребенок многому учится благодаря концертмейстеру, так и концертмейстер повышает свой профессиональный опыт с каждым новым учеником.

Поэтому концертмейстер детской школы искусств – это не только опытный музыкант, специалист, владеющий пол-

ным арсеналом пианистического мастерства, но и грамотный педагог-психолог, тонко управляющий учебно-воспитательным процессом.

Список литературы

1. *Бер М.Н.* Работа концертмейстера со словом в камерно-вокальной музыке // Школа концертмейстерского мастерства: сборник статей. М.: Принт-маркет, 2015. С. 40–51.
2. *Немыкина И.Н.* Классическое музыкальное образование в России: вопросы истории и теории: монография. Челябинск: ЧГИМ, 2008. 146 с.
3. *Новиков А.М.* Основания педагогики. М.: Эгвес, 2010. 208 с.
4. *Островская Е.А.* Концертмейстерское искусство: педагогика, исполнительство и психология // Фундаментальные исследования. 2009. № 1. С. 52–55.
5. *Смирнов М.* О работе концертмейстера // Московская консерватория / ред.-сост. М. Смирнов. М.: Музыка, 1974. 159 с.
6. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей // Избранные труды: в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. С. 5–190
7. *Цытин Г.М.* Актуальные проблемы музыкальной науки и педагогики. М.: МГИМ им. А.Г. Шнитке, 2014. 137 с.

Формирование вокально-хоровых навыков у младших школьников на примере хора мальчиков «Дубна»

*Шамкина О.В.,
Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна», г.
Дубна*

Аннотация: в работе рассмотрена проблема охраны детского голоса на хоровых занятиях с учащимися младшего школьного возраста. Определены этапы формирования вокально-хоровых навыков с применением голососберегающих методов работы.

Ключевые слова: вокально-хоровые навыки, охрана детского голоса, младшие школьники.

*Shamkina O. V.,
Choral school of boys and young men "Dubna"*

Formation of vocal and choral skills in junior schoolchildren on the example of the Dubna boys choir

Abstract: the paper deals with the problem of protecting children's voices in choral classes with pupils of primary school age. The stages of the formation of vocal and choral skills with the use of voice-saving methods of work.

Keywords: vocal and choral skills, protection of children's voices, younger students.

В современной музыкальной педагогике вопросы формирования вокально-хоровых навыков и охрана детского голоса тесно взаимосвязаны. Эта проблема приобретает особую актуальность, когда речь идёт о работе с хором мальчиков и юношей, как например Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна». Обратимся к опыту решения обозначенной проблемы в этом коллективе на примере младшего хора.

Известно, что действия, многократно повторяемые, становятся автоматизированными и при определенных условиях двигательные-сенсорные системы переходят в навык. Вокальный навык – это автоматизированный певческий процесс, компоненты которого находятся в тесной взаимосвя-

зи с моторными, сенсорными, интеллектуальными операциями, из которых складывается само действие.

Певческий процесс представляет собой сложную координацию систем и звеньев певческого аппарата, регулируемую корой головного мозга. В основе этого процесса лежит сложный цепной интонационно-вокальный рефлекс. Для управления процессом голосообразования кора головного мозга нуждается в информации о функциональном состоянии голосовых органов в каждый момент их деятельности. Исполнение доступной детям песни, мелодии, звука может служить основой развития правильных вокальных навыков, которые в процессе певческого тренажа совершенствуются, уточняются, взаимодействуют, систематизируются и должны завершиться образованием динамического стереотипа.

Сложность формирования вокальных навыков у младших школьников обусловлена тем, что дети в этом возрасте оперируют единичными представлениями, ещё не умеют анализировать предмет в целом, переносить приобретенные знания на новые задания и, в силу повышенной эмоциональной возбудимости, часто забывают о поставленной перед ними задаче. Кроме того, их память избирательна и базируется только на ярких впечатлениях, поэтому педагогу важно уметь выразительно показывать новое произведение, ярко изображать музыку, при этом, не забывая об охране голоса детей.

Специфичным для процесса формирования певческих

навыков является то, что на протяжении всех лет обучения пению перед учащимися ставятся по сути одни и те же задачи, только они постоянно усложняются, варьируются, даются в разном «оформлении». Формирование навыков строится на развитии образного мышления, способности обобщения. Этот процесс протекает значительно интенсивнее, если ученики осознают свои ошибки, умеют отличить хороший результат от плохого. Мышление активизируется, когда дети находятся в бодром, эмоционально – приподнятом настроении, оставаясь при этом внимательными.

Формирование вокальных навыков в первый год обучения включает три этапа: первый – овладение элементарными действиями; второй – укрепление и развитие действий; третий – стабилизация действий.

Педагогические наблюдения позволили выделить у детей ряд вокальных недостатков, на которые педагогу следует обращать особое внимание:

1. Не совсем чистое интонирование даже у детей с хорошими музыкальными данными (результат неумения координировать воспроизводимое со слышимым);
2. Использование в качестве способа звукообразования придыхательной (мягкой или твёрдой) атаки;
3. Некрасивый или отсутствие тембра голоса;
4. Пропуск согласных в конце слов, искажение согласных, особенно *р, л, ж, з, с, ф, ш* и смягчение *г*;
5. Шумное, неравномерное дыхание с резким вдохом и

стремительным выдохом, напряжение при пении;

6. Неправильная певческая установка, которая ведет за собой нарушение функции голосового аппарата;

7. Невосприимчивость музыки у некоторых детей.

Прежде чем начинать вокально-хоровую работу, следует научить детей правильной осанке при пении, то есть принимать нужную певческую установку, так как от нее зависит работа дыхательного и звукообразующего аппарата. Певческая установка должна быть свободная: корпус и шея выпрямлены, ноги всей ступней стоят на полу, не должен быть высоко поднят подбородок.

К интонационной характеристике детского голоса относится звуковысотный диапазон. В работе над чистотой интонацией и расширением диапазона мы придерживаемся следующих правил:

1) необходимо определить в голосе ученика «примарные тоны», которые совпадают с тонами его спокойной речи;

2) следует закрепиться на этой примарной для ученика высоте;

3) используя элементарную попевку, например из трех ступеней вверх и вниз на слог *ля, лё*, повторять её по полутонам вверх до тех пор, пока у ребенка не появится затруднение при ее исполнении.

Воспитывая певческое звучание надо заботиться, чтобы дети пели звонко, светло, легким, кантиленным, нефорсированным звуком.

Одним из методов активизации внимания слуха на начальном этапе работы является постановка перед учащимися задачи сравнения и поиска лучшего по качеству варианта звучания (из двух примеров, пропетых педагогом) и определения причин плохого звучания. Слух совершенствуется, если обучение поставлено правильно. Примером всегда служит выразительное, правильное пение педагога и хорошо настроенный инструмент. Хороший результат дает метод беззвучного пропевания мелодии одновременно с её звучанием на инструменте или голосом педагога и последующим пропеванием её вслух всем хором.

В работе над интонацией важную роль играет развитие слуха, сознательное отношение к разучиваемым и прослушиваемым произведениям, общее музыкальное развитие учащихся. Практика показывает, что, развивая музыкальность учащихся на хоровых занятиях, можно добиться положительных результатов координации между слухом и голосом. Правильное вокальное развитие может и должно положительно отразиться на интонации учащихся.

На начальном этапе работы первой задачей является приведение хора к унисонному звучанию. Для многих мальчиков это возможно на основе звучания, близкого к фальцету в средней или высокой тесситуре. Мальчики с исключительно грудной манерой фонации требуют особого внимания. Прежде чем разрешить им петь в хоре, надо провести с ними несколько индивидуальных занятий, чтобы обучить

пользоваться фальцетным звучанием.

В 7–10 лет происходит формирование качеств певческого голоса, его тембральных характеристик. Поэтому вопрос тембрового развития должен быть постоянно во внимании хормейстера. У мальчиков младшего школьного возраста тембр еще очень неровен, особенно при пении гласных. Следовательно, первая задача руководителя хора – добиваться ровного звучания гласных на всех диапазонах звуках. В этом плане особенно важно обращать внимание на участие в пении резонаторных полостей (глотки, рта), так как их размеры оказывают влияние на качество голоса. Существенное значение в процессе развития тембра имеет атака звука – твердая и мягкая. Умелое использование в вокальной работе мягкой и твердой атак окажет самое благотворное влияние на тембр и поможет избавиться от таких неприятных явлений в голосе, как зажатость, носовой призывок и т. д.

Одним из видов работы, направленный на формирование вокальных навыков, является распевание. Оно включает специальные вокальные упражнения, посредством которых у певцов формируются определенные навыки и развиваются индивидуальные качества голоса. Распевание используется в начале занятия и выполняет также функцию настройки, подготовки голосового аппарата к работе над репертуаром. Комплекс распевания формируется на основе следующих требований: упражнения должны носить универсальный характер; принципиальное значение имеет от-

носительная стабильность, постоянство отдельных приемов, используемых педагогом; необходимо периодически пополнять группу упражнений. В хоровой практике упражнения обычно делятся на две группы. Одни применяются вне связи с каким-либо конкретным произведением, т.к. направлены на общее вокально-хоровое развитие и составляют основу распевания. Другие упражнения используются с целью подготовки певческого аппарата хористов в рабочее состояние над определёнными произведениями. Эти упражнения повторяются на каждом занятии, т.к. они способствуют выработке необходимых вокальных навыков у учащихся.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что детский голос – это особый инструмент, который находится внутри каждого ребёнка. Поэтому работа с ним предполагает особую ответственность педагога – хормейстера и перед самим учащимся и его родителями, которые верят в профессионализм преподавателей и гуманное, творческое отношение к их детям. Именно эти принципы определяют организацию и осуществление образовательного процесса в Хоровой школе мальчиков и юношей «Дубна».

Список литературы

1. Бандина А., Попов В., Тихеева Л. Школа хорового пения. Вып. 1. М.: Музыка, 1981.
2. Бурдина В.И., Проценко В.И. Вокально-хоровое воспи-

тание в младшем хоре. К., 1987.

3. *Гнышева В.* Влияние вокальной работы на улучшение интонации у неверно поющих детей // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 3. М.: Музыка, 1964.

4. *Добровольская Н., Орлова Н.* Что надо знать учителю о детском голосе. М.: Музыка, 1972.

5. *Егоров А.И.* Теория и практика работы с хором. Л., 1951.

6. *Емельянов В.В.* Развитие голоса. СПб.; М.; Краснодар, 2004.

7. *Живов В.Л.* Хоровое исполнительство: теория, методика, практика. М.: Владос, 2003.

8. *Зимина А.* Основы музыкального воспитания и развития детей младшего школьного возраста. М.: Владос, 2000.

9. *Казак З.* Проблемы детского голоса. М.: Редакционно-издательский центр «Альфа», 2003.

Методика реабилитации детского голоса при обучении пению

*Шерстнева М.В.,
магистр педагогического образования,
Детская хоровая студия «Пионерия» имени Г.А.
Струве,
г. Железнодорожный*

Аннотация: статья посвящена проблеме диагностики и процессу реабилитации детского голоса в процессе обучения пению. Представлен анализ наиболее часто встречающихся ошибок педагога вокала и рассмотрены методы работы, направленные на восстановление с детского голоса.

Ключевые слова: детский голос, обучение пению, реабилитация, физиология пения.

*Sherstniova M. V.,
master of pedagogical education,
Children's choir studio "Pioneer" named G.A. Struve,
Zheleznodorozhny*

Methods of rehabilitation of children's voices in learning to sing

Abstract: the article is devoted to the problem of diagnosis

and the process of rehabilitating children's voices in the process of learning to sing. An analysis of the most common vocal teacher's mistakes is presented and work methods aimed at recovering from a child's voice are considered.

Keywords: children's voice, singing training, rehabilitation, physiology of the singing.

Нередко вокалисты сталкиваются с проблемой потери голоса, что может происходить и у профессионалов, и у начинающих. Детский голос в этом случае оказывается особенно уязвимым. Далеко не всегда вокальные педагоги добросовестно выполняют свои обязанности, поэтому именно они становятся «худшим врагом голоса» [3, с. 3]. В связи с этим, профилактика и предупредительность могут оказать неоценимую услугу на пути к совершенству певческого мастерства.

При этом возникает вопрос: что делать если проблема уже возникла и ученик потерял голос? Об этом и пойдет речь в настоящей статье.

Прежде всего, если занятия с учеником по предложенной педагогом методике, привели к потере голоса, он должен признать свои ошибки и серьёзно задуматься о своей компетентности. Хороший пример подал баритон И.А. Мельников, который отказался от педагогической деятельности, признав, что занятия с ним не приносят студентам-вокалистам пользу. Известно, что далеко не всегда хороший певец может быть и хорошим вокальным педагогом.

Кардинальный метод решения можно обнаружить в высказывании педагога ГМПИ им. Гнесиных В. Чаплина: «Полное выздоровление голосовых связок мы нередко наблюдаем при переходе студента-вокалиста из класса одного педагога к другому» [3, с. 4]. Безусловно, это не является единственным решением проблемы. Грамотный педагог и сам может исправить допущенную ошибку, хотя это очень длительный и сложный процесс. Первое, что он должен предпринять – изменить манеру фонации ученика, перейти к щадящему режиму работы. По мнению В. Чаплина, подобный переход «гарантирует полное выздоровление и исключает необходимость хирургической операции, которая иногда может оказаться небезопасной» [3, с. 4].

Нередко бывает и так, что ученик изначально имеет хорошую постановку голоса, правильное дыхание, умеет петь в маску. Но именно педагог идет в противоположном направлении, лишая ученика этих природных способностей. В качестве примера можно привести педагогический опыт Г. Вишневской: «Певцы годами учатся правильному дыханию, но часто так и не постигают этой основной тайны пения. Мне это было дано от Бога, я родилась с умением певчески правильно дышать, и его-то и лишил меня мой первый педагог» [3, с. 11–12]. Эта ситуация особенно печальна, ведь авторитет маэстро, давление её мнения послужили психологической причиной чрезвычайно долгой работы над восстановлением от природы голоса. У Г. Вишневской этот

процесс затянулся на несколько лет. Впрочем, затрагивая вопрос правильного дыхания, А. Кравченко утверждает, что не может быть неправильного дыхания, так как дыхание – это биологическая способность, выработанная в процессе эволюции. Следовательно, то, чему «певцы учатся годами», по словам Г. Вишневской, на самом деле – тоже ложный путь. А. Кравченко говорит по этому поводу: «Чтобы скрыть свою некомпетентность, ваш маэстро может убеждать вас в том, что вы неверно дышите» [3, с. 30]. Причина возникновения мифа о дыхании проста: педагог не знает, как и чему нужно учить и в каком направлении двигаться. Вывод: если педагог заставлял «правильно дышать», и ученик испортил голос, нужно вернуться к изначально естественному свободно-му дыханию. Вот что пишет по этому поводу Г. Вишневская: «Больше всего занимались мы дыханием – чтобы освободить зажатую диафрагму. Специальными упражнениями освободили язык, нижнюю часть, гортань – то есть освободили певческий аппарат. Через полгода я обрела свой полный диапазон – две с половиной октавы» [3, с. 123].

Обросла мифами и методика обучения пению. Исследователями предлагаются самые разные методы, известно множество стратегий работы с голосом. Например, А. Кравченко различает концентрический метод, эмпирический метод, фонетический метод, метод Р. Юссона и др. Однако критический взгляд показывает всю их несостоятельность, и автор приходит к выводу, что они «практического значения не

имеют» [3, с. 20]. Этот факт подтверждается (и на постсоветском пространстве) высказыванием Ю.А. Барсова. Ошибочно также предположение, что мышечные установки являются первопричиной неправильного пения, это лишь «следствие координирующей работы мозга» [3, с. 31]. основополагающая рекомендация в постановке – «направлять звук в маску», т.е. в резонатор. Однако в значительной степени это лишь поэтическая метафора, а не действенный, научно доказанный совет. Все вышесказанное свидетельствует, что любое, даже самое авторитетное мнение следует подвергать тщательному и объективному критическому анализу. Не следует мучить ребенка тем, чего нет, что существует лишь в воображении педагога, или, что хуже, в чужом методическом пособии.

Как же работать и развивать испорченный детский голос? Отвечая на данный вопрос, мы будем опираться на концепцию А. Кравченко. В отличие от представителей традиционных концепций развития он пересматривает суть понятия адаптации. По его мнению, адаптация – это «следствие саморазвития живых систем» [3, с. 86]. В свою очередь она открывает возможность подняться на новую ступень саморазвития. Чтобы применить этот метод на уроках вокала, необходимо усилие воли и понимание законов произвольного саморазвития. Из-за потребности достигнуть важного результата человеческий мозг создает «возбуждение, адекватное образу этого результата» [3, с. 85]. Этот образ опе-

режает результат действия, но саморазвитие происходит тогда, когда образ не подкреплён опытом. Реализацию такого образа называют «запредельно опережающий результат действия» (ЗООРД) [3, с. 90]. Если процесс реализации сопровождался негативным опытом или иными неблагоприятными условиями, ЗООРД будет самоликвидироваться.

Общие условия самооптимизации были подробно рассмотрены А. Кравченко [3, с. 89–90]. Это целенаправленность, целесообразность, вынужденность, свобода, обеспеченность действий положительным опытом, оптимальная интенсивность действий (из-за недостаточной интенсивности не достигается цель, из-за чрезмерной – происходит самоликвидация), оптимальная дискретность действий, оптимальная их продуктивность (исключение ненужных действий), обеспеченность оптимальными условиями среды (использование помещений с хорошей акустикой), обеспеченность способностью удерживать головным мозгом определённый осваиваемый ЗООРД (саморазвитие «вокальной» памяти обучающегося и развитость этого качества у преподавателя, задействованность воли), обеспеченность достоверной обратной информацией для сличения образа достигнутого результата с реализуемым ЗООРД (самоконтроль ученика своего ощущения и восприятия, анализ и оценка результата учителем), обеспеченность своевременным выполнением всех перечисленных выше условий (обусловлено мастерством и тактикой учителя).

Перейдем от общего к частному – вокальной практике. Прежде всего, следует диагностировать утомление голосообразующей системы, то есть проконтролировать время, в которое удерживаются частоты I—II формант фонированных гласных (без учета громкости). На основе этого во время обучения педагог будет получать данные, которые ему необходимо сравнивать. Увеличение времени удержания говорит о саморазвитии, уменьшение – к самоликвидации, отсутствие изменений – о тупике (также негативный результат).

Усвоение новых акустических уровней должно основываться на верном с точки зрения физиологии пении. «Такое пение исключает возможность не-смыкания голосовых связок при фонации тех или других гласных, и предполагает своевременное переключение регистров», – замечает А. Кравченко [3, с. 97]. Ошибочной является идея расширять грудной регистр за счет головного. Это движение «против течения», против физиологии голоса, что служит причиной его разрушения. Особенно опасно в этом случае пение переходных тонов на гласной «А» – это расширяет грудной регистр. Поэтому совершенно очевидно, что в учебном процессе не должны применяться вокализы, так как это «дидактическое средство лишено смысла» и может быть использовано только теми, кто в совершенстве владеет голосом [3, с. 98]. Ученик нередко сталкивается со сложностями и при фонации «И», которая близка полусогласной Ы (полусогласные способствуют появлению негармонических обертонов,

что является признаком несмыкания связок). Следует осваивать гласные в следующем порядке: «И» – «У» – «Е» (все три с постепенным движением вверх) – «О» – «А» (с движением вниз). Пение должно осуществляться на той высоте, где включается головной регистр, раскрытие рта должно быть минимальным. Упражнения при реабилитации голоса должны быть простыми.

Педагогу нужно также протестировать границы удерживающихся на фермате и кратковременно функционирующих акустических уровней. Данные заносятся в таблицу, которая в дальнейшем используется для фиксирования новых сведений.

Способов формирования образа несколько: это подражание (можно использовать и положительный, и отрицательный пример), сравнения и ассоциации, описание эмоционального состояния. Создание образа тесно связано со слуховым опытом ученика, поэтому его необходимо знакомить с исполнением талантливых вокалистов и, напротив, тех, кто допускает грубые ошибки.

Необходимо также следить за утомлением ученика, которое проявляется в меньшем удержании фонлируемых гласных, нахождении фонлируемых гласных за границами эталонных зон, потере гармонических обертонов и наличии негармонических. Нужно чередовать обучение с моментом передышки до устойчивого состояния утомления. Для детей цикл должен составлять три минуты, как и отдых, всего цик-

лов должно быть восемь. Медленно и постепенно цикл должен увеличиваться, а время отдыха сокращаться.

Резюмируя вышесказанное, следует добавить, что техническое совершенство всегда является вторичным (не самоцелью, а условием) по отношению к развитию, самосовершенствованию творческих способностей. Неудовлетворенность собой юного художника есть главный стимул его последующего саморазвития.

Список литературы

1. *Бержинская С.И.* Основные аспекты формирования исполнительского мастерства начинающего певца : дисс. ... канд. искусствовед. Нижний Новгород: ННГК, 2005 . 182 с.
2. *Котова Р.В.* Исполнительская культура и формирование молодого певца-артиста. М.: Готика, 2006. 193 с.
3. *Кравченко А.* Секреты Бельканто. Симферополь: Таврида, 1993. 129 с.

Профессиональные качества вокалиста-исполнителя

*Юрасова Т.А.,
магистр вокального искусства,
Саратовский областной колледж искусств, г.
Саратов*

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования профессиональных качеств вокалиста-исполнителя, которая рассматривается на междисциплинарном уровне. Учитывая взаимосвязь общих и специальных способностей, участвующие в музыкально-исполнительской деятельности, определена специфика формирования качеств вокалиста-исполнителя.

Ключевые слова: вокалист-исполнитель, профессионал, профессиональные качества, способности, музыкально-исполнительская деятельность.

*Yurasova T.A.,
master of vocal art,
Saratov Regional College of Art*

Professional qualities of the vocalist

Abstract: the article is devoted to the problem of professional

qualities of a vocalist, which is considered at an interdisciplinary level. Taking into account the interrelation of general and special abilities involved in music performance, the specificity of the formation of the qualities of a vocalist has been determined.

Keywords: vocalist-performer, professional, professional qualities, abilities, musical performing activity.

Достижение профессионализма в любой сфере музыкальной деятельности обуславливается не только системой знаний, умений и навыков, но и развитием личностно-профессиональных качеств. Профессионализм тесно связан с профессиональным мастерством, то есть с определенными свойствами личности, приобретённым опытом. Вместе с тем, для достижения профессионального мастерства необходимо обладать определенным личным потенциалом или стартовыми личными возможностями – общими и специальными способностями, базовыми знаниями, мотивацией достижений, направленностью на саморазвитие с адекватной самооценкой.

С другой стороны, для оптимизации процесса профессионального обучения важно ориентироваться на выявление психологических особенностей, профессиональных качеств и способностей, которые будут подвержены значительному развитию в процессе овладения мастерством.

Вокалист-исполнитель, формируясь, как профессионал, осваивает разные формы музыкальной деятельности. Это и сольное исполнение музыкального произведения, импрови-

зация, пение в ансамбле. Различные виды и формы музыкально-исполнительской деятельности неразрывно связаны с определенными профессионально важными качествами.

Под профессионально важными качествами мы понимаем индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на её эффективность и успешность осуществления. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема профессиональных качеств. В ходе их развития в ходе специальной профессиональной деятельности способности преобразуются в профессиональные качества.

В деятельности вокалиста-исполнителя важную роль играют коммуникативные способности. Они особенно необходимы, когда вокалист вовлечен в коллективную музыкальную деятельность, например, участвуя в ансамбле, исполняя произведение с оркестром или инструментальным ансамблем. Для достижения хорошей слаженности звучания ансамбля, вокалисту необходимо слышать всю фактуру и одновременно слушать свою партию как бы со стороны. Владея таким навыком, вокалист непрерывно контролирует и корректирует свое исполнение, не допуская ошибок и погрешностей, и с легкостью интегрируется в общее звучание.

Очень важным моментом в профессиональной деятельности вокалиста-исполнителя является надежность партнёров в процессе концертного выступления. В структуру надежности входят такие профессиональные качества, как саморе-

гуляция (самооценка, самокоррекция, самонастройка), стабильность, помехоустойчивость и профессиональная подготовленность.

К исполнительским профессиональным качествам также относится артистизм – это способность коммуникативного воздействия на публику путем внешнего выражения исполнителем содержания художественного образа на основе сценического перевоплощения. Структура артистизма включает три компонента: сценическое перевоплощение, сценическое движение и сценическое внимание.

Под сценическим перевоплощением можно понимать способность вокалиста-исполнителя действовать в логике содержания воплощаемого музыкального образа. Сценическими движениями, применительно к деятельности вокалиста-исполнителя, можно назвать движения, связанные с содержанием исполняемой музыкой и влияющие на процесс ее исполнения и восприятия слушателями. Прежде всего, это выразительные движения, помогающие раскрыть эмоционально-образное содержание исполняемой музыка и движения, выражающие отношение артиста к публике (поклоны, улыбки и т.д.).

Под сценическим вниманием необходимо понимать сосредоточенность вокалиста во время исполнения музыкального произведения на различных объектах. Сценическое внимание включает его произвольность, сферы и направленность. С точки зрения произвольности внимания наиболь-

шую ценность для вокалиста-исполнителя имеет произвольное, нежели непроизвольное. Объем сферы сценического внимания зависит от типа музыкального мышления и может быть малой, средней или большой. В направленности сценического внимания первостепенным является внутреннее внимание, больше связанное с воплощаемым художественным образом, а второстепенным – внешнее внимание, направленное на публику и соисполнителей.

Необходимо отметить вариативность и изменчивость в развитии профессионально важных качеств. Неравномерность психических процессов и индивидуального развития вокалиста в обучении обусловлено его содержанием, направленностью и сложностью видов деятельности. В разных формах музыкального исполнительства требуются разные способности и профессионально важные качества. Так, например, для пения в ансамбле необходимы качества, связанные с умением слышать друг друга, навыки внутреннего и гармонического слуха, а для импровизационной деятельности – умение петь по слуху, ощущение лада, гармонии и т.д.

Исходя из вышесказанного, считаем, что каждая из форм музыкально-исполнительской деятельности включает комплекс определенных качеств и способностей. Причем, уровень их развития для каждой из форм музыкально-исполнительской деятельности будет различным. Соответственно и оказывать влияние на развитие определенных профессиональных качеств вокалиста-исполнителя каждая форма му-

зыкальной деятельности будет индивидуально, дополняя и обогащая единый процесс целостного становления личности музыканта.

Список литературы

1. *Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В.* Теория музыкального образования: учебное пособие. М.: Академия, 2004. 298 с.
2. *Бочкарёв Л.Л.* Психология музыкальной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 1997. 352 с.
3. *Немыкина И.Н.* Основы музыкальной педагогики: учебное пособие. Екатеринбург: УралГПИ, 1993. 61 с.
4. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 184 с.
5. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учебное пособие для студентов муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Г.М. Цыпина. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 368 с.
6. *Сластёнин В.А., Каширин В.П.* Психология и педагогика. М.: Академия, 2008. 478 с.
7. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1947. 326 с.
8. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. М:

Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.

9. *Цагарелли Ю.А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебное пособие. СПб.: Композитор, 2008. 209 с.

Музыкальное образование как феномен духовной культуры

Историко-патриотическая тема в хоровом творчестве Д.Д. Шостаковича

*Гасаналиев Р.Ш.,
профессор,
Государственный социально-гуманитарный
университет,
г. Коломна;
Хотенцева И.А.
кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный социально-гуманитарный
университет,
г. Коломна*

Аннотация: в статье рассматривается творчество Д.Д. Шостаковича в аспекте воплощения историко-патриотической темы, которая достаточно ярко проявилась в его хоровой музыке. Круг образов хоровой музыки Д.Д. Шостаковича представлен в следующих направлениях: отображение героических страниц исторического прошлого – это «Десять

поэм», «Казнь Степана Разина», патриотическая лирика – «Над Родиной нашей солнце сияет», «Песнь о лесах». В статье раскрывается связь хорового и симфонического творчества композитора, которая проявляется в симфониях: Второй, Третьей, Одиннадцатой, Двенадцатой, а также в Тринадцатой и Четырнадцатой, которые считаются вокально-симфоническими циклами.

Ключевые слова: творчество Д.Д. Шостаковича, историко-патриотическая тема, хоровая музыка, симфония.

Hasanaliyev R.Sh.,

professor,

State Social and Humanitarian University, Kolomna

Hotentseva I.A.

candidate of pedagogical sciences, associate professor,

State Social and Humanitarian University,

Kolomna

Historical and patriotic theme in the choral works

of D.D. Shostakovich

Abstract: the article deals with the work of DD. Shostakovich in the aspect of the embodiment of the historical and patriotic theme, which was clearly manifested in his choral work. The range of images of choral music Shostakovich is presented in

the following directions: the display of the heroic pages of the historical past is “Ten Poems”, “The Execution of Stepan Razin”, the patriotic lyrics – “The Sun Beams Over Our Motherland,” “The Song of the Forests”. The article reveals the connection between the composer's choral and symphonic works, which is manifested in symphonies: Second, Third, Eleventh, Twelfth, as well as in the Thirteenth and Fourth-one, which are considered vocal-symphonic cycles.

Keywords: creativity of D.D. Shostakovich, historical and patriotic theme, choral music, symphony.

Творчество Дмитрия Дмитриевича Шостаковича, давно став классикой, продолжает оставаться актуальным и сегодня. Гениальная музыка Д.Д. Шостаковича – это портрет художника целого поколения, это художественная летопись целой эпохи во всей ее сложности. Его музыка не отделима от самых острых проблем, волнующих сознание современников, она тесно связана с грозными военными, социальными и нравственными явлениями того времени. Творческую фантазию композитора вдохновляли решающие вехи отечественной истории: как трагические события 1905 года, 1917 года, Великой Отечественной войны, так и героический пафос, и созидательная сила человека.

Знаменательно обращение Д.Д. Шостаковича к вокально-хоровым жанрам, к человеческому голосу, как наиболее эмоционально чуткому, живому «инструменту», к поэтическим текстам, вызывающим конкретные зримые музыкаль-

ные образы.

Все созданное композитором для хора очень связано с его симфонической музыкой. Эта ведущая линия его творчества не могла не оказать влияния на стиль хорового письма. Глубина содержания, монументальность формы, своеобразие интонаций и ладогармонических средств, характерные приемы тематического развития и хорового письма – эти особенности вокально-хорового стиля композитора имеют истоки в симфоническом творчестве Д.Д. Шостаковича.

Историко-эпическая, героико-патриотическая и социально-философская тематика нашла свое отражение в симфонических произведениях. Наиболее ярко это проявилось в Седьмой, Одиннадцатой, Двенадцатой и Тринадцатой симфониях. Все они связаны с вокально-хоровыми жанрами.

Вторая и Третья симфонии созданы по типу одночастной композиции с хоровым финалом. Круг художественных явлений, нашедших преломление в музыкальном языке Второй и Третьей симфоний, весьма широк. Здесь и броский язык агитмузыки, и яркая зрелищность многотысячных массовых празднеств, и взволнованный характер ораторской речи, и походные марши духовых оркестров, и интонации различных песен – солдатских, революционных, городских, крестьянских, молодежных.

В симфониях: Одиннадцатой – «1905 год» и Двенадцатой – «1917 год» связь с хоровым жанром проявляется в инструментальном тематическом претворении революционных пе-

сен. Тяготение композитора к синтезу вокально-хорового и симфонического жанров в наибольшей степени проявилось в Тринадцатой симфонии, которая представляет собой многочастный вокально-симфонический цикл. В нём композитор соединил в единую палитру образы глубокой трагедии, проникновенного лиризма, а также задорного острого юмора и сатиры, жизнелюбия, преодолевающее все мрачное и тягостное.

Наличие литературного текста, вокальных партий особенно подчёркивает театральные, оперные черты симфонизма Д.Д. Шостаковича. Композитор развил заложенные в литературном тексте элементы театра и насытил многие страницы симфонии действенностью, свойственной оперному искусству – чередование полярно противоположных музыкально-образных сфер, наличие двухплановой драматургии.

Вокальные партии симфонии представляют собой сплав разнородных выразительных элементов. Преобладает ариозный стиль, свойственный оперному вокальному монологу. Он основан на органичном сочетании речитативности, декламационности с широкой певучестью. Большое место занимает песенность, вобравшая в себя переработанные элементы народного шуточного и плясового жанров. Тембры певца-солиста и хора, состоящего только из басов, придают музыкальному звучанию подчеркнута мужественную, а порой суровую, мрачную окраску.

Особое место Тринадцатой симфонии в эволюции твор-

чества композитора определяется тем, что она открыла новую страницу его симфонической музыки, в которой используются литературно-поэтические источники. В связи с этим, возникает качественно новый стиль драматургии произведения, зависящий от выразительности слова и симфонических методов обобщения.

Данный жанр симфонии является его неизбежной эволюцией. Право называться симфонией получают разного типа вокально-симфонические произведения с чертами оратории, кантаты, сюиты. Не исполнительский состав, не внешние структурные принципы имеют решающее значение, а логика развития музыки – значительность темы, драматизм, направленность, психологизм, многоохватность, внутреннее единство при острой контрастности. Оркестр, хор и солисты несут равнозначно активные функции, участвуя в развитии сюжетной линии.

Таким образом, в творчестве Д.Д. Шостаковича симфония постепенно становится хоровой, в то же время, хоровые жанры подвергаются симфонизации.

Разнообразен охват жанров хорового искусства композитора: хоры в симфониях, операх, кантаты, оратории, хоровые циклы без сопровождения, обработки народных песен. При этом независимо от принадлежности отдельных произведений к тому или иному тематическому направлению, жанру и форме, в них пересекаются некоторые общие принципы художественного мышления композитора.

В 1949 году Д.Д. Шостакович написал ораторию «Песнь о лесах» на стихи Е. Долматовского, которая явилась одним из ярких вокально-симфонических произведений. Тема оратории – обновление природы была близка композитору, как художнику-гуманисту, в которой он воспел красоту и силу человека, его мирный и созидательный труд. Произведение проникнуто единым чувством нежности и любви к Родине, потому в нем преобладают светлые, мажорные звучания. Так, глубокий трагизм многих сочинений Д.Д. Шостаковича сменился в послевоенные годы активным жизнеутверждающим началом.

В оратории «Песнь о лесах» композитор соединил народное, исконно русское начало, с новым качеством, рожденным той эпохой, и выраженным в энергичном устремленном ритме массовой песни послевоенных лет. Хотя музыкальный язык произведения сравнительно прост, оно включает в себе приемы симфонического развития, объединяющего отдельные части.

«Песнь о лесах» – новый тип оратории. Ее особенности – публицистичность, плакатность, широкое применение песенных жанров и форм.

Близка по тематике и настроению к «Песне о лесах» кантата Д.Д. Шостаковича «Над Родиной нашей солнце сияет» (1952) на слова Е. Долматовского. В ней центральное место занимают образы родной Отчизны, борьбы за народное счастье, образы детства и юности. Музыкальный язык опи-

рается на старые революционные песни и современные массовые жанры (марши, песни, гимны).

Бесценным вкладом в отечественную хоровую музыку являются «Десять хоровых поэм для смешанного хора на слова революционных поэтов» (1951). Появление этого цикла убедительно свидетельствует о стремлении композитора конкретизировать в вокально-хоровом звучании широкий круг трагедийно-героических образов. В «Десяти поэмах» Д.Д. Шостакович впервые обратился в «чистому» хоровому звучанию *a cappella*.

Глубина и разнообразие содержания стихотворных текстов побудили композитора выйти за пределы обычной для песни строфической формы и обратиться к более сложным структурам и кругу выразительных средств. Формы номеров различны – от небольшой хоровой миниатюры до развернутой масштабной композиции, приближающейся по объему и характеру к большой оперной сцене в заключительной части цикла. Моменты подлинного симфонического развития сближают хоровые поэмы с трагическими симфониями композитора.

Важнейшим интонационным источником хорового цикла стали русские революционные песни. За исключением небольших мелодических оборотов в цикле практически нет песенных цитат. Некоторые тематические интонации, собственные мелодиям революционных песен, переходят из одной поэмы в другую, подчеркивая единство композиции.

Стиль хорового языка Д.Д. Шостаковича в «Десяти поэмах» многообразен – от простого компактного одноголосного звучания всех голосов, до богатого полифонического разветвления партий. Произведение рассчитано на большой состав смешанного хора с разделением всех партий. Такой состав необходим для создания звуковой палитры, в которой доминирует мощное напряженное звучание.

«Десять поэм» по праву принадлежат к числу лучших образцов отечественного хорового творчества XX века. Их стиль, национальный не только по истокам, но и по способам выражения, значительно расширяет содержание и социальную значимость музыкально-хорового искусства России. В творчестве Д.Д. Шостаковича создание цикла хоровых поэм, связанный с событиями 1905 года, явилось важным этапом, так как многие приемы развития использованы позже в Одиннадцатой симфонии – «1905 год». Ведущими лейтмотивами её стали две темы, взятые композитором из хоровой поэмы «Девятое января».

Поэма «Казнь Степана Разина» (1964) по тематике и кругу образов является ярким примером историко-эпической линии в творчестве Д.Д. Шостаковича. В поэме композитор обратился к волнующим событиям русской истории XVII века. Темой произведения является трагическая история легендарного донского казака Степана Тимофеевича Разина.

В русской музыке немало примеров обращения к этому герою и событиям того времени. Так, эпическая поэма

«Стенька Разин» А. Глазунова, «Песня товарищей Разина» А. Кастальского, опера «Степан Разин» А. Касьяного, «Песня о Стеньке Разине» В. Шебалина, концерт для смешанного хора а cappella «Казнь Степана Разина» Л. Солина, кантата «Стенька Разин» Л. Пригожина, хоровая поэма «Казнь Степана Разина» Л. Другова, оратория «Стенька Разин» В. Калистратова. Все они различные по жанрам и творческому замыслу, при этом многие из них сходны в одном – отражение духа и сюжетных традиций фольклора – народных песен о Стеньке Разине.

Поэма Д.Д. Шостаковича «Казнь Степана Разина» – это суровая неприкрашенная народно-социальная драма. Отсюда острый драматизм произведения и сдержанная повествовательность, за которой слышен взывающий страстный голос рассказчика и самой истории. Литературным материалом, взятый за основу, послужил отрывок из поэмы Е. Евтушенко «Братская ГЭС». В стихах тесно сплелись черты былинного эпоса и тонкого психологизма, что нашло еще более яркое воплощение в музыке Д.Д. Шостаковича. «Казнь Степана Разина» – погружение композитора в глубины отечественной истории, обращение к далекому по времени историческому прошлому.

Идеей произведения является движение народного сознания от стихийного разгула страстей к осмыслению народной трагедии. Поэма «Казнь Степана Разина» возникла «на перепутье» различных стилистических тенденций творче-

ства композитора. Некоторыми вокально-интонационными особенностями она близка с его Тринадцатой симфонией. Существует определённая стилистическая общность между страницами поэмы и эпическими образами, запечатленными в фортепианных прелюдиях и фугах, а также между поэмой и Одиннадцатой симфонией. Наличие хоровой и сольной вокальных партий, принципов драматургического мышления, близких к оперному жанру, свидетельствует о проявлении в поэме аналогии с развернутой масштабной оперной хоровой сценой. При этом поэма представляет собой не фрагмент оперы, а цельное вокально-хоровое произведение со своими особенностями драматургии, системой выразительных средств.

«Казнь Степана Разина» названа Д.Д. Шостаковичем поэмой, однако от привычных стандартов симфонического жанра она далека. Текст поэмы трактуется композитором как своеобразное либретто, в котором развиты принципы оперного мышления.

Музыка Д.Д. Шостаковича имеет огромное социально-общественное значение. Драматические события исторического прошлого, Великая Отечественная война, борьба против фашизма, тема жизни и смерти с потрясающей силой воплощены в произведениях и рассматриваются композитором с философских, этических, социальных, гуманистических позиций. Все это присутствует в содержании вокально-хоровых и симфонических его произведений, отличительной особен-

ностью которых является стремление синтезировать песенно-хоровую и симфоническую линии.

Список литературы

1. История современной отечественной музыки. Выпуск 3. 1960–1990: учебное пособие для музыкальных вузов / ред.-сост. Е.Б. Долинская. М.: Музыка, 2001. 418 с.
2. *Мазель Л.А.* Этюды и заметки о Шостаковиче: статьи и заметки о творчестве. М.: Сов. композитор. 1986. 176 с.
3. *Мейер К.* Шостакович. Жизнь. Творчество. Время: монография. СПб.: Композитор, 2001. 557 с.
4. *Роузберри Э.* Шостакович / перевод с англ. С.М. Каюмова. Челябинск.: УРАЛ LTD, 1999. 211 с.

Музыкально- исполнительский компонент в профессиональной подготовке педагога-музыканта

*Гетьман В.В.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный
университет*

Аннотация: в статье раскрыта роль музыкально-исполнительского компонента в профессиональном становлении педагога-музыканта. Рассмотрены традиции отечественной пианистической школы и их востребованность в современной музыкальной педагогике на разных уровнях образования.

Ключевые слова: музыкально-исполнительский компонент, педагог-музыкант, профессиональная подготовка.

*Getman V.V., c
andidate of pedagogical sciences, associate professor,
Moscow Pedagogical State University*

Musical-performing component in the professional training

of a teacher-musician

Abstract: the article describes the role of the musical and performing component in the professional development of a teacher-musician. The traditions of the domestic piano school and their relevance in modern musical pedagogy at different levels of education are considered.

Keywords: music performing component, teacher-musician, professional training.

В профессиональном становлении педагога-музыканта, безусловно, приоритетное значение имеет специальный – музыкально-профессиональный аспект подготовки, границы которого не определяются только областью музыкального исполнительства. Сегодня сфера научного исследования данного вопроса достаточно широка. Это музыкальная эстетика, философия музыки, музыкальная социология, этномузыкология и этнография, музыкальная психология и музыкотерапия, музыкальная антропология и музыкально-психологическая антропология, музыкально-педагогическая аксиология, теория и история художественной культуры, пе-

дагогика искусства, психология искусства и творчества и т.д. Перечень научных направлений, а также стандарты профессиональной подготовки специалиста и действующие профессиональные стандарты, свидетельствуют, что личностно-профессиональная актуализация и самореализация педагога-музыканта в современном социокультурном и образовательном пространствах носит полифункциональный характер. В связи с этим, считаю, что музыкально-профессиональный аспект становления педагога-музыканта необходимо рассматривать как единство следующих компонентов: музыкально-исполнительского, художественно-творческого, музыкально- психологического и музыкально-педагогического, организационно-управленческого, культурно-просветительского, которые коррелируют с музыкальными специальными способностями, качествами и в целом, компетенциями. Благодаря интегративной связи всех компонентов, в которой определяющим началом выступает сама личность педагога-музыканта, они способствуют формированию специальных – музыкально-профессиональных качеств и компетенций.

Несмотря на важную роль каждого из выше обозначенных компонентов, музыкально-исполнительский является «сердцем» профессиональной деятельности педагога-музыканта, объединяя в себе все остальные.

Особенность данного компонента состоит в том, что в нем сохранились и «живут» великие традиции отечествен-

ной исполнительской и педагогической школ, которые сформировались в предыдущие столетия. Эти традиции «живут» и развиваются благодаря существующей преемственности поколений разных школ, как, например, Г.Г. Нейгауза, К.Н. Игумнова и мн. др., и вместе с тем имеющихся сегодня возможностей самореализации молодых музыкантов. В данном случае это многочисленные конкурсы, фестивали; синтетические формы музыкального творчества и художественно-музыкальных индустрий.

Остановимся на отдельных традициях отечественной исполнительской школы, которые и сегодня составляют основу музыкально-исполнительской подготовки будущего педагога-музыканта и его становления как личности и Человека культуры.

Индивидуальный подход в развитии комплекса общих и специальных способностей каждого учащегося является основой отечественной музыкальной педагогики. Он помогает не только выявлению способностей, но и определению средств для их дальнейшего развития. Поэтому каждый из педагогов имел свой комплекс методов, который считал необходимым. Так, в частности, Т. Лешетицкий, наряду с чутким отношением к индивидуальности каждого ученика, в тоже время был требователен к дисциплине в широком смысле слова. «Жёсткой дисциплиной, говорил он, вы только дадите таланту культуру, но никогда не убьёте его собственной индивидуальности. Самый лучший алмаз, что-

бы стать бриллиантом, требует тщательной шлифовки» [5]. Под «шлифовкой» понималась умственная работа музыканта, как необходимое условие достижения профессионального мастерства.

Вопрос самостоятельной работы и самосовершенствования был и остаётся одним из главных в профессиональном становлении педагога-музыканта. С.И. Танеев, в частности, говорил о постоянной работе музыканта над собой, как необходимом условии овладения «фундаментальными основами» профессиональной деятельности [6] и творчества, в целом. Л.В. Николаев также подчёркивал, что главная цель профессионального образования музыканта заключается в том, чтобы «поставить человека на рельсы, по которым он должен в дальнейшем двигаться сам» [3]. Иначе говоря, научить человека учиться, самостоятельно мыслить, думать и принимать решения. Кроме того, Л.В. Николаев активизировал интерес и инициативу у своих учеников, настоятельно советовал посещать концерты, занятия других профессоров для того, чтобы также учиться у «больших» артистов и «присваивать, впитывать» всё ценное, что есть в их мастерстве [3].

Использование «комплексного метода» преподавания в воспитании личности молодого музыканта. Данный комплекс включает методы создания «инструментально-оркестровой» партитуры и «замедленной киносъёмки», методы «эмоционально – волевого воздействия», «художественно-

го сопоставления» и ассоциаций, метод взаимосвязи эмоционального и интеллектуального – «синтез эмоций и разума», метод дирижирования – «волевого дирижёрского начала» [13]. Все эти средства использовались педагогами-музыкантами, чтобы «зажечь», увлечь студентов, разбудить в них инициативу и самостоятельность, сделать их «соучастниками» и «сотрудниками» в решении художественно-творческих задач. При этом решение художественно-творческих задач всегда преследует более важную, а, по сути, основную цель – воспитание личности музыканта. Г.Г. Нейгауз писал: «В каждом ученике нужно воспитать сначала Человека, потом Художника, потом Музыканта и уже потом Пианиста» [8; 9]. Данное определение раскрывает сущностную характеристику музыканта, в которой интегрированы личностные и профессиональные качества, при этом, Человеческий фактор является основным – определяющим.

Кроме того, Г.Г. Нейгауз подчёркивал, что он воспитывает не просто пианиста, а Учителя Музыки, вкладывая в это понятие очень глубокий и широкий смысл. А именно, учитель, который владеет энциклопедическими знаниями в области истории и теории музыки, художественной культуры, учитель, который может анализировать, сравнивать, сопоставлять, проводить художественные и жизненные ассоциативные параллели и т.д. Учитель Музыки, по выражению Г.Г. Нейгауза, «должен быть одновременно и историком музыки, и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии,

контрапункта и игры на фортепиано» [8; 9]. Именно поэтому «комплексный метод» преподавания стал основным в его музыкальной педагогике Искусства.

Вопрос выбора репертуара остаётся одним из главных в воспитании молодого педагога-музыканта. Традиция классического подхода к выбору произведений, заложенная братьями А.Г. и Н.Г. Рубинштейнами, не потеряла своей актуальности. С их именем также связана традиция обязательного изучения произведений И.С. Баха, что сохраняется и сегодня на всех уровнях музыкального образования. Репертуар, используемый ими в музыкально-педагогическом процессе, включал произведения и западноевропейских, и русских композиторов. При этом должны быть образцы сочинений, которые, открывают учащимся «возвышенный горизонт музыкального искусства» [6; 10Б]. А.Г. и Н.Г. Рубинштейны запрещали давать ученику произведения, «не имеющие артистического достоинства и основанные на элегантных пассажах и мелодиях» [6; 10Б]. Такое принципиальное отношение к выбору программы объясняется их пониманием воспитательного и образовательного процесса как многостороннего явления, где решались одновременно задачи личностного и профессионального становления музыканта.

Данная традиция бережно сохраняется последующими поколениями музыкантов-педагогов, так как она доказала свою надвременную сущность. Так, например, В.И. Сафонов, работая с учащимися над произведениями разных сти-

лей и композиторов, требовал от них блестящего, идеального исполнения. Он воспитывал в них осознание того, что в великом искусстве «всё трудно». В частности, он писал: «Учащиеся проникались сознанием, что лёгких вещей нет и что исполнить сонату В.А. Моцарта составляет почтенную художественную задачу» [4]. Данная точка зрения остаётся крайне актуальной и сегодня. В связи с этим, обучение необходимо строить на высокохудожественном репертуаре, адекватном развитию учащегося, что будет способствовать его продвижению вперёд, нежели «борьба» с заведомо непреодолимыми трудностями.

Интонационно-вокальная выразительность звучания инструмента – это ещё одна традиция, отечественной инструментальной школы в целом. Её по-разному характеризовали в том числе, как «пение на рояле» (Н.Г. Рубинштейн, К.Н. Игумнов и др.); «задушевность исполнения», «движение души» (А.Г. Рубинштейн); «внедрение «bel canto» в инструментализм» (Б.В. Асафьев) и т.д.

Стремление к звуковой выразительности музыкальной мысли повышало требования и к техническому совершенству мастерства исполнителя для достижения художественной целостности и убедительности в воплощении образа произведения. В данном вопросе также накоплен значительный опыт, который и сегодня используется музыкантами-педагогами на всех уровнях обучения от школы до вуза. Каждый из педагогов (А.Г. и Н.Г. Рубинштейны, В.И. Сафо-

нов, Л.В. Николаев, Ф.М. Blumenфельд и мн. др.) находил свои методы и приёмы работы над исполнительским мастерством, которое они рассматривали широко, как владение всем комплексом выразительно-технических средств инструмента. Вместе с тем, их объединяло понимание главного – работа над совершенствованием профессиональных навыков это осознанный труд музыканта, который не является самоцелью, а направлен на воплощение замысла композитора.

Художественно-творческое начало, сочетающееся с высокими этическими и эстетическими требованиями – это ещё одна традиция, сформировавшаяся в отечественной исполнительской школе. Её проявление многогранно, в том числе, в вопросах выбора репертуара, единства технического и художественного начал, в работе над звуковой палитрой, а также в вопросе изучения музыкального произведения и его художественно-исполнительской интерпретации.

Так, например, Ф.М. Blumenфельд высшим проявлением технического совершенства считал слуховое осознание произведения. Поэтому первостепенное значение он придавал развитию внутренних слуховых представлений, тембрового слуха, слуховых ассоциативных связей, что в целом способствовало активизации творческого воображения, развитию художественных способностей. По словам Л.А. Баренбойма, в своих учениках он воспитывал «слышащие уши», «слышащие глаза», «слышащие пальцы» [3; 4].

Развивая творческую индивидуальность каждого учащегося, Ф.М. Blumenфельд ставил задачу координации эмоционально-чувственного и сознательно-интеллектуального начал, взаимодействия мыслительных и творческих способностей, что положительно влияло на формирование самостоятельности и самоконтроля, как необходимых качеств личности музыканта-исполнителя и педагога-музыканта. Так, дирижёр А.В. Гаук позже вспоминал: «Прежде всего, он приучил к самостоятельности и старался всеми средствами выявить творческое лицо ученика. Следовало самостоятельно находить пути к лучшему разрешению художественных задач. Ф.М. Blumenфельд учил нас слушать себя, контролировать, следить за результатами выполнения своих намерений. Это чувство постоянного контроля впоследствии сыграло большую роль в моей дирижёрской работе...» [5].

О необходимости всестороннего художественного образования, расширении художественного и интеллектуального кругозора говорил также К.Н. Игумнов. Увлечённый живописью и литературой, он пытался инициировать этот интерес и в своих учениках посредством бесед и ассоциативных связей на занятиях в классе, используя, тем самым метод «художественных ассоциаций». Такого рода общение, замечает он, «считаю очень полезным, так как оно крайне помогает, оживляет, спасает от некоторой «мертвечины» [5].

Таким образом, рассмотренные вопросы профессионального обучения музыканта характеризуют его не только как

исполнителя, но и проецируются на педагога-музыканта, так как музыкально-исполнительский компонент является его неотъемлемой составляющей. Безусловно, здесь не работает принцип тождества, ибо музыкант-художник по определению индивидуален и неповторим. Поэтому, выявленная палитра свойств и качеств, свидетельствует о многообразии их индивидуального преломления в каждом отдельно взятом случае. Кроме того, именно это многообразие и даёт основание говорить об индивидуальном стиле, как музыкантов-исполнителей, так и педагогов-музыкантов, почерк которых узнаваем в их школах и учениках. Как, например, школа Д.Ф. Ойстраха, Г.Г. Нейгауза, Л.В. Николаева и т.д., а также их учеников в лице, например, Э. Вирсаладзе, М. Воскресенского, С. Доренского, В. Третьякова, В. Спивакова; и совсем молодых, как Е. Мечетина, Д. Мацуев, В. Луганский, Е. Кисин и мн. др.

Список литературы

1. *Алексеев А.Д.* Музыкально-исполнительское искусство конца XIX – первой половины XX века. В 2-х т. М.: РАМ им. Гнесиных, 1995. 328 с.
2. *Алексеев А.Д.* Творчество музыканта-исполнителя: на материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и настоящего. М.: Музыка, 1980. 104 с.
3. *Баренбойм Л.А.* Вопросы фортепианной педагогики и

исполнительства. Л.: Музыка, 1969. 288 с.

4. *Баренбойм Л.А.* Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Советский композитор, 1974. 334 с.

5. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве / вступ. ст., сост. и общая ред. С.М. Хентовой. М.-Л.: Музыка, 1966. 315 с.

6. История русской музыки: в 10 т. / под общ. ред. А. Кандинского. М.: Музыка, 1980–2004.

7. *Мильштейн Я.И.* О некоторых тенденциях развития исполнительского искусства, исполнительской критики и воспитания исполнителя // Мастерство музыканта-исполнителя. Вып. 1. М.: Советский композитор, 1972. С. 3–56.

8. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. 4-е изд. М.: Музыка, 1982. 300 с.

9. *Нейгауз Г.Г.* Воспоминания. Письма. Материалы. М.: Музыка, 1992. 582 с.

10. *Савшинский С.И.* Работа пианиста над музыкальным произведением. М.; Л.: Музыка, 1964. 184 с.

11. *Фейгин М.Э.* Индивидуальность ученика и искусство педагога. М.: Музыка, 1975. 110 с.

12. *Фейнберг С.Е.* Пианизм как искусство. М.: Музыка, 1969. 600 с.

13. Фортепианное исполнительство: теория и практика: сб. трудов. Вып. 139. М.: РАМ им. Гнесиных, 1998. 148 с.

Профессиональная декавалификация педагога-музыканта: духовно-нравственный аспект

Ивахненко А.А.,

Детская музыкальная школа № 1, г. Пушкино

Аннотация: центром внимания настоящей статьи избрана духовно-нравственная сторона проблемы профессиональной декавалификации педагога-музыканта. Анализируется значение ценностных характеристик личности молодого преподавателя в формировании профессиональной мотивации, определяются причинно-следственные связи и предлагаются пути решения выявленных противоречий.

Ключевые слова: профессиональная декавалификация педагога-музыканта, духовно-нравственные ценности, православная культура профессиональная мотивация, детская музыкальная школа.

Ivakhnenko A.A.,

Pushkin Children's Music School №1, Pushkino

Spiritual and moral aspects of professional deskilling of the teacher-musician

Abstract: the center of attention of this article is the spiritual and moral side of the problem of professional dequalification of a teacher-musician. The value of the value characteristics of the personality of a young teacher in the formation of professional motivation is analyzed, cause-and-effect relationships are determined, and ways to solve the identified contradictions are proposed.

Keywords: professional dequalification of a teacher-musician, spiritual and moral values, Orthodox culture, professional motivation, children's music school.

Новой России предстоит выработать себе новую систему национального воспитания и от верного разрешения этой задачи будет зависеть её будущий исторический путь.

И.А. Ильин¹

Как известно, важнейшим условием профессионального развития педагога-музыканта является непрерывное повы-

¹ *Ильин И.А.* О воспитании в грядущей России. URL: <https://azbyka.ru/fiction/o-vospitanii-vgyradushhej-rossii/> (дата обращения: 13.01.2018).

шение квалификации. С началом работы в детской музыкальной школе (далее по тексту – ДМШ – прим. авт.) на профессиональном пути молодого преподавателя возникают различные обстоятельства, препятствующие профессиональному самосовершенствованию и развитию навыков, полученных в вузе. Причинами возникновения данных обстоятельств могут быть как изначально низкий уровень профессиональной подготовки, отсутствие профессиональной помощи со стороны более опытных коллег и руководства ДМШ, сложности во взаимоотношениях с учениками, так и отсутствие у преподавателя стойкой мотивации к музыкально-педагогической деятельности. В результате этого начинающий специалист, не имея опыта педагогической рефлексии, начинает терять интерес к музыкально-исполнительской деятельности, профессиональному самообразованию и обретению практических навыков преподавания, что ведёт к потере знаний и навыков, полученных во время обучения. Результатом этого становится профессиональная де-квалификация.

Профессиональная де-квалификация педагога-музыканта – это внутреннее состояние молодого преподавателя, выражающееся в снижении готовности к повышению квалификации, развитию исполнительского мастерства и характеризующееся утратой интереса к профессии.

В наше время при исследовании мотивационных механизмов зачастую упускается из виду значение духовно-нрав-

ственной мотивации, которая играет весьма существенную роль в профессиональном развитии вступающего в профессию педагога-музыканта. Свидетельством фактического игнорирования духовно-нравственного аспекта педагогической деятельности является отсутствие полноценной системы духовно-нравственного воспитания студентов в российских вузах [4]. В результате этого, начинающие преподаватели ДМШ сталкиваются с серьёзными личностными проблемами при поступлении на работу, что часто приводит к профессиональной деградации. «Сущность *нравственного мотива*... состоит в том, что человек под его влиянием сознаёт себя обязанным... совершать одни действия и воздерживаться от других, потому что одни считаются добрыми... другие – злыми» [5, с. 727]. Эти слова предельно ясно объясняют значение духовно-нравственной мотивации в структуре личности педагога. Именно благодаря её наличию начинающий преподаватель получает внутреннюю опору, которая помогает ему преодолевать различные препятствия, возникающие на пути профессионального развития.

Важно отметить, что отсутствие духовно-нравственного начала в структуре личности, вступающей в профессию преподавателя ДМШ, естественным образом снижает *качество обучения* ученика. Отсутствие ответственности, часто сопутствующее первым годам работы некоторых педагогов-музыкантов, становится впоследствии “визитной карточкой” и их учеников, в результате чего творческий потенциал учащих-

ся не развивается, а преподаватель не получает необходимые методические навыки, без которых его дальнейшее профессиональное развитие весьма затруднительно. «Первое, что надо делать, – это будить в людях чувство ответственности» [2, с. 383] – именно такой рецепт предлагает русский мыслитель И.А. Ильин для воспитания носителей «подлинной национальной культуры» [там же], которыми должны стать, в числе первых, молодые педагоги-музыканты.

Анализируя характерные черты отечественного образования XX века, нетрудно прийти к выводу, что искажение сущности понятия «духовное» было следствием навязываемой в нашей стране атеистической идеологии, присвоившей себе категорию «духовное», и произведя, тем самым, подмену понятий в науке. Результатом этого стал огромный "пробел" ценностного сознания современных преподавателей – выпускников вузов, для которых стремление к построению «земного рая без Бога» уже более четверти века как потеряло актуальность.

Современные научные трактовки понятия «духовное», наполненные пренебрежением к его сугубо религиозному происхождению, также препятствуют разработке эффективной системы духовно-нравственного воспитания студентов, необходимой для плодотворного развития российской системы образования. Это же, в свою очередь, тормозит формирование цельной профессиональной мотивации, в первую очередь, у педагогов, что ведёт их к деквалификации.

Наиболее надёжным, культурологически обоснованным и соответствующим запросам времени источником для определения духовно-нравственных аспектов профессиональной мотивации педагога-музыканта является Православная культура и, в первую очередь, Русская. Понятие *жертвенности*, являющееся одним из основных составляющих категории «духовность» и многие века разрабатывающееся в Православии не только Святыми Отцами Церкви, но и выдающимися мыслителями, учёными и педагогами, является весьма актуальным для преподавателей наших дней. Понимание педагогом-музыкантом смысла данного понятия применительно к работе с детьми, стремление вырабатывать внутренний запас жертвенности, восприятие этого процесса как *профессионально необходимого* и приносящего *радость* [3], позволяет ему формировать в себе полноценную мотивацию к работе, тем самым преодолевая профессиональную деградацию. «Надо...вырасти в меру своего христианского человечества...мы ниже своего собственного уровня» [1, с. 135]. Эти слова замечательного православного мыслителя и проповедника митрополита Суражского Антония (Блума) как нельзя лучше выражают необходимость внутреннего духовного роста человека, без которого его профессиональное развитие невозможно.

В заключении необходимо подчеркнуть, что ныне используемый принцип предоставления «образовательных услуг» в дополнительном музыкальном образовании серьёз-

но затрудняет задачу молодого поколения педагогов-музыкантов по принятию и осознанию жертвенности как одной из основ развития у себя профессиональной мотивации. Причиной тому является отсутствие места для духовно-нравственной составляющей в системе предоставления данного вида «услуг». Отсутствие реформ в данной области грозит проникновением проблемы профессиональной деградации во все сферы российского образования.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

– преодоление профессиональной деградации начинающим преподавателем ДМШ возможно только при отсутствии пробелов в мотивационной сфере, которым ныне является духовно-нравственная сторона профессиональной деятельности педагога-музыканта;

– непрерывное повышение квалификации, профессиональный рост и развитие молодого преподавателя ДМШ возможно только при условии наличия у него здорового ценностного потенциала, основой которого является понимание духовно-нравственных ценностей с точки зрения православного мировидения;

– полноценное развитие духовно-нравственной составляющей профессиональной мотивации педагога-музыканта возможно только в случае критического пересмотра принципа «образовательных услуг» в отечественной системе образования и создания эффективной системы духовно-нрав-

ственного воспитания студентов вузов.

Список литературы

1. *Антоний, митрополит Суражский*. Человек. М.: Фонд «Духовное наследие митрополита Антония Суражского», 2014. 384 с.
2. *Ильин И.* Россия. Путь к возрождению. М.: РИПОЛ классика, 2017. 768 с. (Русские мыслители).
3. *Паисий Святгорец, преподобный*. Жертва доставляет радость человеку. О Духовной Отваге. Часть Третья. Глава 2, раздел 4. Духовное пробуждение. Том II. Слова. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Paisij_Svjatogorets/dukhovnoe-probuzhdenie-slova-tom2/4_2 (дата обращения 23.02.2018).
4. *Рапацкая Л.А.* Православный музыкальный ренессанс и его значение для отечественной педагогики музыкально-образовательного образования: постановка проблемы // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы VII Международной научно-практической конференции (г. Москва, 5 апреля 2016 г.) / под ред. Л.А. Рапацкой; ред. кол. В.В. Гетьман, И.Н. Немыкина. Москва: МПГУ, 2016. С. 12–15.
5. *Снегирёв В.А.* Психология. СПб.: Общество памяти игуменнии Таисии, 2008. 768 с.

Духовно-нравственное воспитание русских детей средствами музыкального фольклора в иноязычной среде Литвы

*Прокопович С.С.,
гимназия им. С. Ковалевской, г. Вильнюс,
Литва*

Аннотация: в работе рассматривается проблема духовно-нравственного воспитания русских детей средствами музыкального фольклора в условиях иноязычной среды. Раскрываются традиции воспитания средствами народной культуры – поэтического и музыкального фольклора;

обозначена роль приобщения к духовным православным ценностям отечественной культуры как основе формирования духовно-нравственного сознания личности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, иноязычная среда, музыкальный фольклор, русские православные традиции.

*Prokopovitch S.S.,
Grammar school named S. Kovalevskaya, Vilnius*

Spiritual and moral education of Russian children by means

of musical folklore in a foreign language environment of Lithuania

Abstract: the work deals with the problem of the spiritual and moral education of Russian children by means of musical folklore in a foreign language environment. It reveals the traditions of education by means of folk culture – poetic and musical folklore; the role of familiarization with the spiritual orthodox values of the national culture as the basis for the formation of the spiritual and moral consciousness of the individual is indicated.

Keywords : spiritual and moral education, foreign language environment, musical folklore, Russian Orthodox traditions.

Еще в середине прошлого столетия И.В. Киреевский (1806–1856) писал: «Уничтожить особенность умственной жизни народной так же невозможно, как невозможно уничтожить его историю. Заменить литературными понятиями коренные убеждения народа так же легко, как отвлеченною мыслию переменить кости развивающегося организма... Ибо, что такое народ, если не совокупность убеждений,

более или менее развитых в его нравах, в его обычаях, в его языке, в его понятиях сердечных и умственных, в его религиозных общественных и личных отношениях, – одним словом, во всей полноте его жизни» [4, с. 265].

Эти слова оказываются как нельзя более актуальными в настоящее время, когда значимость традиционной культуры, музыкального фольклора становится менее важной для подрастающего русского поколения, проживающего в иноязычной среде Литвы. Задача педагогов занимающихся музыкально-фольклорным воспитанием русских детей в Литве заключается в умении правильно выстроить учебно-воспитательный процесс, целью которого является формирование национального самосознания, развитие у ребенка системы общечеловеческих ценностей, понимания роли своего этноса в мировом историческом процессе.

Воспитание детей – важная часть всей системы образования. В музыкально-фольклорном образовательном процессе русских детей, проживающих в Литве, значительное место занимает изучение родной традиционной культуры. Исконная традиция способна вызвать у них глубокие эстетические переживания, пробудить желание знать, интересоваться историей, а также сохранять свою культуру – культуру русского языка. В своих трудах К.Д. Ушинский так говорит об этой проблеме: «воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ – с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его луч-

шие и худшие качества. Эта почва, на которой выросли новые поколения России, сменяя одно другое. Ее можно удобрить, улучшить, приноровившись к ней же самой к ее требованиям, силам, недостаткам, но пересоздать ее невозможно. И слава Богу!» [7].

Традиционное воспитание включало в себя сочетание следующих начал: православную веру, многовековой опыт народа, включающий быт, уклад, музыкальный фольклор русской деревни и семьи, которая воспитывала с колыбели. Все эти составляющие были глубоко пронизаны духовностью и нравственностью. Православная вера пронизывала все сферы христианского быта, с самых ранних лет давала человеку главные нравственные идеалы на всю его жизнь. Молитва, звучащая из уст родителей, воспринималась детьми «хлебом насущным». Простая искренность домашней молитвы, поддерживаемая авторитетом взрослых, являлась примером для детей и подростков. В деревнях московской области старожилы рассказывали, что, не решались приступить к какому-то важному и ответственному делу, не прочитав молитву:

«— Ангел мой,
Будь со мной!
— А я всегда с тобой».

И твой ангел-хранитель обязательно услышит и поможет тебе. Записано от А.А. Каревой 1931 г.р., д. Бережки, Подольского района, Московской области [6, с. 128].

Жители деревень были глубоко верующими людьми, знающими молитвы. Исследования этнографов Московской и Тульской областей свидетельствуют о том, что люди ходили в храм, соблюдали посты, жили с верой в сердце. Жители небольших деревень, в которых не было своего прихода и люди не могли добраться до церкви молились дома всей семьей. В каждой деревне, в каждом селе существовал престольный праздник, который был одним из важных событий в жизни крестьянина.

Музыкальный фольклор как часть народной культуры аккумулирует духовно-практический опыт народа. Картина мира, представленная в нем посредством слова, музыки, действия, транслирует вечные нравственные ценности, задает ребенку, проживающему в иноязычной среде, надежные ориентиры в окружающем его пространстве. Народная музыка, обладая интеллектуальным и творческим потенциалом, является средством духовного воспитания подрастающего поколения – преемников традиций. По мнению Е.Г. Борониной духовно-нравственное содержание пронизывает весь песенный пласт фольклора и широко представлено в проявлении милосердия, любви, добра и т.д. [3, с. 38]. Так, например,

«Ай, люли, ай люли,
Прилетели к нам гули,
Прилетели гулюшки,
И садились в люлюшку...».

Записано от А.М. Бобровой 1915 г.р., д. Батыбино, Подольского района [6, с. 133].

В каждой строке этого напева ощущается тепло, забота, любовь и нежность, что особенно необходимо нашим детям, в наш прогрессивно агрессивный век.

Отдельное место в музыкальном фольклоре занимают духовные стихи, которые с самого раннего возраста воспитывали в детях добродетель, послушание, справедливость. Они являются важным этапом в подготовке детей ко взрослой жизни, умению думать не только о телесном, но и о душе. Например:

«Мимо Рая блаженного,
Два ангела йдутъ,
Алле-луйя, Алле-луйя,
Два ангела, архенгела ,
С душою говорят,
Алле-луйя, Алле-луйя,
Чем ты душа прогрешила,
Мимо Рая йдешь,
Алле-луйя, Алле-луйя.
У нас в Раю жить весело...».

С глубокой древности народ понимал важность семейного воспитания. Подтверждением единства семьи и фольклора может послужить пример крестьянской жизни XIX века. Се-

мья того времени имела немало особенностей. Это был коллектив совместно хозяйствующих людей, где жена уважала мужа, а муж – жену. Семья служила организующим началом во многих явлениях духовной жизни людей. Семья не только воспитывала детей и вела совместное хозяйство, она была носителем глубоких традиций, связывающих человека с окружающим миром, с традиционным коллективным опытом.

В семье закладывались основы поведения в обществе, воспитания, жизненного уклада. Семья была школой жизни. Каждый праздник являл собой театральное представление, где участники и зрители составляли одно целое. Крестьянские дети с малых лет участвовали в календарных обрядах и праздниках, в вечерках. Все это приобщало детей к родной музыкальной культуре. Таким образом, происходило постепенное усвоение и накопление обширного фольклорного материала, а вместе с ним и жизненного и духовного опыта.

Мы говорили ранее о духовно-нравственной составляющей, пронизывающей все начала традиционного воспитания. Духовное воспитание начинается с воспитания любви к матери, отцу, дому, что во всей полноте проявляется в традиционном народном воспитании. Специального обучения духовному воспитанию для детей нет, так как в его основе лежат семейные благоприятные условия. Тепло, добро, ласка, которые ребенок получает с молоком матери, и являются началом духовного воспитания. Духовность и нравствен-

ность есть важнейшие составляющие воспитания личности ребенка. Духовность определяется как устремленность личности к избранным, возвышенным целям, ценностная характеристика сознания. Нравственность представляет собой совокупность общих принципов поведения людей по отношению друг к другу и обществу.

Л.А. Рапацкая одна из первых в России стала писать о значимости духовно-православного воспитания, о его взаимодействии с русской культурой, искусством [5]. Духовно-нравственное воспитание представляет собой процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего воздействия педагога на эмоциональную сферу личности ребенка. Приобщение к музыкальному фольклору является важной составляющей духовно-нравственного воспитания русских школьников. Воспитание, основанное на своих традициях, имеет более действенную развивающую направленность для детей-билингвов, проживающих в иноязычной среде Литвы. Традиционное воспитание всегда имело в основе православную веру и многовековой опыт жизни русского народа. Православие охватывало все сферы христианского быта, с ранних лет давало человеку главные нравственные идеалы, служило помощником во всех жизненных трудностях. Молитва, вера, поддерживаемая авторитетом старших, органично вливалась в повседневную жизнь народа и укрепляла духовно-нравственные ценности, уклад семьи и общины. Воспитание было основано на уважении к

старшим, почитании родителей, помощи ближним, милосердии по отношению друг к другу, поэтому семья была крепкой, семейные традиции почитались всеми членами семьи. Воссоздание таких традиций в иноязычной среде способствует тому, что дети учатся уважительному отношению к родителям и друг другу, учатся чуткому, доброму взаимодействию в коллективе на родном -русском языке, непринужденному общению между собой, комфортно чувствуют себя с педагогами и сверстникам.

Важным средством в решении данной проблемы являются занятия по музыкальному фольклору, которые в Литве, г. Вильнюс существуют с 2010 года на базе прогимназии им. С. Ковалевской. Их целью является обогащение детей знаниями о родной традиционной культуре, сохранение практики русского языка, формирование национального самосознания, развитие у ребенка системы общечеловеческих ценностей. Приоритеты в музыкально-фольклорном воспитании отводятся духовно-нравственному совершенствованию русских школьников.

Список литературы

1. *Байбородова Л.В., Рожков М.И.* Теория и методика воспитания. М.: Владос, Пресс, 2004.
2. *Бердяев Н.* Экзистенциальная диалектика Божественного и Человеческого. Воспроизводится по изданию: О назна-

чении человека. М.: Республика, 1993. 383 с.

3. *Боронина Е.Г.* Уроки музыкального фольклора для детей: учебно-методическое пособие. М.: АНО «Диалог культур», 2014.

4. *Киреевский П.В.* Собрание народных песен. СПб., 1986.

5. *Рапацкая Л.А.* Художественная культура Древней Руси: учебное пособие по курсу «Мировая художественная культура». М.: Российское педагогическое агентство, 1995.

6. Родная земля и в горсти мила: научно-популярные очерки о народных традициях Подольского края / сост. Бессонова Е.В. и др. Подольск: Подольская фабрика офсетной печати, 2013. С. 128, 133.

7. *Ушинский К.Д.* О нравственном элементе в русском воспитании. СПб., 1894.

Музыкальный театр «Эпохи А.Н. Верстовского»

*Савина Е.Г.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный
университет*

Аннотация: статья раскрывает особенности развития музыкального театра А.Н. Верстовского: этапы становления его как оперного композитора, значение его управленческой деятельности в московских императорских театрах.

Ключевые слова : А.Н. Верстовский, композитор, опера, администратор, императорский театр.

*Savina E.G.,
candidate of pedagogical sciences, assistant professor,
Moscow Pedagogical State University*

Musical theatre of A.N. Verstovsky,s time

Abstract: the article says the peculiarities of the development of the Verstovsky,s musical theater: you will learn the stages of becoming him as an opera composer, you will learn the importance of his management activities in Moscow imperial theaters.

Keywords: Verstovsky, composer, opera, administrator, imperial theatres/

В истории русского музыкального театра традиционно принято вести отсчёт с творчества М.И. Глинки, упоминая фамилии предшественников лишь в перечислительном порядке без пристального на них взгляда. С одной стороны, на то, безусловно, есть исторически оправданные обстоятельства и объективные причины. С другой, привыкая к этому «штампу», мы выбрасываем из горизонтов своего внимания не менее интересные и важные исторические этапы становления русского музыкального театра, тем самым ограничивая свою профессиональную картину мира. Именно так отчасти и происходит с русским композитором Алексеем Николаевичем Верстовским, почти сорокалетняя музыкально-театральная деятельность которого, современниками была названа «эпохой А.Н. Верстовского».

Библиографический анализ творчества А.Н. Верстовского показал, что в XX веке оно занимало определённую нишу в музыковедческой литературе. Мы находим информацию о нём в издании 1948 года «Русская опера до Глинки», автор А. Рабинович, где в главе, посвященной XIX веку, содержатся важные и глубокие ориентиры, относящиеся к творчеству А.Н. Верстовского. В 1949 году Б. Доброхотов издал книгу «А.Н. Верстовский», в которой описаны факты его жизни, театральная деятельность, дана характеристика его оперного творчества. Б. Асафьев посвятил ряд искусствоведческих

исследований А.Н. Верстовскому как композитору из плеяды славяно-русских бардов, которые были опубликованы в его избранных трудах в 1955 году. Этим же годом датированы исторические очерки А. Глумова о музыке в русском драматическом театре, один из которых посвящён А.Н. Верстовскому. В 1957 году вышла статья А. Серова о значении Верстовского для русского искусства». В фундаментальном труде А. Гозенпуда «Музыкальный театр в России: от истоков до Глинки» представлено большое количество документальных материалов, позволяющих оценить значение и вклад А.Н. Верстовского в развитие зарождающегося русского музыкального театра. Значительны статьи о А.Н. Верстовском, написанные Ю. Келдышем, А. Воиновой, Г. Абрамовским, О. Левашевой. В 1989 году в свет вышла книга «Торжество муз» А. Сконечной с живыми картинками столичной музыкально-театральной жизни XIX века, где ведущее место занимает личность А.Н. Верстовского.

XXI век не обошёл вниманием этого музыканта. В 2001 году челябинское издательство выпустило справочник «Русские композиторы: история отечественной музыки в биографиях ее творцов» с развёрнутой биографией А.Н. Верстовского. Справочник представляет собой обновлённое и расширенное переиздание книги 1903 года «Биографии композиторов с XIV – XX веков с портретами». А в 2018 году культуролог и музыковед С. Волков выпустил книгу «Большой театр: культура и политика», где раскрывает тайны жиз-

недеятельности театра, в том числе в «эпоху Верстовского». Таким образом, музыковедческая литература вполне может удовлетворить желание узнать о А.Н. Верстовском подробности его творческой судьбы.

Личность А.Н. Верстовского многогранна: он был выдающимся музыкантом своего времени – теоретиком и педагогом, имел прекрасный вокальный голос и проявлял актёрскую и режиссёрскую интуицию, обладал необычайными организаторскими способностями. По свидетельствам современников, его отличали исключительная работоспособность, амбициозность, общительность и деловая хватка. Наиболее значимый вклад в русскую культуру он внёс как талантливый композитор, «чувствующий театр» [6, с. 663], и волевой театральный администратор. Именно эти два качества сошлись в одной точке «музыкальный театр «эпохи Верстовского» и стали предметом изучения при написании данной статьи.

Музыкальное наследие А.Н. Верстовского дошло до нас в преломлении театрального искусства, именно как театральный композитор он вошёл в историю русской музыки. Его глубоко волновала природа драматической музыки, основу которой он видел в тонкостях соединения глубинных смыслов слова с искренней, проникновенной и простой мелодикой. Свои размышления об этом композитор изложил в статье «Отрывки из истории драматической музыки», опубликованной в «Драматическом альбоме для любителей театра

и музыки на 1826 год», который он был издан вместе с А. Писаревым.

Первый композиторский опыт А.Н. Верстовский приобрёл, сочиняя *водевили*, которые принесли двадцатилетнему музыканту уже громкую славу. Он тонко чувствовал публику и понимал, какая именно музыка, какие интонации и ритмы вызовут овации в зале и мастерски пользовался этим. «Кодексом водевильной музыки» назвал А. Серов многочисленные сочинения А.Н. Верстовского того времени [8, с. 77]. Покорив сначала питерскую публику, по приезду в Москву (1823) его имя не сходит с афиш Большого театра.

Не считая водевилей, им написано не менее пятнадцати произведений *для драматического театра*, среди которых были «героические драмы с пением, хорами, взрывом, большою пушечною и ружейною пальбою», «романтические зрелища в трёх сутках с пением, хорами и военными эволюциями», «народные драматические представления с куплетами, военными песнями, эволюциями и полковою музыкой» [5, с. 84–85]. Для некоторых спектаклей он писал романсы, куплеты, инструментальные номера (например, для фортепиано с арфой). Так, для спектакля «Свадьба Фигаро» (1829) с участием М. Щепкина и П. Мочалова им была написана Песня Керубино, которую исполняла актриса А. Потанчикова. Для постановки драматических сцен Г.В. Кугушева по «Евгению Онегину» (1849) А.Н. Верстовский написал Хор девушек «Девицы, красавицы» [5, с. 86]. Музыкаль к драматическим

спектаклям он стремился помочь актёру создать живой образ, повести простой и естественный разговор, который отличался бы «благозвучностью» и «натуральностью». О качествах, необходимых для драматического артиста, он рассуждал в статьях, опубликованных в упомянутом выше «Драматическом альбоме». Таким образом, музыка А.Н. Верстовского для драматического театра своими художественными качествами, по мнению музыковедов, была на порядок выше произведений современных ему композиторов.

Сценический потенциал музыки А.Н. Верстовского не ограничивался сочинением водевильной музыки и музыки для драматического театра. Театральные устремления композитора проявлялись и в написании камерной вокальной музыки. *Баллады*, которые сам автор называл «кантатами» (возможно, от латинского *cantus* – пение, песня), представляли собой развёрнутые музыкально-драматические сцены и исполнялись с использованием специальных декораций, костюмов и актёрской игры. По достоверным свидетельствам известно, что в нотах баллад А.Н. Верстовский лично давал указания на костюмы и мизансцены [2, с. 70]. Его всегда волновала сюжетно-драматургическая сторона произведения, а именно, театральность действия и даже наличие сценических эффектов. В этой связи весьма ценным является замечание А.Н. Серова о том, что А.Н. Верстовский «проявлял большую талантливость... в приспособлении музыки к целям сценическим, ... ловкость распоря-

жаться сценой» [7, с. 16]. Один из основоположников русского музыкознания и современник композитора В. Одоевский, подтверждая правильность установок по исполнению кантат А.Н. Верстовского, писал: «Зачем ссорить искусства. Пускай теснее соединяются поэзия с музыкою и живописью: тем сильнее будет их действие» [11, с. 86]. Талант молодого А.Н. Верстовского увлёк В. Одоевского. В его кантатах он услышал яркий национальный характер, «силу чувств и новосты мыслей», простоту и выразительность музыки [3, с. 43]. Среди известных баллад – «Чёрная шаль», «Три песни», «Бедный певец».

Работа над водевилями, музыкой к драматическим спектаклям и балладами подвела А.Н. Верстовского к созданию опер, где он старался реализовать своё творческое кредо: «вложить в европейскую форму характер национальной русской музыки» [10, с. 89]. Безусловно, *оперы А.Н. Верстовского* – это ещё пока не оперы в академическом понимании: в них композитор включал развёрнутые разговорные диалоги, требуя от исполнителей естественности и благородной простоты; широко применял в качестве выразительной краски такой приём, как речевая декламация на фоне оркестрового сопровождения. А в одной из его опер роль главного героя вообще была поручена драматическому актёру. С позиций классического понимания оперы, это нонсенс, поскольку музыкальная драматургия оперы оказалась лишена центральной опоры. Но, помня о музыкальном и драмати-

ческом единстве театральной труппы того времени, это был пример блистательного менеджмента (не оценённого потомками). А.Н. Верстовский необычайно тонко чувствовал своё время, талантливо и ярко отзывался мелодическими интонациями на требования современности [2, с. 61] – в его творчестве опера, пропитанная «русским духом», по-настоящему стала национальной, стала народной.

Заслуга А.Н. Верстовского в том, что он обогатил отечественную оперу стилистически, внёс в неё новые темы, новые архетипические образы и средства музыкально-драматической выразительности. Продолжая традиции своих предшественников оперы, он сделал значительный шаг вперёд в музыкальной драматургии: если прежде песня была вставным номером, то у А.Н. Верстовского песня выражает характер, настроение и переживания героя, т.е. становится важным средством его музыкальной характеристики. В.Г. Белинский писал, что оперы А.Н. Верстовского – «это не обыкновенная музыкальная болтовня, без смыслу, а что-то одушевлённое жизнью сильного таланта» [9, с. 379].

Первая опера «Пан Твардовский» была поставлена в 1828 году в Большом театре. В это время А.Н. Верстовский занимал пост инспектора музыки императорских театров Москвы. Публика и критика приняли оперу с восхищением, называя её «превосходной», «первой русской оперой» [7, с. 21]. В дальнейшем она возобновлялась в 1851 и в 1892 годах. В опере впервые нашёл отражение романтический конфликт

личности с окружающим его миром. Таким образом, в бытовавшем уже жанре «волшебной оперы» развлекательная комедийность сменилась на конфликтность и драматизм.

Премьера второй оперы «Вадим, или Пробуждение двенадцати спящих дев» состоялась в Большом театре в 1932 году, когда композитор служил инспектором репертуара московских театров. Несмотря на критическую оценку либретто, про музыку оперы писали, что «здесь звучат Русские струны, заливается Русская душа» [7, с. 24]. В опере впервые случился опыт воплощения образа древнерусского певца-сказителя: и ситуативно (на свадебном пиру) и интонационно Баян А.Н. Верстовского предвосхищает глинкинского Баяна. Опера была в репертуаре до 1853 года, пока во время пожара Большого театра не сгорели все декорации и костюмы.

В 1834 году с огромным успехом была представлена публике в Большом театре третья опера «Аскольдова могила», ставшая большим шагом вперёд не только для самого композитора, но и для русского оперного искусства. По свидетельствам современников песни из оперы пели не только по всей России, их наигрывали шарманщики в разных европейских городах [1, с. 60]. Триумф объясняется мелодическим талантом композитора и самобытностью стиля оперы. В сокровищницу русской музыки вошли роскошные по мелодике и голосоведению многочисленные хоры оперы. Образ балагура-мудреца Торопа (как и образ Гикши в «Твардовском») открывает галерею народных характеров в русской опере. Об-

раз хвастливо-трусливого Фрелафа предопределяет появление Фарлафа в «Руслане». В опере композитор предстаёт более зрелым оперным драматургом, овладевающим крупной формой и таким действенным драматургическим приёмом, как принцип контраста. Опера имела счастливую судьбу – она стабильно присутствовала в репертуаре до первой мировой войны.

Неслыханной роскошью постановки в 1857 году выделилась последняя (из шести) опера А.Н. Верстовского «Громобой». Вместе с операми «Вадим» и «Аскольдова могила» она должна была завершить грандиозную славянскую «трилогию», которую композитор хотел противопоставить «Руслану и Людмиле» М.И. Глинки. В течение года опера прошла четырнадцать раз и возобновлялась еще на протяжении четырёх лет. Таким образом, можно считать, что при жизни творчество композитора оценивалось современниками восторженно и пылко.

Помимо обширной музыкальной деятельности – композиторской, педагогической, дирижёрской (в 30-х гг. он руководил оркестром и хором «Московского музыкального благородного собрания») – А.Н. Верстовский обладал административным талантом, который блистательно проявил в карьере чиновника.

В 1823 году он был откомандирован на службу в канцелярию московского генерал-губернатора Д. Голицына. А в октябре 1824 года именно увертюрой А.Н. Верстовского – слу-

жащего канцелярии – открывается Малый театр, на открытии Большого в январе 1825 года звучит его Пролог «Торжество муз». Затем последовало его назначение сначала инспектором музыки (1825), а с 1830 – инспектором репертуара московских императорских театров. В 1848 он занимает пост управляющего конторой дирекции московских театров (до 1860). Со всеми, кто зависел от него, он был крут и принципиален, но проявлял гибкость с теми, от кого зависело решение ключевых интересующих его вопросов. С 30-х годов Верстовский становится «фактическим хозяином» московских императорских театров [6, с. 661]. От него полностью зависел репертуар – чьим операм звучать, кому блистать на сцене; он рекомендовал актёров для постановок, лично работал с вокалистами над партиями, давал указания режиссёрам и дирижёрам, контролировал образование будущих певцов в театральной школе, для которой сам выбирал преподавателей. Его побаивались подчинённые, но прислушивались к каждому замечанию и старались соответствовать. Тридцать пять лет службы в Императорских театрах – это большая страница в театральной истории, это и есть «эпоха А.Н. Верстовского».

Итак, А.Н. Верстовский был значительной, заметной фигурой в культурной жизни России первой половины XIX века. Одни музыковеды утверждают, что музыкальный театр А.Н. Верстовского предвещал и способствовал формированию музыкального театра М.И. Глинки. Другие категори-

чески отказываются от этой точки зрения, указывая на то, что эти композиторы были абсолютными современниками и двигались в своих поисках параллельно. Но, на наш взгляд, важен не состязательный момент, а объективное определение для каждого творца своего места в истории русского музыкального театра.

Проведённое нами небольшое социологическое исследование показало, что студенты, имеющие базовое среднее музыкальное образование, в подавляющем большинстве либо не могли вспомнить имя А.Н. Верстовского, либо не слышали его никогда. В частности, лишь 5,71% опрошенных назвали его в перечне русских композиторов XIX века, и только у 2,86% респондентов имя А.Н. Верстовского ассоциировалось с историей Большого театра. С сожалением можно отметить, что даже в некоторых учебных изданиях по истории русской музыки не упоминается имя этого композитора, недооценённого и незаслуженно забытого, о чём говорят все «верстовсковеды», хотя его музыка и в наши дни не потеряла привлекательности и обаяния.

А. Серов назвал А.Н. Верстовского «знаменитым народным русским композитором», чьи «струящиеся» мелодические находки затрагивает струны русской души так, как ничьи больше. Как композитор, он оставил после себя музыку, лучшая часть которой и сегодня имеет магическую силу воздействия. Как театральный менеджер, А.Н. Верстовский поддерживал и развивал романтическое направление и пат-

риотическую тему в театрах, беспокоясь об удовлетворении эстетических запросов публики.

А.Н. Верстовский, безусловно, заслуживает более пристального изучения и внимания: не отправлять его на «задворки истории», а, зная его вклад в развитие музыкального театра, определить заслуженный «пьедестал» и достойное место в его историческом времени – и помнить.

Список литературы

1. *Абрамовский Г.К.* Русская опера первой трети XIX века. М.: Музыка, 1971. 77 с.
2. *Асафьев Б.В.* Композитор из плеяды славяно-русских бардов: Алексей Николаевич Верстовский // Советская музыка. 1946. № 8-9.
3. *Бернандт Г.Б.* Статьи и очерки. М.: Советский композитор, 1978. 405 с. 4. Биографии композиторов IV–XX веков. М.: Издание К.А. Дурново, 1904. 962 с.
5. *Глумов А.* Музыка в русском драматическом театре. М.: Музгиз, 1955. 468 с.
6. *Гозенпуд А.* Музыкальный театр в России: от истоков до Глинки. Л.: Музгиз, 1959. 781 с.
7. *Доброхотов Б.* Верстовский и его опера «Аскольдова могила». М.: Государственное музыкальное издательство, 1962. 87 с.
8. *Доброхотов Б.* А.Н. Верстовский: Жизнь. Театральная

деятельность. Оперное творчество. М.-Л.: Музгиз, 1949. 125 с.

9. История русского драматического театра. В семи томах. Т. 2: 1801– 1825 / ред. колл.: Холодов Е.Г. и др. М.: Искусство, 1977. 555 с.

10. *Канн-Новикова Е.И.* М.И. Глинка: Новые материалы и документы. Вып. 3. М.: Гос. муз. издательство, 1955. 218 с.

11. *Одоевский В.Ф.* Несколько слов о кантатах г. Верстовского // Музыкально-литературное наследие / под ред. Г.Б. Бернандта. М., 1956.

12. *Сконечная А.* Торжество муз. М.: Советская Россия, 1989. 192 с.

Гусли звончатые в истории русской культуры и образования

*Старчак А.М.,
магистр музыкального образования,
Московский государственный институт музыки
имени А.Г. Шнитке,
аспирант Московского педагогического
государственного университета,
научный руководитель доктор педагогических
наук,
профессор Рапацкая Л.А.*

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы возникновения и бытования гуслей звончатых, их место в отечественной культуре. Дана периодизация этапов изучения гуслей звончатых, а также показано становление академической традиции обучения игре на народном инструменте.

Ключевые слова: гусли звончатые, культура народных музыкальных инструментов, русская культура и образование, академическая традиция.

*Starchak A.M.,
master of music education,
Moscow State Institute of Music named A.G. Schnittke,
postgraduate student, Moscow Pedagogical State University,
scientific adviser doctor of pedagogy, professor Rapatskaya L.A.*

Husles called in the history of russian culture and education

Abstract: the article deals with the emergence and existence of the ringing gusli, their place in the national culture. A periodization of the stages of studying the ringing gusli is given, and also the formation of the academic tradition of learning to play the folk instrument is shown.

Keywords: ringing instruments, culture of folk musical instruments, Russian culture and education, academic tradition.

Музыкальная культура Древней Руси восходит к архаичным временам, о которых свидетельствуют и документальные источники – летописи, исторические свидетельства, и дошедшие до нас косвенные сведения, отраженные в устных сказаниях, произведениях изобразительного искусства: художественных миниатюрах, фресках и иконах. Ученые восстанавливают историю народных музыкальных инструментов, имевших бытование у восточных славян, по данным археологических раскопок, реконструируют по сохранившимся образцам и скрупулёзно собранным сведениям.

История гуслей тесно переплетается с историей древнерусской литературы и фольклора, в частности, русского эпоса, так как игра на гусях сопровождала исполнение произведений эпических жанров. Дошедшие до нас источники повествуют о легендарных героях былинного эпоса, исполни-

телях на гусях – Садко, Бояне (Баяне), Добрыне Никитиче, Соловье Будимировиче и других. Гусли, родственные европейской цитре, которая, в свою очередь восходит к греческой лире и кифаре, а также распространенной на Ближнем Востоке псалтири, имели несколько разновидностей [7, с. 138–142].

Распространенные на Руси гусли звончатые имеют сходство в строении и бытовании с народными инструментами Прибалтики, Карелии, Финляндии такими, как коклес, кантеле и каннель. В то же время, гусли можно назвать исключительно русским феноменом, так как, несмотря на наличие родственных инструментов у других народов, нигде они не заняли такого особенного места в жизни народа, став частью культурного паттерна.

Гусли звончатые явились частью не только народной музыкальной культуры, но и заняли прочное место в традиции, дополнив ассоциативный ряд былинных богатырей, древних сказителей и легендарных персоналий в качестве неизменного атрибута. Не будет преувеличением сказать, что гусли – это социокультурный феномен, являющийся неотъемлемой и очень важной частью национальной традиции. Именно игра на гусях сопровождала и княжеские пиры, и застолья в бедных крестьянских избах, они были частью обрядов и ритуалов – похоронных, свадебных, родильных и крестильных.

Важную роль гусли сыграли в качестве аккомпанирующего инструмента для исполнения эпических песен. В этом

смысле гусли восходят к греческим кифарам и лирам, сопровождавшим исполнение эпоса аэдами, странствующими античными музыкантами. Русский героический эпос исполнялся под аккомпанемент гуслей. Надо отметить, что сюжеты и герои эпоса воплощают в себе самые высокие идеалы народа, существующие в конкретную эпоху. Понятие героического может меняться со временем, одни идеалы могут сменяться другими, но суть исполнительства эпического фольклора остается прежней – воспевать героиню былых лет, проецируемую на современную действительность. Таким образом, ткань эпической поэмы неразрывно связанная с жизнью этноса, становится сама частью культурного кода. Именно поэтому форма и стиль исполнения, где аккомпанемент гуслей был неотъемлемым элементом этой формы, есть часть той самой живой традиции, из которой складывается народная культура. Соответственно, фигура исполнителя – сказителя-гуслияра, носителя эпического сознания – сама становится значимой. Если говорить о легендарных исполнителях эпоса – Бояне или Садко, то можно сказать, как сама фигура сказителя словно живет в былинных подвигах и наполняется самостоятельным содержанием. Бояну присущи магические, сверхъестественные черты и качества: эпитет «вещий», способность принимать облик птиц и животных, что с течением времени перестает быть метафорой, воспринимается слушателями как мифологический персонаж, и, таким образом, сам сказитель становится геро-

ем эпоса. Гуслиар Садко способен своей игрой взволновать морского царя, который дарует ему богатство и одну из дочерей в жены. В этом видится отзвук древнего отождествления поэта, музыканта, сказителя с божеством, способным управлять стихией, или жрецом такого божества. Автор «Слова о полку Игореве» называет Бояна внуком Велеса, божества, которому приписывают поэтические функции. Здесь, очевидно, прослеживается параллель с легендарным музыкантом античности – Орфеем, получившим свою золотую лиру в дар от богов.

Особыми качествами и свойствами обладает не только гуслиар, метонимически магические функции переносятся и на сам инструмент, так рождаются образы волшебных гуслей-самогудов, которые заставляют пускаться в пляс всякого, кто слышит их игру.

Интересен с точки зрения исследования пласт легенд и сказаний русского Севера, где гуслиары и гусли выступают не только в своем непосредственном качестве, но и реализуют космогонический аспект, участвуя в создании творимой вселенной. Так, например, в архангельском сказании о гуслиаре Мезене и его возлюбленной Онеге, они оба становятся реками по велению Ледовитого Океана, обожествлявшегося жителями северных областей. Обе реки существуют в действительности и протекают на Севере в Архангельской и, частично, Вологодской областях, то есть на тех территориях, где гуслиарная традиция жива и в наши дни. Таким образом, можем

отметить несомненную важность самой фигуры музыканта, который в сознании народа является и героем – носителем эпических идеалов, и служителем божества – выразителем божественных идей.

На народное восприятие и образ гуслира в культуре повлияли не только исполнители эпоса. Гусли, наряду с другими народными инструментами – домрой, бубном, волынкой, стали одним из основных музыкальных инструментов скоморохов, и, следовательно, важной частью обрядовой и смеховой культуры древней Руси. Одно из названий скоморохов – гусельники или гуслиры – подчеркивает важность этого инструмента в скоморошьих выступлениях. Народное инструментальное исполнительство было присуще и языческим временам, уходя корнями в древние обрядовые практики. А принятие христианства на Руси только способствовало развитию музыкальной культуры. Вплоть до XVII века инструментальное искусство органично встраивалось в контекст духовной музыки, наряду с колокольным звоном и церковным пением гусли считались вполне благочестивым инструментом, подчеркивающим красоту церковных ритуалов.

Помимо этого, гусли занимали прочное место в светской музыкальной традиции, представляя как «аристократическую» часть музыки, так и «демократическую» – исполнительство на гуслих было присуще и дворцовым церемониям, и любым застольям, в том числе и в среде горожан и сельских жителей. В то же время, гусельное искусство было неотъем-

лемой частью народного быта, сопровождая все важные этапы человеческой жизни, присутствуя в родильных, крестильных, свадебных и похоронных обрядах [6, с. 149–152]. Однако гонения на скоморохов со стороны церкви и официальных властей, начавшиеся с XVII века, привели если не полному уничтожению исполнительства на народных музыкальных инструментах, то к существенному его сокращению. К тому же, инструментальное исполнительство было изгнано с церковной службы, оставив место только пению.

Возрождение культуры народного инструментального исполнительства приходится на вторую половину XIX века, когда стали сильны патриотические настроения в обществе, и интерес к русской культуре, самобытности её народа поддерживался видными деятелями культуры и искусства. В 1888 балалаечник-виртуоз Василий Васильевич Андреев создал оркестр народных инструментов, куда входили домры, балалайки и гусли. И в дальнейшем стали появляться другие коллективы, объединяющие исполнителей на народных инструментах.

Музыкально-просветительская деятельность В.В. Андреева и других энтузиастов народного искусства привели к возрождению интереса к инструментальному исполнительству. И гусли, которые были вытеснены из культурного контекста инструментами европейской традиции и остались только в легендах и былинах, были возвращены, чтобы занять достойное место на российской сцене и на мировых концертных

площадках.

Относительно вопроса эволюции педагогических воззрений можно сказать следующее. Исторически сложилось, что обучение игре на гусях звончатых оставалось за пределами академической традиции, и распространялось в народной среде посредством фольклорного музицирования. В состав оркестра народных инструментов чаще всего входили музыканты, обучившиеся самостоятельно, либо от наставника. В XX веке, когда произошел переход от фольклорного исполнительства к формированию академической традиции обучения игре на гусях, профессиональной подготовке музыкантов-гусяров не уделялось должного внимания. Вплоть до 70-х годов XX века профессиональное обучение гусяров велось лишь в двух учебных заведениях – это в Псковском музыкальном училище и факультативном классе Ленинградской консерватории. В то же время, бытование народной традиции игры успешно существовало в небольших населенных пунктах, особенно на севере России – в Архангельской и Вологодской областях. С конца 80-х годов XX века, в основном благодаря деятельности энтузиастов этого инструмента (Ю.Т. Евтушенко, Л.Я. Жук, И.Н. Ершовой, Л.А. Басурмановой), классы обучения игре на гусях звончатых были открыты в нескольких московских детских музыкальных школах. А позже и в музыкальных образовательных учреждениях среднего и высшего звена, как Музыкально-педагогическое училище им. Октябрьской Революции, 2-е Московское

областное музыкальное училище им. С.С. Прокофьева в г. Пушкино, МГИМ им. А.Г. Шнитке, РАМ им. Гнесиных. В настоящее время обучение игре на гусях осуществляется в музыкальных школах, учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования, а также реализуется в рамках дополнительного внешкольного образования на базе культурных центров.

Таким образом, условно в изучении гуслей звончатых можно выделить четыре периода, каждый из которых имел свои особенности.

1. Конец XVIII – середина XIX века: первый период, характеризующийся в основном этнографическим интересом. Это попытка познакомить с особенностями народной русской культуры иностранных читателей. Поэтому работы, в которых превалирует описательная сторона, написаны по большей части иностранцами, знакомящимися с Россией и ее традициями. Это период накопления знаний, не предполагающий построения научных концепций, хотя и отмеченный отдельными попытками систематизации и обобщения. Академическая традиция как таковая отсутствует. В народной среде обучение происходит по принципу прямого подражания в рамках непрерывной фольклорной традиции, либо инструмент осваивается энтузиастами-самоучками.

2. Вторая половина XIX – начало XX века. Период, в который пробудился интерес к собственно народному инструментализму. В это время выходят статьи и труды, принадле-

жащие профессиональным историкам, фольклористам, музыкантам. Данный период положил начало создания научной методологии, которая используется и сегодня: это использование сравнительно-исторического анализа, определяющего пути эволюции инструмента и сравнительно-этнографический подход, обнаруживающий черты сходства инструментов, встречающихся в живом обращении у разных народов. Традиция обучения развивается на волне интереса к народной музыке, но по-прежнему не выходит за рамки отдельных энтузиастов или бытования инструмента в этносреде.

3. Третий период, охватывающий время с начала и до середины XX века, связан с появлением технических новшеств, позволивших использовать не только органиологический подход, но и исследовать саму музыку, исполняемую на гусях звончатых. Проблема в изучении фольклорных произведений бесписьменной традиции заключается в почти непреодолимой трудности ее фиксации. Даже опытные музыканты без специальных технических средств с большим трудом могут на слух зафиксировать инструментальную музыку. С появлением фонографов появилась возможность не только сохранить музыкальное наследие и донести живую традицию исполнения до наших дней, но и всесторонне изучить музыковедческую сторону инструментальных произведений. Параллельно с изучением инструмента появляются классы обучения игре в музыкальных школах и училищах.

4. Четвертый период, с середины XX века и до наших

дней, является синтетическим, объединяющим в той или иной степени два последних. Он характеризуется и желанием исследователей, с одной стороны, восстановить исконно русское музыкальное наследие, с максимальной точностью воспроизведя традиционную форму и звучание инструмента, и аутентичное исполнительство. С другой стороны, посредством применения новейшей доступной методологии и технических средств, которые появились в арсенале исследователей, открыть новые музыковедческие аспекты в изучении фольклорной традиции. В подходах превалирует тенденция объединить изучение собственно музыковедческие аспекты с социологическими, этногеографическими и историческими, то есть представить максимально объемную картину изучаемого предмета. В педагогическом отношении процесс обучения игре на гусях переживает возрождение благодаря как деятельности энтузиастов этого народного инструмента, так и общей тенденции возобновления интереса к национальному искусству. Обучение игре на гусях осуществляется как в крупных городах, так и в региональных музыкальных школах, училищах и колледжах.

Безусловно, эта периодизация носит условный характер, но позволяет определить смену парадигм в научном подходе к исследованию инструмента.

В настоящее время, благодаря просветительской деятельности популяризаторов гуслей, а также стихийному возрождению интереса к исконно русским культурным ценностям,

обучение игре на гусях перестало быть уделом энтузиастов-одиночек. Класс гуслей представлен на всех ступенях музыкального образования: в детских музыкальных школах, колледжах и учебных заведениях высшего профессионального образования. Помимо профильных музыкальных учебных заведений, обучение игре на гусях происходит и в кругу любителей и в центрах внешкольного образования [4, с. 57–61].

Одним из ярких таких примеров является Районный культурный центр «Купина». Среди проектов центра – детская студия гусяров, где ведется обучение и подготовка будущих музыкантов. Многие из детей, пришедших в студию, впоследствии продолжают обучение в учреждениях профессиональной подготовки, выбирая для себя путь профессионального исполнителя. Центр «Купина» не только занимается подготовкой будущих музыкантов, его коллективы ведут активную просветительскую концертную деятельность, поднимая тем самым популярность инструмента, важного для русской культуры. Это яркий пример того, как в индивидуально-ориентированном процессе выстраивается непрерывность и преемственность практической реализации полученных навыков с изучением истории инструмента, тесно связанного с такими аспектами, как история, культура, национальная память, устное народное творчество, музыкальный фольклор. При центре функционирует музей, посвященный гусям, что также способствует погружению в историческую

память народа.

Центр «Купина» является полноценным участником современного медийного пространства, фигурируя в прессе и в сети интернет. Это позволяет возрождать и сохранять традиции русского народа, передавая их новому поколению, растущему в мультикультурном обществе, где процессы глобализации затрагивают жизнь на всех ее уровнях: унификация одежды, продуктов, нивелирование культурных различий, веками складывавшихся у каждого народа. Возрождение гуслей звончатых позволяет противостоять этим процессам, привнося самобытность и индивидуальность в исполнительское искусство.

Список литературы

1. *Акулович В.И., Брунцев В.А.* Гусли в музыкальной культуре России конца XIX – начала XX века: Николай Иванович Привалов и Осип Устинович Смоленский // ТРУДЫ СПБ-ГИК, 2015. № 207. С. 114–151.

2. *Биберган В.Д.* Размышления композитора об эволюции оркестра русских народных инструментов // ТРУДЫ СПБ-ГИК, 2015. № 207. С. 74–80.

3. *Бычков В.В.* К вопросу об эволюции тембровой драматургии народно-оркестровой музыки // Вестник ЧГАКИ. 2012. № 1 (29). С. 110–115.

4. *Имханицкий М.И.* Идеи В. В. Андреева сегодня // Вест-

ник ЧГАКИ. 2011. № 3 (27). С. 57–61.

5. *Клобукова (Голубинская) Н.Ф.* Русские музыкальные инструменты в японских источниках первой половины XIX в // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2017. № 4. С. 5–10.

6. *Николаева Е.В.* История музыкального образования. Древняя Русь. Конец X – середина XVII столетия: учебник для вузов. М.: Владос, 2006. 208 с.

7. *Усков Александр Сергеевич.* Воспитание личности в контексте музыкальной традиции // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 138–142.

Об особенностях стиля Д.Д. Шостаковича (на примере сонаты для фортепиано си-минор, соч. 61)

*Шубина И.Я.,
доцент,
Московский педагогический государственный
университет*

Аннотация: в статье раскрыты стилевые особенности Д.Д. Шостаковича на примере сонаты для фортепиано си-минор соч. 61. Рассмотрены характерные черты музыкального мышления и средства языка композитора, показаны арочные связи между симфоническим и камерным творчеством.

Ключевые слова: творчество Д.Д. Шостаковича, симфоническая и камерная музыка, стиль, соната, черты музыкального мышления, средства языка композитора.

*Shubina I.Ya.,
associate professor,
Moscow Pedagogical State University*

On the peculiarities of the style by D.Dm Shostakovich

(using the Sonata for Piano in B Minor, Op. 61)

Abstract: the article reveals the stylistic features of D. D. Shostakovich on the example of the piano Sonata in b minor, Op. 61. Considered the characteristic features of the musical thinking and the language of the composer, shows a strong link between the symphonic and chamber works.

Keywords: creativity of D.D. Shostakovich, symphonic and chamber music, style, sonata, features of musical thinking, means of language of the composer.

Вторая соната си-минор – одна из вершин творчества Д.Д.Шостаковича и мировой фортепианной литературы. Она занимает важное место в эволюции его творчества, т.к. во-первых, является началом качественно нового этапа фортепианных сочинений. Во-вторых, музыкальный язык сонаты обобщает стиль ранних фортепианных опусов, Четвертой, Пятой, Шестой и Седьмой симфонии, Фортепианного квинтета соль-минор, и предвосхищает Второе фортепианное трио ми-минор, Одиннадцатый квартет, Восьмую симфонию. В третьей части сонаты впервые появляется моно-

грамма символ – DEсН, которая станет лейтмотивом в ряде произведений композитора – Девятой симфонии, Четвертом, Пятом, Восьмом квартетах, первых концертах для скрипки и виолончели. А.А. Соловцов писал: «С ранними фортепианными сочинениями сонату сближает фортепианный стиль, по-прежнему лаконичный, опирающийся на листовскую фортепианную литературу и новейшее «неоклассическое» течение. С квинтетом и симфониями сонату роднит – помимо общности музыкального языка – значительность и строгость мысли» [5, с. 186] Таким образом, соната представляет собой яркий пример характерных черт стиля Д.Д. Шостаковича, которые раскрываются в ее образном содержании, комплексе средств музыкальной выразительности и форме трехчастного сонатного цикла.

Эмоционально-мыслительный процесс, интеллектуализация чувств и философское размышление средствами музыкального языка является одной из особенностей стиля Д.Д. Шостаковича. Тенденция интеллектуализма в творчестве композитора связана с общими закономерностями развития искусства в двадцатом веке. «Повышенный интеллектуализм» и философско-психологический анализ процессов духовной жизни человека проникают во все виды, жанры, формы художественного творчества. Это объясняется стремлением отражать не только события и факты, но и процесс развития мысли, диалога, изменения настроения в пределах эмоционально-образной сферы. В. Дельсон отмечал, что

«искусство отражает жизнь самих идей, философские коллизии, мировоззренческие драмы» [2]. Расширение и углубление содержания современного искусства связано также:

- с осмыслением и отражением на уровне обобщения, типизации образов сложной и противоречивой действительности с ее контрастами, конфликтами и трагедиями в более широких масштабах;

- с калейдоскопичностью событий;

- сосуществованием разностильности культур;

- с тенденцией интеграции и диалога всех видов искусства.

Перечисленные тенденции способствовали повышению роли искусства и музыки, в частности, во всех сферах жизни человека. Возрастает его познавательная роль, усиливается воздействие на духовный мир личности. Такого искусства – Т. Манна и Г. Гессе, С. Дали и П. Пикассо, Б. Брехта и Вс. Мейерхольда и мн. др. К творчеству художника-мыслителя принадлежит искусство Д.Д. Шостаковича. Для него характерны «беспощадность наблюдающего познания и критическая точность выражения» (Т. Манн) явлений и закономерностей объективного мира, «двойной жизни» человека на уровне идеи общечеловеческого значения.

Философско-интеллектуальное начало с особой ясностью и глубиной воплощено во Второй фортепианной сонате Д.Д. Шостаковича. Она посвящена памяти его педагога Л.В. Николаева. В содержании произведения композитор выходит за

рамки своего эмоционального состояния и трансформирует личные переживания и размышления о вечной проблеме диалектики жизни и смерти, разума и безумия на уровень философской мысли обобщающего характера.

Соната утверждает жанр интеллектуальной лирики, возвышенно-скорбного размышления – диалога. В этом смысле соната рационалистична, и аскетизм фортепианной фактуры, особенно во второй части, соответствует сосредоточенности и медитации главного образа. Одновременно соната доказывает сочетание эпического и драматического начал в творчестве Д.Д. Шостаковича. Для нее характерно взаимодействие принципов вариационности и разработочности на всех уровнях развития драматургии формы. Лаконизм и графика фактуры как бы компенсируются многоярусной полифонией мелодических линий, яркостью регистровых контрастов и оркестрово-тембровых сочетаний.

Для мелодического тематизма произведений Д.Д. Шостаковича характерна взаимосвязь двух тенденций (хотя встречаются и индивидуальные варианты): богатые национальные традиции с опорой на славянскую и еврейскую культуры, и чисто инструментальный мелодизм – инструментальная графика. Это дало возможность композитору создать свой интонационный язык, посредством которого он смог выразить и одесскую шутку, и сарказм, и произнести духовную проповедь для всего человечества. Для его содержания характерны вокальные речевые и инструментальная интонации.

Особенности интонационного языка произведений Д.Д. Шостаковича ярко представлены в тематизме Второй фортепианной сонаты. Главная тема первой части, тема второй и тема вариаций обнаруживают интонационные, ладогармонические и метроритмические связи, т.к. раскрывают единый главный образ произведения на разных стадиях его развития. Интонационные арки: движения по звукам трезвучия и сектаккорда основной тональности си-минор, опевание ступеней лада, лейтинтонации – уменьшённая октава, малая септима, малая терция и малая секунда; ладогармонические: минор с низкими 2, 4, 8 ступенями, борьба одноименных тоналностей си-минор – си-мажор, ладовая неустойчивость. Посредством ладовой переменности и модуляционного развития композитор передает «живое» течение мысли, изменение эмоционального состояния, внутренний конфликт главного героя. Особенностью мелодических линий Д.Д. Шостаковича является «впитывание» гармонических и тональных последовательностей, т.е. гармонически обогащенный тип свободно развивающейся темы, что характерно для темы вариаций третьей части сонаты.

Мелодический тематизм произведений Д.Д. Шостаковича организуется и развивается во времени, для которого характерна метроритмическая свобода в единой время-метрической единице. Это обусловлено следующими факторами: 1) основой интонационного мелодизма является народно-песенное и речевое начало, 2) взаимосвязью полифонии и го-

мофонии как типов фактуры и принципов развития. Разнообразие и гибкость ритмического рисунка, переменность размера, временная нерегулярность и неквадратность структур – все эти свойства метро-ритмической свободы характерны для произведений композитора, как в медленном, так и быстром темпах. Наглядным примером являются темпы сонаты. Строгий, постоянный метр с подчеркнутой размерной пульсацией, ритмическими лейтформулами используются Д.Д. Шостаковичем с точки зрения его особых выразительных возможностей. Например, для воплощения сферы образов зла, его механической силы безумства, что ярко представлено в побочной партии первой части и некоторых вариациях третьей части сонаты.

Образ, раскрывающийся в побочной партии первой части фортепианной сонаты, представляет контраст к главной теме на всех уровнях звуковой формы (мелодическом, ладо-гармоническом, метроритмическом, фактурном, регистровом, динамическом и артикуляционном). В побочной теме обнаруживаются черты сходства с эпизодом из разработки первой части Седьмой симфонии. Это проявилось в единстве тональности ми-бемоль мажор, жанре марша, остинатности, ритмо-интонации и пульсирующего аккомпанемента. Для нее так же характерны: гомофонно-гармоническая фактура, сочетание разных типов артикуляции (*non legato* и *staccato*), агогическая неустойчивость с тенденцией ускорения. Таким образом, выявленные особенности темы дают

право утверждать, что она представляет собой воплощение сферы образом зла. Контраст двух образов – скорбно-волевой главной темы и гротескно-враждебной побочной партии – представленных в экспозиции, определяет драматургическое развитие всей формы трехчастного цикла сонаты.

Образ в произведениях Д.Д. Шостаковича предстает в сложном, внутренне конфликтном становлении и развитии. Поэтому для его мелодического тематизма более характерны темы – процессы (особенно для главных партий первых частей сонатного цикла), построенные по принципу «зерно – развертывание» [4]. Развитие осуществляется с помощью кристаллизации новых образно контрастных интонаций, методами свободной вариантности, интонационного сопряжения. Каждое новое тематическое образование связано с предыдущим, возникая как его вариант. Непрерывность, текучесть движения обусловлена важным фактором творчества композитора – постепенным развертыванием сложного внутреннего конфликта, часто предстающего как основная идея, которая развивается и принимает масштабы целостной формы. Примером такого развертывания драматургии и формообразования можно рассматривать Вторую фортепианную сонату Д.Д. Шостаковича.

Скорбно-волевой мотив главной темы первой части является импульсом развития содержания целостного трехчастного цикла произведения. Первый этап – главная партия первой части. В результате трехфазного развертывания ин-

тонация-импульс приобретает характер героико-эпической темы. Следующий этап развития осуществляется в масштабе первой части цикла. Сопоставление двух контрастных образов преобразует главный, наполняя его чертами драматизма. Конфликт, внутренний и внешний, обозначенный в первой части, трансформируется на форму в целом. Третьим этапом развития является вторая часть. В ней раскрывается новая грань основного героя, его сосредоточенное мышление, внутренний диалог, анализ произошедших событий. Вторая часть являет собой образец глубокого взаимопроникновения интеллектуального и эмоционального начал, что является характерной особенностью музыкальной медитации в творчестве Д.Д. Шостаковича. Заключительный этап развития происходит в центральной по драматургии – третьей части. Тематическая связь между мотивом-импульсом и развернутой темой вариаций обнаруживается в начальной затактовой интонации, пунктирном ритме, единой тональности – си-минор с низкими 2,4,8 ступенями лада. Последующее развитие конфликта, глубокое раскрытие действующих образов и их преобразование выводит содержание сонаты на более высокий уровень философского обобщения смысла жизни.

Значение полифонии в творчестве Д.Д. Шостаковича очень велико. Полифония для композитора – это форма мировосприятия и мышление о нем. Он использует ее как «инструмент» для выражения своих мировоззренческих

идей, убеждений, для размышлений и диалога. Она способна передать «длительные драматические, напряженные нагнетания волн и моменты философских погружений, «движение мысли», сосредоточенное и остро переживаемое раздумье» [3]. Таким образом, полифония – это один из принципов художественного мышления Д.Д. Шостаковича, который раскрывается на всех уровнях: от скрытой полифонии тем и полифонических приемов развития музыкальной мысли, до самостоятельной полифонической формы или части в контексте цикла.

Для произведений композитора характерно гибкое взаимодействие (хотя присутствуют и индивидуальные варианты) принципов полифонии, гомофонии с принципами национально-русского многоголосия в их вариативном сочетании. Объединение этих принципов является одним из средств, позволяющих шире, глубже и тоньше отражать различные стороны действительности, это дает возможность сочетать рельефность и конкретность образов с передачей сложных философско-психологических процессов. Примером проявления такого синтеза является Вторая фортепианная соната. Это проявляется на разных уровнях, в частности, в скрытой полифонии темы второй части, мелодическом фоне главной партии первой части, теме вариации третьей части; на уровне развития тем и музыкальных образов в целом, где взаимодействуют приемы полифонии и народной песенности (интонационное прораствание тем, например, в первой

части главная партия – полифоническая, побочная – гомофонно-гармоническая); на уровне формы в целом характерно взаимодействие всех трех принципов.

Создание Д.Д.Шостаковичем своей системы образного содержания явилось основой не только для разработки комплекса новых выразительных средств, но и внесения изменений в трактовку формы. Некоторые характерные ее черты содержатся во Второй сонате. В камерном творчестве композитора наблюдается тенденция переноса драматургического центра цикла с первой части на последнюю с присутствием главной кульминацией. Поэтому ритм формы трехчастного цикла определен как «анapestический» [4].

В частности, во Второй фортепианной сонате в первой части – *Allegretto* – представлен контраст двух образов, и начало развития конфликта в разработочном разделе и первой кульминации – политональном эпизоде обеих тем. На данном этапе противостояния проблема не разрешается и переходит в дальнейшее развитие. Поэтому реприза сокращена и содержит в себе черты разработочности. Вторая часть – *Largo* – не вносит действительных изменений в драматургию формы. Она значительна с точки зрения внутреннего преобразования главного образа. Философско-психологическое содержание этой части близко медленным частям сонатно-симфонического цикла. Третья часть – драматургический центр с главной кульминацией в восьмой вариации и последующим эпизодом «катарсиса». Третья часть написа-

на в форме вариаций, сочетающая их строгий и свободный вид. Развитие осуществляется посредством ладотональных, метроритмических, тембровых, фактурных, динамических, агогических, артикуляционных средств музыкальной выразительности. Значительна роль главной кульминации цикла. Она включает в себе высшую степень драматизма и накала – «высокий купол цирка», и выполняет формообъединяющую функцию. Последняя вариация – кода всего произведения. Д.Д. Шостакович использует фактурную арку, что многозначительно с точки зрения содержания драматургии формы. Во-первых, утверждается победа основного образа, создается скульптурная завершенность. Во-вторых, достигается целостность, смысловая масштабность. Содержание третьей части раскрывается как большое симфонизированное повествование единой трагедийной концепции, что преодолевает тенденцию вариационного членения. Скорбно эпическая тема финала, суровый драматизм кульминации, возвышенно-трагическое заключение в коде – такова логика развития части и завершения всего цикла.

Целостность формы всего цикла достигается с помощью:

- 1) последовательной логики развития единой драматургии трехчастного цикла;
- 2) арок-связей музыкальных средств выразительности;
- 3) симфонизации жанра фортепианной сонаты: преобразование главного образа в новое качество, драматизация и динамизация развития интонационного содержания, применения симфонических приемов развития

и формообразования, оркестрово-тембровых красок звучания.

Таким образом, можно сказать, что Вторая соната симфония для фортепиано раскрывает основные черты стиля Д.Д. Шостаковича. В ней обобщённо представлено камерное и симфоническое творчество композитора, что позволило ему поднять жанр сонаты на качественно новый уровень «фортепианной симфонии». А масштаб содержания произведения раскрывает масштаб личности Д.Д. Шостаковича как художника-мыслителя XX века. Поэтому по праву называют стиль композитора – «стилем эпохи».

Список литературы

1. *Бобровский В.П.* О некоторых чертах стиля Д.Д. Шостаковича 60-х годов // Музыка и современность: сборник. Вып. 8 / Ред.-сост. Д.А. Фришман. М.: Музыка, 1974. С. 161–202.
2. *Дельсон В.* Фортепианное творчество Д.Д. Шостаковича. М.: Советский композитор, 1971. 248 с.
3. *Задерацкий В.* Полифония в инструментальных произведениях Д.Д. Шостаковича. М.: Музыка, 1969. 272 с.
4. *Мазель Л.* К спорам о Д.Д. Шостаковиче / Советская музыка, 1991. № 5. С. 30–35.
5. *Соловцов А.А.* Фортепианная музыка Д.Д. Шостаковича // Очерки советского музыкального творчества: сборник. М.: Музыка, 1985. С. 185–195.

Изобразительное искусство и художественное образование в современном мире

Синтез искусства в русском балете начала XX века

*Буркова Л.Ф.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный
университет*

Аннотация: статья посвящена особенностям развития русского балета конца XIX начала XX века в контексте реформы европейского театрального искусства. Рассмотрены новаторский подход к подбору сюжетов для балетных спектаклей, значение художественного оформления спектаклей мастерами творческого объединения «Мир искусства» в создании драматических образов.

Ключевые слова: синтез искусства, «Русские сезоны», «Мир искусства», творческие новации в хореографии, художники-авангардисты.

*Burkova L.F.,
candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Moscow Pedagogical State University*

Synthesis of art in the Russian ballet of the beginning of the XX century

Abstract: the article is devoted to the peculiarities of the development of Russian ballet at the end of the XIX beginning of the XX century in the context of the reform of European theater art. An innovative approach to the selection of scenes for ballet performances, the significance of the artistic design of the performances by the masters of the creative association “World of Art” in creating dramatic images are considered.

Keywords: art synthesis, "The Russian seasons", "The world of art", creative innovations in choreography, artists avant-gardists.

На рубеже XIX и XX веков в разных странах одновременно происходила реформа театра, которая проявилась в различных видах и жанрах. М. Рейнгард в Германии, К. Крег в Англии, К. Станиславский в России стали создателями режиссуры – искусства трактовки исполняемого произведения. Р. Вагнер внес изменения в музыкальное исполнение

театральных произведений, выделив искусство дирижера. Во многих странах в театральных постановках стали добиваться большей достоверности и художественной выразительности оформления спектаклей. Одним из самых ярких проявлений этой реформы стал русский балет начала XX века, выявивший таланты постановщиков, композиторов, художников, исполнителей.

Предшественником этой реформы стала постановка балетмейстером М. Петипа балета «Спящая красавица» на музыку П.И. Чайковского по сказке Ш. Перро (1895, Мариинский театр в Петербурге). Инициатором постановки и оформителем был директор императорских театров А. Всеволожский, который добился максимальной выразительности и исторической достоверности в воспроизведении эпохи Ш. Перро и Людовика XIV. После этого спектакля в создании балетных представлений стали принимать участие самые лучшие художники. Особенностью балетного театра XIX века было разделение игровых (пантомимных) сцен и танцевальных ансамблей, которые, в свою очередь, делились на классические номера (гранд-па) и характерные танцы. В «Спящей красавице» впервые наметилась перспектива синтеза всех компонентов балетного спектакля, но ее полную реализацию осуществило уже следующее поколение мастеров.

Литературной основой балетов XIX века были сказки Ш. Перро, Э.-Т.-А. Гофмана, братьев Гримм, а в начале XX ве-

ка, как правило, поэзия и новеллы писателей-романтиков, которые более драматичны по сюжету. До 1920-х года практически не создавались балеты-комедии, для которых часто использовалась написанная ранее симфоническая и инструментальная музыка.

Первым балетом, последовавшим за «Спящей красавицей», стал «Павильон Армиды», поставленный в Мариинском театре в 1906 году М. Фокиным на музыку Н. Черепнина. А. Бенуа оформил сцену в садах Армиды в стиле эпохи Людовика XIV, что напоминало «Спящую красавицу». При этом во всем остальном «Павильон Армиды» открывал новую систему. Это был компактный одноактный спектакль, где в значительной степени было снято разделение на пантомимные сцены и танец. Танец стал более образным, он в большей степени передавал не только характер, но и переживание персонажей. Это особенно сказалось в сцене выхода героини, тоскующей по покинувшему ее рыцарю, в исполнении А. Павловой.

В оформлении спектакля А. Бенуа не стремился к абсолютной точности, но смог добиться достоверности. Оживший прекрасный сад Армиды казался видением Версаля и пригородных парков XVII–XVIII веков, с их ровными газонами и подстриженным кустарником. Сложные ракурсы открывали живописные виды на дворцы, замыкавшие панорамы. Разросшиеся деревья напоминали о беспощадном течении времени. Оформление «Павильона Армиды» получи-

лось очень образным, чем «Спящей красавицы», а также более драматичным и перекликалось с коллизиями спектакля.

А. Бенуа был одним из лидеров художественной группы «Мир искусства», сложившейся вокруг журнала с таким же названием. Группа выдвинула широкую программу совершенствования художественного мастерства, активного изучения исторического наследия и развития его опыта, достижения единства отдельных областей творчества – синтеза искусств. Это перекликалось с проблематикой ведущих течений начала XX века – символизма и модерна.

Лидер «Мира искусства», редактор журнала Сергей Дягилев активно занимался пропагандой русской культуры и искусства за рубежом. В 1905 году им была организована грандиозная выставка русского портрета, в 1906 году – на художественной выставке в Париже демонстрировалось развитие русского искусства от средних веков до начала XX века. В 1907 и 1908 гг. – им были организованы гастроли в Париж труппы русской оперы с участием Ф. Шаляпина, а в 1909 году С. Дягилев туда же привез и русский балет.

К этому времени М. Фокин создал несколько одноактных спектаклей, которые были более удобны для гастролей, чем грандиозные спектакли XIX века. Наиболее значимой стала постановка «Сильфид» на музыку Ф. Шопена (на русской сцене этот балет исполнялся под названием «Шопениана»). Балет воскрешал стиль романтического спектакля середины XIX века, стиль танца легендарной Марии Тальони. Глав-

ную женскую партию в этом балете первоначально исполняла Анна Павлова, а мужскую – блестящий танцовщик В. Нижинский. Хореография спектакля отличалась воздушно-стью, элегантностью в духе гравюр эпохи романтизма и одновременно – свободой от жестких канонов балета второй половины XIX века.

В оформлении спектакля активное участие принимали мастера «Мира искусств». Для гастролей в Париже была выполнена афиша по эскизу В. Серова. А. Бенуа создал для «Сильфид» эскиз задника с видом таинственного средневекового замка, залитого лунным светом, на фоне которого исполнители оживали как фантастические призраки прекрасного прошлого.

В 1910 году, в Париже в антрепризе С. Дягилева, названной «Русскими сезонами», М. Фокин поставил балеты на музыку Н.А. Римского-Корсакова («Шехеразада»), И. Стравинского («Жар-птица») и Р. Шумана («Карнавал») в оформлении мастеров «Мира искусства».

Балет «Шехеразада» был поставлен по мотивам пролога к сборнику сказок «Тысяча и одна ночь». В оформлении, выполненном Л. Бакстом и В. Серовым, преобладали интенсивные «пылающие» цвета – малахитовый, алый, ярко-кирпичный и нежные оттенки розового и бирюзового. Спектакль «Шехеразада» так же имел огромный успех, где В. Нижинский предстал в роли "Золотого раба", виртуозному танцу которого был придан диковатый характер.

«Карнавал» был создан на основе сюиты венского романтика Р. Шумана. Спектакль показывал маленькое кафе, в котором собирались маски комедии "Дель Арте". Главных героев – Арлекина и Коломбину – с блеском исполнили В. Нижинский и прима-балерина Мариинского театра – Т. Карсавина. Их виртуозный танец доводил эти образы буквально до кукольного автоматизма. Л. Бакст создал отточенные до мельчайших деталей костюмы.

«Жар-птица» была создана по мотивам русских народных сказок. Резкая дисгармоничность музыки И. Стравинского придавала действию характер архаического зрелища. Главную женскую партию исполняла Т. Карсавина, героиня которой резкой пластикой напоминала хищную птицу. Спектакль оформлял А. Головин – блестящий знаток народного искусства. Он использовал в художественном решении элементы вышивки, резьбы по дереву, лубка. Декорации были выполнены в темных тонах, в оформлении костюмов преобладали яркие цвета народных промыслов. Вместе с выразительной пластикой М. Фокина это создало яркое зрелище.

В 1911 году М. Фокин поставил для «Русских сезонов» балет «Петрушка» на музыку И. Стравинского, в котором А. Бенуа вновь выступил как автор либретто и оформления. Спектакль показывал ярмарочное гуляние в Петербурге, во время которого оживали куклы – Петрушка, Арап и Балерина. Кукольные сцены чередовались с великолепными характерными танцами участников ярмарки – кормилиц, кучеров,

уличных торговцев.

В 1912 году С. Дягилев резко изменил характер своей антрепризы. Балетмейстером труппы стал В. Нижинский, который поставил балет на музыку К. Дебюсси «Послеполуденный отдых Фавна» и сам исполнил в нём главную партию. В этом спектакле, в отличие от предыдущих балетов, был продемонстрирован непрерывный поток движения. Л. Баксту удалось добиться почти полного слияния персонажей с декорациями. Это был уже не синтез, к которому первоначально стремились мастера «Мира искусства», а полная синкретия, когда единичное растворялось в общем.

Новые тенденции получили развитие и в следующей работе В. Нижинского как балетмейстера, а именно, в поставленном в 1913 г. балете «Весна священная» на музыку И. Стравинского и в оформлении Н. Рериха. В. Нижинский добился невероятной пластики персонажей, не имевшей аналогов в истории балета и создавшей образ абсолютной неиндивидуальной абстракции. На премьере спектакля разразился скандал: авангардная часть публики была в восторге, завсегдатаи «Русских сезонов» – в шоке. Крики зрителей заглушали оркестр.

В 1914 году, перед началом первой мировой войны, С. Дягилев подготовил три балета: оперу-балет «Соловей» на музыку И. Стравинского (по сказке Андерсена, в постановке Б. Романова, сценарий и оформление А. Бенуа), балет «Золотой петушок» на музыку одноимённой оперы Н.А. Рим-

ского-Корсакова (по сказке А.С. Пушкина, в постановке М. Фокина) и, не показанная публике, «Литургия» по библейским песнопениям. Два последних спектакля были оформлены Н. Гончаровой и М. Ларионовым. «Послеполуденный отдых Фавна» и «Весна священная» также сохранялись в репертуаре.

«Соловей» был стилизован под парадный спектакль XVIII века, в котором была очень распространена восточная экзотика. Важное место в спектакле заняли персонажи Рыбак и Смерть. Рыбак развивал очень популярную в начале XX века тему близости к естественной природе. В партии Смерти предвосхищалось начало первой мировой войны.

Странным симбиозом предстал «Золотой петушок». С одной стороны, возвратившиеся к С. Дягилеву М. Фокин как постановщик и Т. Карсавина, в роли главной партии Шамаханской царицы. С другой – художники-авангардисты и прекрасные знатоки фольклора Н. Гончарова и М. Ларионов. Их оформление балета отличалось яркостью, нарядностью и очень свободной трактовкой костюмов и декораций. Это было не свойственно прежним спектаклям С. Дягилева в оформлении А. Бенуа и Л. Бакста что, естественно, влияло на утонченную работу М. Фокина и Т. Карсавиной.

Самым сложным по замыслу был спектакль «Литургия», работа над которым не была завершена. Л. Мясин, Н. Гончарова и М. Ларионов пытались найти максимальную обобщенность и выразительность пластических образов, соответ-

ствующим библейским песнопениям. Впоследствии, уже в середине XX века, Л. Мясин развил этот опыт в своих абстрактных балетах, которые он создавал, в частности, в сотрудничестве с С. Дали.

События 1914 года фактически завершили развитие «Русских сезонов» как ведущего направления балета начала XX века. В результате начала первой мировой войны труппа С. Дягилева оказалась отрезанной от России. Резко меняется и репертуарная политика С. Дягилева, в которой можно выделить два основных направления. Первое направление составляют виртуозные балеты на старинную, преимущественно итальянскую, музыку XVII – начала XIX веков. В них оттачивалось артистическое и техническое мастерство артистов труппы. Для второго направления характерным стало создание спектаклей с участием композиторов и художников-авангардистов. Ведущими мастерами «Русских сезонов» стали деятели, непосредственно воспитанные самим С. Дягилевым. «Русские сезоны» приобрели интернациональный международный характер.

Список литературы

1. *Бенца А.Н.* Мои воспоминания, в пяти книгах. Т. 1, т. 2. Изд-е второе, доп. М.: Наука, 1990.
2. *Бенца А.Н. и Дягилев С.П.* Переписка (1983–1928). СПб.: Сад искусств, 2003.

3. *Власова Р.И.* Русское театральное-декорационное искусство начала XX века: Из наследия петербургских мастеров. Л., 1984.

4. *Красовская В.М.* Русский балетный театр начала XX века. Л., 1971.

Информационно- компьютерные технологии в обучении теории и истории изобразительного искусства

*Дружкова Н.И.,
доктор педагогических наук, кандидат
искусствоведения, профессор,
Московский педагогический государственный
университет*

Аннотация: в современном, быстро развивающемся информационном обществе привлечение средств визуальных коммуникаций к процессу обучения искусству уже стало необходимостью. Умение быстро найти нужную информацию, воспринять ее, должным образом интерпретировать в равной мере важно как для педагога, так и для студента. Особое значение это имеет при обучении теории и истории изобразительного искусства. В данном случае, визуальное сопровождение учебного курса неотделимо от его содержания, поскольку зрительный образ лежит в основе изобразительного искусства, раскрывает его сущность. Главная задача педагога здесь сводится к тому, чтобы с привлечением современных средств визуальных коммуникаций развить визуальное мышление и выявить индивидуальные творческие способности.

сти личности будущего художника.

Ключевые слова: визуально-коммуникационные средства информационно-компьютерных технологий, зрительный образ, изобразительное искусство, изображение, первоэлементы изображения, зрительное впечатление, средства художественной выразительности, изобразительный язык, визуальное мышление, живописное пространство, композиция, воспитание и образование творческой личности.

Druzhkova N.I.,

doctor of education, Ph.D. in art, professor ,

Moscow Pedagogical State University

Communication tools

in teaching theory and history of visual arts

Abstract: in today's rapidly evolving information society fundraising visual communications to teaching art has become a necessity. The ability to quickly find the information you need to accept it, properly interpreted equally important for both the teacher and for the student. This is especially important when teaching the theory and history of art. In this case, the visual accompaniment of course inseparable from its content, because the visual image is the basis of the fine arts, opens its

essence. The main task of the teacher here is to ensure that with the assistance of modern visual communication to develop visual thinking and identify the individual creative abilities of the individual artist's future.

Keywords: visual communication tools of information and computer technologies, visual image, art, image, the primary elements of the image, the visual impression, means of artistic expression, figurative language, visual thinking, pictorial space, composition, education and training of the creative personality.

Информационно-компьютерные технологии постепенно становятся неотъемлемой составляющей образования, а их использование расширяет возможности и способствует повышению уровня преподавания любой учебной дисциплины. Хотя многое здесь, как и прежде, зависит от личности педагога, его кругозора, общей культуры и от желания учащихся воспринимать и творчески перерабатывать полученные знания.

Визуально-коммуникационные средства ИКТ играют особую роль в процессе обучения изобразительному искусству. Дело в том, что визуальный образ лежит в основе всего изобразительного искусства, раскрывает его сущность. Так, например, по воспоминаниям М. Волошина [2], великий русский художник Василий Суриков в работе над своими самыми значительными произведениями «Боярыня Морозова» (1887, ГТГ) и «Утро стрелецкой казни» (1881, ГТГ) следовал зрительным впечатлениям. В первом случае это была

ворона на белом снегу, во втором – горящая свеча на фоне белого холста. Два этих визуально-эмоциональных образа, пришедших из наблюдений реальной природы, легли в основу композиционного решения того и другого произведения. Так, в «Боярыне Морозовой» распластанная фигура Морозовой в черной одежде на фоне белого снега является центром композиции, передает трагизм происходящего, вызывая чувство сопереживания; в «Стрелецкой казни» горящая свеча на фоне белой холщовой рубахи стрельца символизирует жизнь, тогда как валяющаяся поодаль, потухшая свеча стрельца, которого ведут к виселице, – смерть.

Изобразительное искусство является разделом пластических искусств, объединяющим живопись, скульптуру и графику, возникших на основе зрительного восприятия и создающих изображение мира на плоскости и в пространстве. Они отражают действительность в наглядных, зрительно воспринимаемых, визуальных образах. Благодаря «методам обобщения, типизации, воображения художника», изобразительные искусства получают возможность эстетически раскрывать временное развитие событий, духовную атмосферу, переживания, мысли, взаимоотношения людей, воплощать общественные идеалы.

Художественные средства выразительности изобразительного искусства в разных его видах обращены ко всем аспектам зрительного восприятия, отражают объективно существующие качества реального мира (объём, цвет, про-

странство, формы предметов, световоздушная среда, светотень, фактура и пр.), изобразительные или выразительные средства связаны с характером образности произведения. Совокупность характерных для определённого вида или произведения изобразительных средств и специфика их применения называется изобразительным языком.

Учебный предмет «Теория и истории изобразительного искусства» всегда являлся обязательной общехудожественной дисциплиной для всех художественных вузов, готовящих специалистов в области изобразительного искусства, архитектуры и дизайна. Специфика курса заключается в том, что значительную его часть занимает визуальное сопровождение, которое неотделимо от его содержания и в этом смысле есть важное визуально-коммуникационное средство не только передачи информации, но и выстраивания содержания всего учебного предмета.

Главные задачи курса – ввести студентов в постижение природы искусства, в понимание формально-образного языка памятников архитектуры и искусства, дать представление о системе видов искусства и принципах их классификации, познакомить с основными эпохами в развитии мирового художественного творчества и крупнейшими мастерами. Но не менее важно здесь научить умению воспринимать зрительную информацию, развить визуальное мышление, способность видеть, понимать глубину смыслов, постепенное появление такого профессионального для художни-

ка качества, как «насмотренность», которая вырабатывается одновременно с культурой видения, с мастерством композиции.

Важную роль в восприятии изобразительного искусства играет изображение – воспроизведение средствами искусства внешнего, чувственно-конкретного облика явлений действительности. Слово «изображение» по смыслу означает «передача образа». В широком смысле всякое художественное произведение есть изображение. В конце XIX века австрийский скульптор и теоретик искусства А. Гильдебрандт писал: «Истинное поэтическое воздействие изобразительного искусства возникает из способа видеть, из явления как такового. Изобразительное искусство имеет дело с предметом, который еще предстоит преобразить способом изображения, а не с предметом, самим по себе значительным и действующим поэтически или этически» [3].

В своей книге «Точка и линия на плоскости» В. Кандинский сделал попытку проанализировать действия первоэлементов, составляющих основу любого изображения: точки, линии, плоскости, цветового пятна, пространственных построений и т. д. [4]. Для того, чтобы показать, какое важное значение по драматургии и накалу страстей в произведении искусства может иметь одна лишь точка, он приводит пример соприкосновение и несоприкосновение рук в «Сотворении Адама» Б. Микеланджело. Если обратиться к современной терминологии, то можно утверждать, что это изображе-

ние протягивающихся друг к другу рук, пришедшее к нам сквозь века, является по своей сути философским и культурологическим символом визуальной коммуникации.

Известный отечественный ученый, искусствовед и историк искусства Б.Р. Виппер, давая определение живописи как одного из видов изобразительного искусства, следующим образом определял живописное пространство картины. «Передавая трехмерный мир на плоскости, художник имеет цель художественной организации поверхности, решает задачу построения пространства на плоскости.... Причем передача этого пространства не сводится только к геометрическим построениям, не менее важным здесь является светотень, цвет (отсюда световая, воздушная, тональная перспектива), а также органически слитый с ним духовно-культурный опыт, дающий в синтезе то, что называется живописным пространством или пространством в живописи» [1].

Интересно в этой связи обратиться к знаменитой «Троице» А. Рублева. Русский религиозный философ С. Трубецкой назвал русскую средневековую живопись «умозрением в красках». Об иконе «Троица» А. Рублева он писал: «Вражде и ненависти, царящим в дольном, противопоставилась взаимная любовь, струящаяся в вечном согласии, в вечной безмолвной беседе, в вечном единстве сфер горних. Вот этот-то неизъяснимый мир, струящийся широким потоком прямо в душу созерцающего от Троицы А. Рублева, эту ничему в мире не равную лазурь – более небесную, чем само зем-

ное небо, да, эту воистину пренебесную лазурь..., эту премирную тишину безглагольности, эту бесконечную друг пред другом покорность – мы считаем творческим содержанием Троицы. Человеческая культура, представленная палатами, мир жизни – деревом и земля скалою, – всё мало и ничтожно пред этим общением неиссякаемой бесконечной любви: всё – лишь около нея и для нея, ибо она – своею голубизною, музыкой своей красоты, своим пребыванием выше пола, выше возраста, выше всех земных определений и разделений – есть само небо, есть сама безусловная реальность, есть то истинно лучшее, что выше всего сущего» [5].

«Троица» А. Рублева, безусловно, является вершиной древнерусской живописи, но одновременно это предмет культа, религиозного поклонения, почитаемая чудотворная икона для миллионов верующих. Это написанный А. Рублевым в «слезах и молитвах» нерукотворный образ мира невидимого и одновременно памятник культуры и искусства, свидетельствующий о духовных традициях и отечественной идентичности.

В заключение следует отметить:

1. Главной задачей курса «Теория и история изобразительного искусства» является не только знакомство с произведениями изобразительного искусства и основными периодами в развитии мировой художественной культуры, творчеством крупнейших мастеров, чему во многом могут способствовать современные визуально-коммуникаци-

онные средства ИКТ, предоставляющие возможность показать изображение практически любого памятника искусства, выбрав при этом нужные ракурс, крупный план, отдельные фрагменты. Задача курса – ввести студентов в постижение природы искусства, в понимание образного языка произведений живописи, архитектуры, скульптуры и т.д., научить самостоятельному анализу выразительных средств и, в конечном счете, визуальному мышлению, развить культуру видения, необходимую для профессиональной деятельности.

2. Использование в учебном процессе визуально-коммуникационных средств (виртуальные прогулки по художественным музеям и выставочным залам) должно быть направлено на подготовку к восприятию художественных произведений в реальности: более глубокому пониманию способствуют занятия, проводимые, например, в залах музея, поскольку это дает возможность живого общения с произведением искусства. Ощущение цвета, колорита, определенной энергетике картины, точное представление о размере, формате, а через эти средства и более глубокое понимание содержания произведения возможно только при общении с подлинником, а репродукции, слайды, всевозможные электронные носители должны стать своеобразным дополнением и эффективным средством в процессе изучения истории изобразительного искусства. В данном случае результатом визуальной коммуникации должно стать возникновение живого интереса и желания увидеть подлинное про-

изведение в его окружающей среде реального пространства.

3. Очевидно, что преподавание и обучение в современном информационном обществе требует создания новых технологий приобретения научных знаний, нового уровня грамотности, умения самостоятельно быстро найти нужную информацию, проанализировать и сопоставить, интерпретировать, сделать выводы, что ведет к активизации познавательных способностей учащихся. В свою очередь, развитие информационных навыков через Интернет, через его визуально-коммуникативные средства может не только стимулировать развитие познавательных действий в рамках традиционной деятельности, но и обеспечить личностный рост, развитие основных компетенций, обозначенных в государственных образовательных стандартах Высшего профессионального образования, поскольку преобразование информации в знания, превращение знаний в образование совершается только в сознании человека. Здесь будет уместно привести слова В. Кандинского, которые по отношению к педагогике искусства не потеряли своей актуальности и сегодня: «Научить и научиться искусству нельзя», но можно «научить думать аналитически-синтетически... школа должна давать в руки средства, а нахождение цели и конечного решения есть задача художественной индивидуальности» [4]. Окончательный осознанный выбор информационных, визуальных и средств художественной выразительности остается за художником-педагогом.

Список литературы

1. *Виппер Б.Р.* Введение в историческое изучение искусства. М.: Астпресс книга, 2004.
2. *Волошин М.* Суриков. Л.: Художник РСФСР, 1980.
3. *Гильдебранд А.* Проблема формы в изобразительном искусстве. М.: Издательство Московского полиграфического института, 1991.
4. *Дружкова Н.И.* Кандинский в Баухаузе. Теоретические основы художественно-педагогической деятельности. М.: МГУП, 2006.
5. «Троица» Андрея Рублева. Антология / сост. Г.И. Вздорнов. М.: Искусство, 1989.

Общехудожественные знания как проблема гуманитарной подготовки учителя-музыканта

*Шевчук Л.Э.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный
университет*

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования общехудожественных знаний у студентов-музыкантов с позиций современной науки и учета специфики образовательного процесса в педвузе.

Ключевые слова: общехудожественные знания, качества знаний, художественная культура

*Shevchuk L.E.,
candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Moscow Pedagogical State University*

General artistic knowledge as one of the problems of humanitarian

training of a teacher-musician

Abstract: the article is devoted to the problem of the formation of general artistic knowledge of students-musicians from the standpoint of modern science and taking into account the specifics of the educational process in the teacher training university.

Keywords: general knowledge, quality of knowledge, artistic culture.

Проблема формирования общехудожественных знаний у студентов-музыкантов в условиях педвуза является сегодня одной из актуальных. Освоение таких знаний происходит в условиях изучения дисциплин художественно-культурологического содержания, например, таких, как «Мировая художественная культура», «История искусства», «История музыки», «Народное творчество» и др.

Вопрос соотношения фундаментальных научных знаний с учебным процессом для педагогики далеко не является новым. В той или иной мере связь научного познания и обучения раскрывалась в работах Ю.К. Бабанского, В.В. Давыдо-

ва, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и др. В данной работе мы попытаемся обобщить положения общей педагогики, связанные с трактовкой категории "знания", и обозначить что собой представляют общехудожественные знания.

Как известно, знания составляют основу содержания образования и являются доминантными по отношению к другим его компонентам. Определение понятия "знание" в литературе имеет различные трактовки. Так, с позиций философов знание есть отражение действительности, некий идеальный мыслительный образ.

С позиций психологов знания рассматриваются как необходимые предпосылки и показатели развития личности, предпосылки правильного понимания и оценки явлений окружающего мира. Причем, огромное внимание уделяется первичным знаниям, которые являются основой развития понятий и процессов мышления [8]. Благодаря знаниям учащимся легче усвоить и осмыслить предмет. Согласно исследованиям современной психологии, существует несколько стадий усвоения знаний: восприятие, понимание, запоминание и применение. Особое внимание в современном процессе обучения уделяется последней стадии – подготовке учащихся к творческому применению знаний на практике. Для этого необходимо наличие сознательного усвоения знаний. Это сложный процесс восприятия, аналитико-синтетического мышления, запоминания и практической деятельности.

С позиций дидактики знания рассматриваются как основной элемент учебного предмета, отражающий сущность изучаемой науки (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Содержание знаний в педагогике анализируется с разных позиций. Так, в ряде работ в содержание знаний включены познания (Л.Я. Зорина, И.Я. Лернер). Функции знаний рассматриваются как создание основы для общих представлений о действительности; выработке ориентиров для практической и духовной жизни; конструирование отношений к объектам окружающего мира [2].

Некоторые исследователи рассматривают знания как результат познавательной деятельности в целом (М.А. Данилов), в основе которой лежит обобщенный человеческий опыт (Г.И. Щукина).

На протяжении развития истории педагогики к категории знаний было не одинаковое отношение. Часто выделялись отдельные качества знаний, считавшиеся итоговым моментом познания действительности, ее отражения в сознании людей.

В современной науке знания трактуются не только как результат познавательной деятельности учащихся, но и как фактор дальнейшего развития личности.

Развитие человека и его сознания осуществляется в деятельности путем освоения социально-исторического опыта: знаний, отношений, норм поведения, способов деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, Г.С. Ко-

стюк, А.Н. Леонтьев и др.).

Говоря о знаниях как об образах, предметах, явлениях, действиях материального мира, нельзя не подчеркнуть их важную особенность: знания ассоциируются с деятельностью, развиваются поэтапно, как и любое действие в целом. Следовательно, качество знаний определяется характером деятельности, которая используется для их усвоения [6]. Для знаний недостаточно их пассивное накопление, они также не являются и абсолютным показателем эффективной учебной работы ученика. Необходимо, чтобы учащиеся овладевали способами применения этих знаний через включение их в ту или иную деятельность – только тогда можно говорить о деятельной личности, способной творчески применить полученные знания на практике.

Исходя из вышесказанного и опираясь на содержание и логику науки о художественной культуре, можно указать на положение о специфической группе функций знаний в содержании общехудожественной подготовки. К этим функциям относятся:

– онтологическая – заключается в том, что общехудожественные знания служат основой анализа целостности художественной культуры и ее феноменологической роли в обществе, обусловленной художественно-содержательной сущностью;

– ориентировочная – позволяет общехудожественным знаниям служить ориентиром в постижении мира искусств,

их истории и современного состояния;

– оценочная – обусловленная тем, что общехудожественные знания выступают как одна из основ аксиологической деятельности, позволяющей оценивать произведения различных искусств по их роли и месту в целостном континууме художественной культуры;

– эвристическая – позволяет общехудожественным знаниям регулировать процесс самостоятельной творческой деятельности, обусловленной восприятием, анализом, исследованием разных видов искусств [7].

Из вышесказанного следует, что общехудожественные знания отличаются от знаний точных или естественных наук, прежде всего тем, что их содержание складывается из двух условно разграниченных компонентов. Первый компонент определяется логической основой науки – это теории, научные факты, определения, положения, понятия, идеи и др.

Второй компонент обусловлен неповторимым художественно-образным своеобразием произведений искусств, теми художественно-образными представлениями, которые рождаются у учащихся в процессе восприятия конкретных сочинений литературы, музыки, живописи. Поэтому формирование общехудожественных знаний связано не только с освоением логической стороны науки (теории и истории художественной культуры), но и с накоплением опыта художественно-образных представлений на основе эмоцио-

нально-чувственного постижения художественных произведений.

Эти два компонента общехудожественных знаний тесно взаимосвязаны. Это можно объяснить, прежде всего, единством логического и чувственного, интеллектуального и эмоционального механизма психики, а также содержанием самой науки о художественной культуре, основанной на анализе общего (художественная культура в целом) и единичного (конкретный вид искусства, конкретное художественное произведение). Тем самым, общехудожественные знания отражают диалектику взаимосвязи конструктивно-логических закономерностей науки с художественно-образным постижением сущности искусства. Поэтому содержание знаний, столь сложных по компонентному составу, отличается особыми качественными характеристиками [7].

В итоге, общехудожественные знания влияют на развитие мировоззрения студентов, имеют межпредметный характер и обусловлены синтезом музыкально-образных и культурологических понятий.

Проблема качества знаний в настоящее время является одной из наиболее актуальных в психолого-педагогической литературе. В исследованиях общепедагогического характера различаются такие качества знаний как полнота и глубина, оперативность и гибкость, конкретность и обобщенность, свернутость и развернутость, осознанность и прочность, системность и систематичность [2]. В современной

теории каждое качество рассматривается как синтез специфических свойств, влияющих на весь состав знаний. Особо следует выделить такое качество знаний как системность, – категорию, способную отразить сущностную основу художественной культуры – ее целостность.

Как показывает практика, в процессе общехудожественной подготовки студентов-музыкантов данное качество знаний должно формироваться на основе объективного содержания учебных дисциплин и с помощью соответствующей организации учебной деятельности.

Список литературы

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Директ-Медиа, 2008. 613 с.
2. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1980. 96 с.
3. *Косихина О.С.* Психодидактическая технология системного усвоения знаний // Ползуновский Вестник. 2006. № 3. С. 50–54.
4. *Лебединцев В.Б.* Индивидуальные учебные траектории: как обеспечить системность знаний учащихся? // Народное образование. 2014. № 3. С. 167–171.
5. *Поддубная Т.К.* Теоретические и прикладные аспекты развития системы знаний студентов // Вестник ОГУ. 2005. № 9. С.41–47.

6. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. 343 с.

7. *Рапацкая Л.А.* Формирование художественной культуры учителя музыки. М., 1991. 150 с.

8. *Эльконин Д.Б. и др.* Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе // *Вопр. психологии.* 1963. № 5.

Преподавание истории искусства в процессе подготовки художника-педагога: традиции и современные проблемы

*Яблонская Т.В.,
кандидат искусствоведения, профессор,
Московский педагогический государственный
университет*

Аннотация: статья посвящена преподаванию истории искусства на художественно-графическом факультете от его основания до наших дней. Автор характеризует состояние этой дисциплины и имеет целью привлечь внимание к ее современным проблемам.

Ключевые слова: преподавание истории искусства, подготовка художников-педагогов, современные особенности и проблемы.

*Yablonskaya T. V.,
Ph.D. in history of arts, professor,
Moscow Pedagogical State University*

Teaching History of Arts as a part of the process

of a Painter-Teacher development: traditions and current issues

Abstract: the article covers teaching history of arts at the Faculty of Painting and Graphic Arts since its foundation till modern days, characterizes the state of this discipline and has the goal of drawing attention to its contemporary issues.

Keywords: teaching history of arts, professional development of painter-teachers, contemporary specifics and problems.

С самого основания художественно-графического факультета Московского педагогического государственного университета (в 1941 году) в систему преподавания был включен курс истории искусства. Кафедра искусствоведения была открыта одновременно с двумя другими кафедрами – рисунка и живописи, черчения [1, с. 7]. Ее первым заведующим был назначен известный ученый и педагог Н.Н. Соболев [2, с. 197], который возглавлял кафедру первые пять лет ее существования, когда были заложены традиции преподавания этой дисциплины и был обеспечен высокий профессиональный уровень педагогического состава кафедры и подготовки студентов [2, с. 198]. Практика привлечения для

работы на кафедре ведущих искусствоведов сохранялась на протяжении десятилетий и при наследовавших Н.Н. Соболева заведующих Н.Г. Машковцеве (с 1946 по 1960 год) и П.К. Суздальеве (с 1960 по 1984 год). В разное время на кафедре работали такие известные искусствоведы, крупные ученые, как М.В. Алпатов, В.Н. Лазарев, В.В. Павлов, А.А. Габричевский, А.Д. Чегодаев, Н.И. Брунов и целый ряд других [2, с. 198]. На протяжении почти тридцати лет кафедрой руководил доктор культурологии В.Д. Черный (с 1985 года). Он сумел сохранить высокий уровень педагогического состава кафедры в трудные 1990-е годы. Достаточно сказать, что большинство преподавателей получили высшее образование на отделении истории искусства Московского государственного университета. По инициативе В.Д. Черного на кафедре велась подготовка специалистов-искусствоведов, а затем бакалавров – историков искусства.

С первых лет существования кафедры сложилась и сама система преподавания истории искусства, опиравшаяся на базу академического университетского курса. Он строился по хронологическому принципу: от искусства Древнего мира до современности – и продолжался на протяжении всего времени обучения студентов, то есть с первого по пятый курс. Каждому историческому этапу искусства отводился семестр, в течение которого читались лекции и проводились семинарские занятия, на которых отдельные темы рассматривались более подробно и требовали самостоятельной под-

готовки студентов. Общие курсы дополнялись факультативными занятиями, посвященными отдельным проблемам истории искусства. Таким образом, преподавание велось по общепринятым, в ту пору, и, ставшим обязательными в высшей школе, принципам. В существовавших условиях оно давало хорошие результаты: студенты были подготовлены не только как художники-практики, но и владели основными понятиями истории искусства. Желавшие могли писать дипломные работы по вопросам истории искусства и продолжить образование в аспирантуре, открытой на кафедре. Её выпускники не раз защищали впоследствии диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения, соединяя педагогическую и искусствоведческую подготовку. В качестве примера можно привести диссертацию выпускника ХГФ 1995 года В.В. Гаврина «Иносказание в портретной живописи России второй половины XVIII века», защищенную в 2002 году. В 2007 году защитила диссертацию выпускница ХГФ Ю.И. Быкова на тему «Роль заказчика в русском искусстве XVIII – начала XIX века (на примере деятельности представителей рода князей Куракиных)», которая в настоящий момент является научным сотрудником Музеев Московского Кремля. Ее прекрасно изданная монография «Частный заказ в русском искусстве XVIII – начала XIX века и князя Куракины» вышла в 2016 году. Эти примеры свидетельствуют о высоком уровне подготовки, полученной на факультете.

Характерной особенностью преподавания курса истории искусства была ориентированность в основном на искусство отечественное и западноевропейское, и лишь в курсе искусства XX века затрагивались также явления, связанные с американской художественной практикой. Советское искусство рассматривалось в общем потоке искусства XX века. Не затрагивались вопросы национальных школ, существовавших в республиках Советского Союза и имевших собственные традиции и формы искусства в прошлом. Преподавание искусства XX века на пятом курсе было весьма ограничено по времени, поскольку главное внимание уделялось работе над дипломом. Следует также отметить, что большой пласт так называемого искусства Востока или традиционного искусства континентов за пределами Европы до XX века оставался фактически нетронутым в силу ряда объективных и субъективных обстоятельств. Все эти особенности курса истории искусства закреплены в «Программах дисциплин предметной подготовки по специальности 030800 – изобразительное искусство и черчение» для педагогических университетов и институтов, изданных в 2000 году [1]. Несмотря на подобную ограниченность, курс вполне удовлетворял тогдашним потребностям подготовки художников-педагогов.

Отлаженная система сохраняла свою жизнеспособность и после перехода на систему подготовки бакалавров, тем более, что был оставлен пятилетний срок обучения студентов по некоторым направлениям. Преподавание истории ис-

куства велось на протяжении девяти семестров, были лекционные курсы и семинарские занятия. Кафедра истории искусства была переименована в кафедру истории художественной культуры в 1990 году [2, с. 187]. Преподаватели по-прежнему руководили выпускными квалификационными работами, темы которых студенты могли выбрать из арсенала истории искусства. Действовавшая магистерская программа «Искусство в историческом процессе» давала возможность желающим продолжить образование в углубленном искусствovedческом русле, не теряя педагогической направленности.

Положение заметно изменилось в последние несколько лет. Курс истории искусства был сокращен до пяти семестров, хотя срок обучения бакалавров (педагогическое образование с двумя профилями подготовки) остался прежним – пять лет. Сокращены были также часы семинарских занятий. Перемены связаны с общим изменением программ обучения, новой структурой учебной подготовки и объясняются новыми требованиями к результату обучения. Наметилась тенденция к ограничению курса истории искусства рамками необходимого для школы материала, что, на наш взгляд, подрывает традицию университетского гуманитарного образования как образования, дающего широкую общекультурную подготовку. При этом ущемляются и профессиональные интересы студентов, желающих провести в своих выпускных квалификационных работах исследование по более сложной

тематике, увлекающей их на путь творческого поиска.

Современные студенты имеют практически неограниченный доступ к информации по изучаемой дисциплине в Интернете. Однако достоверность этой информации и степень ее научной значимости нередко вызывает серьезное сомнение. В таких условиях одной из важных задач преподавания является создание научно обоснованных позиций, отражающих современную проблематику изучаемого предмета. Необходимо добиваться того, чтобы студенты могли самостоятельно осмысливать и критически оценивать доступный им материал. Различие точек зрения на предмет исследования – это естественное состояние в гуманитарных науках. Задача состоит в умении грамотно аргументировать и с наибольшей полнотой использовать фактические доказательства в пользу избранной точки зрения.

Нынешнее молодое поколение учащихся, свободно владеющее компьютером, с малых лет приучено к восприятию виртуальной «картинки». При изучении истории искусства это порождает специфические сложности. На протяжении столетий и даже тысячелетий пластические искусства существовали в условиях непосредственного визуального, а порою и тактильного контакта с воспринимающим человеком. Важную роль играл размер изображения по отношению к зрителю. Принципиально различны, например, восприятие портретной миниатюры, уместяющейся на ладони, и монументальной многофигурной фрески, изображение которой

превышает естественный размер натуры. Существенное значение имеет фактура, то есть обработка поверхности, как в изобразительном искусстве, так и в архитектуре. В архитектуре и скульптуре также важна возможность пространственного восприятия. Все эти особенности практически нивелируются в изображении на мониторе. Здесь возможны несколько путей решения. Современные технические средства совершенствуются буквально на глазах, и появляется возможность объемно-пространственного репродуцирования произведения искусства вплоть до факсимильного. По всей вероятности, это пока вопрос будущего для высшей школы. Другой, более близкий к реальности путь – предусмотреть при составлении программ дисциплины обязательное посещение доступных музеев и выставок. Это потребует определенных организационных решений, не всегда зависящих только от учебного заведения, но связанных и с практикой работы музейных и выставочных учреждений.

В последние десятилетия с развитием туризма стали доступными посещения многих стран, обладающих обширным культурным наследием. Это затрагивает и молодое поколение, в том числе студентов. Активный интерес вызывают не только европейские, но и страны Азии, Дальнего Востока, Северной Африки. Овладение основами культуры и искусства стран за пределами Европейского региона становится частью общей культуры. В этом отношении художественная практика давно обогнала педагогику. Интерес к искусству

Востока в той или иной форме проявляется на протяжении уже нескольких столетий. Это и «тюркери» («туретчина») и «шинуазри» («китайщина») XVIII века, и ориентализм эпохи романтизма и рубежа XIX – XX веков, и увлечение японской живописью и графикой со времени импрессионистов. С другой стороны, происходит активная миграция населения многих стран. Педагог-художник в школе оказывается нередко в пестром по составу классе. В такой ситуации ему необходимо иметь представление о художественной культуре не только Европы. Поэтому назрела необходимость ввести в существующий курс изучение основ искусства Востока хотя бы в качестве курсов по выбору. А это, в свою очередь, потребует привлечения специалистов и разработки новых программ.

Названные проблемы во многом отражают состояние не только отдельно взятой дисциплины. Продолжающиеся формализация и бюрократизация системы преподавания препятствуют полноценному развитию живого творческого дела, каким всегда была педагогическая деятельность в высшей школе.

Список литературы

1. Программы дисциплин предметной подготовки по специальности 030800 – изобразительное искусство и черчение. Для педагогических университетов и институтов. М.: Флин-

та; Наука, 2000.

2. *Черный В.Д.* Николай Николаевич Соболев – основатель кафедры истории искусств на художественно-графическом факультете // Вопросы истории, теории и методики изобразительного искусства. Вып. VIII. М., 2012.

3. Художественно-графический факультет: 50 лет (1941–1991). Юбилейный сборник. М.: Прометей, 1992.

Культура, искусство и образование глазами молодых исследователей (для студентов, абитуриентов и учащихся)

Семейный обрядовый фольклор как часть обрядового фольклора

*Алексеева Д.А.,
Московский педагогический государственный
университет*

Аннотация: обрядовый фольклор – сложное художественное явление. Семейные обряды – отражение важных событий в жизни человека. Автор статьи останавливается на основных понятиях темы, даёт классификацию, кратко характеризует каждое направление, сопровождая примерами.

Ключевые слова: фольклор, обряды, семейно-обрядовый фольклор, основные группы обрядов.

*Alekseeva D.A.,
Moscow Pedagogical State University*

Family ceremonial folklore as part of ceremonial folklore

Abstract : ceremonial folklore – the difficult art phenomenon. Family ceremonies – reflection of important events in human life. The author of article stops on the basic concepts of a subject, gives classification, briefly characterizes each direction, accompanying with examples.

Keywords: folklore, ceremonies, family and ceremonial folklore, main groups of ceremonies.

К чрезвычайно древнему и всегда современному искусству можно отнести фольклор. Это художественное творчество народа, преимущественно устно-поэтическое. Термин впервые был введен в научный обиход в 1846 году английским ученым Вильямом Томсом. В буквальном переводе *folk-lore* означает: народная мудрость, народное знание [5]. Тема русского фольклора очень интересна, но и невероятно обширна, поэтому в этой статье мы остановимся лишь на одной из его частей – семейно-обрядовом фольклоре.

Обряды и обрядовая поэзия всегда играли важную роль в жизни общества. Они передавали из поколения в поколение опыт духовной и трудовой жизни людей, способствовали возникновению человеческих взаимоотношений, общественных отношений, придавая им национальный колорит. Кроме этого, что очень важно, они позволяли человеку

участвовать в создании песен, приговоров, причитаний.

«Семейно-обрядовый фольклор – часть обрядового фольклора. Традиционно функционирует в жизненного цикла обрядах в виде песен, плясок, хороводов, игр и др.» [2]. В книге известного исследователя фольклора Ю.Г. Круглова семейно-бытовые обряды подразделяются на родильные, свадебные, рекрутские и похоронные [4]. Все эти обряды неразрывно связаны с тремя основными и важнейшими этапами в жизни человека: рождением, вступлением в брак, смертью. Героем семейной поэзии является реальный человек, в отличие от календарной, где герой – обожествлённые силы природы.

Обряды, связанные с рождением человека, ставили целью оберегание новорождённого и его матери от враждебных магических сил, обеспечение благополучной жизни. Такие обряды использовались при первом купании, крещении, укладывании в колыбель, первом подпоясывании, подстрижении... В первые месяцы жизни новорождённого купали со словами: «Как с гуся вода, так с тебя хворь и боль». Таким приговором заговаривали здоровье младенца. Был популярен обряд «бабина каша», который заключался в том, чтобы отец младенца съел обрядовую кашу (обычную гречневую, но сильно солёную и перчёную). На «бабину кашу» приглашались близкие и родственники, которые одаривали мать младенца подарками. Ребёнку в колыбель клали зерно, соль, деньги и игрушки с заклинанием: «Будь богат, счаст-

лив и тароват».

Свадьба – самый обширный обрядовый этап человеческой жизни. «Брак в народе русском не был делом частным, но делом общественным. Вся община принимала в нём участие; с её приговора, на её глазах совершался брак. Из этого не следует, чтобы она стесняла браки; но как скоро брак затевался, то он был делом, в котором принимала участие целая община, соизволяя на него и свидетельствуя о нём» [1, с. 316]. Свадьба включала в себя три периода: предсвадебный, свадебный и послесвадебный. К предсвадебным обрядам относят сватовство, смотрины, сговор, великую неделю, баню, девичник. К свадебным – обряды утра свадебного дня, приезда жениха, отдавания невесты жениху, венчания, свадебного пира. Послесвадебный период включает в себя обряды утра первого послесвадебного дня и обряды, совершавшиеся в течение первого брачного года. Мы не будем рассматривать все известные свадебные обряды, а остановимся лишь на некоторых.

Сватовство – это начало свадьбы. На этом этапе в дом невесты приходили сват и сваха со стороны жениха. Сваты всячески расхваливали жениха, как пример можно привести такую величальную песню о нем:

У нас князь-то хорошенький,
У нас князь-то пригоженький,
У его ли лицо белое –
Да побелее снегу белого,

Да у его щечки алые –
Да поалее мака алого,
Да у его ли бровки черные –
Да как у черного у соболя!
Да он отца-матери умных,
Да роду-племени разумного!

В случае первоначального согласия на брак (при сватовстве не решалось окончательно, будет ли он заключен), устраивалось угощение и назначался день смотрин, в который родственники невесты и жениха ездили «смотреть место»: проверяли хозяйство, смотрели невесту или жениха, иногда спрашивали о достатке и благосостоянии семьи у соседей. Если и после смотрин обе семьи давали согласие на брак, назначалось рукобитье, на которое решались основные вопросы по поводу свадьбы: договаривались о приданом невесты, о выкупке за неё, распределяли затраты на свадьбу и назначался её день. Рукобитье – юридическо-бытовой обряд, который закреплял согласие двух сторон на свадьбу молодых. Наступала великая неделя, на которой происходила подготовка к свадьбе, невеста устраивала девичник, на котором прощалась с «дивьей красотой» – расплетала косу, которая была символом девичества. В день свадьбы проводился обряд отдавания невесты жениху за стол: отец передавал в руки жениха свою дочь, тот сажал её рядом с собой за стол, а хор в это время пел песню:

Ягода с ягодой сокатилася,
Ягода ягодине поелонилася,
Ягода ягодине в глаза зазрила,
Ягода с ягодиной в уста целовалася!

Этот обряд являлся главным во всей свадьбе в целом, ведь именно после этого обряда жених мог называться мужем, а невеста – женой. После венчания в церкви происходило окручивание молодой – расплетённые волосы невесты заплетали в две косы и надевали ей на голову «бабью кичу». Послесвадебные обряды не имели обрядово-юридического значения, в отличие от предыдущих. В первое послесвадебное утро молодые шли в баню, рядились и посещали родственников.

Следующий вид обрядов – рекрутские. Возникли они после введения рекрутской повинности Петром I в 1699 г. Рекрут прощался с родственниками и друзьями, гостил у них, он был освобождён от всех семейных дел, пока решался вопрос о его призыве в армию. На проводы семья приглашала к себе гостей и делала угощения. Это называлось печальным столом. Рекрутчина была трагедией для крестьян, ведь служба продолжалась 25 лет, на это время семья не просто теряла кормильца: большая часть крестьян, которых забирали в солдаты, погибали в армии. Проводы были похожи на похороны, так как на них тоже исполнялись причитания, нерадостные песни и частушки. Например, такая частушка о рекрутчине:

Уж ты, молодость моя,
Куда же ты девалася?
По окопам, по землянкам
Скоро истаскалася!

Ещё одна группа обрядов – похоронные. В их основе – древние представления о загробной жизни, идея продолжения существования умершего. Похоронные обряды осуществлялись при обмывании умершего, выносе умершего ногами вперёд, осыпанию зерном лавки, на которой лежал покойник, мытье избы, бросании в могилу земли, раздавании на похоронах милостыни, на поминках... На похоронах собирались не только близкие умершего, но и соседи, односельчане, проводилась оценка жизни умершего, сообщение на всю округу о его смерти. Большую роль в похоронных обрядах играли причитания, которые выражали чувство горя [3]. Помимо похоронных причитаний существовали также поминальные плачи, которые исполнялись в особые ритуальные дни при посещении могилы. Было принято посещать могилу умершего на 3, 9 и 40-й дни после смерти, на праздники в течение года. В поминальных причитаниях вспоминали умерших, высказывали жалобы на жизнь и т.д.

Сейчас для большинства из нас знакомство с обрядовым (да и другими видами) фольклора происходит благодаря литературе и искусству. Поэтому так важно изучать огромный пласт устного народного творчества, что мы и надеемся про-

должать в своих исследованиях.

Список литературы

1. Аксаков К.С. Полн. собр. соч. Т. 1. М., 1861.
2. Большая Российская энциклопедия: В 30 т. / Председатель Науч.-ред. совета Ю.С. Осипов; отв. ред. С.Л. Кравец. Т. 11. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2008. 767 с.: ил.
3. Зуева Т.В., Кирдан Б.П. Русский фольклор: учебник для высших учебных заведений. М.: Флинта: Наука, 2002. 400 с.
4. Круглов Ю.Г. Русский фольклор: Книга для учителя. М., Издательство «Советский писатель», 2000. 266 с.
5. Литературная энциклопедия Т. 11 / Ред. коллегия: П.И. Лебедев-Полянский И.М. Нусинов; гл. ред. А.В. Луначарский. М.: Художественная литература, 1939. 824 с.: ил.

Романс на русской театральной сцене рубежа XIX–XX веков

*Будникова А.А.,
Московский педагогический государственный
университет,
научный руководитель кандидат педагогических
наук,
доцент Савина Е.Г.*

Аннотация: в центре внимания статьи – романс как жанр вокального искусства и его точки соприкосновения с театральным искусством. В работе представлены выдающиеся музыканты и артисты конца XIX – начала XX веков, исполнившие романсы.

Ключевые слова: романс, театр, вокалист, актер, голос.

*Budnikova A.A., Moscow Pedagogical State University,
scientific adviser Candidate of pedagogical sciences,
associate professor Savina E.G.*

Romance on the Russian stage of the turn of XIX–XX centuries

Abstract: the focus of the article is romance as a genre of vocal art and its points of contact with the theatrical art. The

work presents outstanding musicians and artists of the late XIX – early XX centuries who performed romances.

Keywords: romance, theatre, vocalist, actor, voice.

В конце XIX – начале XX веков значимое место в русской музыкальной культуре занимал романс, представляющий собой камерное вокальное музыкально-поэтическое произведение с инструментальным сопровождением. Жанр романса был настолько привлекательным и для исполнителей, и для слушателей, что с музыкально-концертных площадок распространился в разных формах на театральную сцену.

К сожалению, сейчас далеко не каждый обладатель красивого, тембрально-насыщенного голоса способен театрализовать исполняемое вокальное произведение, точно также как не каждый драматический актёр может позволить себе публично петь. В XIX же веке не существовало строгого разделения на музыкальную и драматическую труппу, поэтому нередко актёрские способности и вокальная одарённость благополучно сочетались и развивались в одном лице. Путь к вершинам искусства непрост. Не у каждого артиста это получалось, поэтому лишь по-настоящему великие таланты возвысились в искусстве, как на Олимпе.

Мы рассмотрим несколько форм существования романса в рамках театральной сцены, распространённых на рубеже XIX–XX веков.

Исполнение романса вокалистом вполне традиционно. Но можно просто исполнить романс, а можно его «прожить».

Именно так исполнял романсы обладатель абсолютно уникального тембра, любимец и баловень русской (и не только) публики Федор Иванович Шаляпин. Свою популярность он снискал и как блестящий певец, и как глубоко чувствующий актер, который был абсолютным мастером перевоплощения. Ф.И. Шаляпин проживал каждый романс как драматическую миниатюру, как воображаемое зрелище. По свидетельствам очевидцев, его исполнение имело колоссальную силу воздействия [3].

Романсы с концертной сцены достойно исполняли и драматические артисты. Пример тому – творчество великой актрисы Веры Фёдоровны Комиссаржевской. В юные годы ей пророчили славу певицы, но она выбрала театр. Несмотря на то, что В.Ф. Комиссаржевская была драматической актрисой, она пела романсы и на концертах, и для души. У нее был удивительно теплый, бархатный тембр. От природы – неповторимая искренность, душевная теплота и художественный артистизм, которому нельзя научить. Услышав однажды её пение, С.В. Рахманинов впечатлился и, спустя короткое время, посвятил ей романс на слова А.П. Чехова «Мы отдохнем».

Вообще в драматических спектаклях нередко использовали романс как вставной номер, имеющий непосредственное отношение к драматургическому развитию пьесы. Так, в пьесе А.Н. Островского «Бесприданница» по задумке автора Лариса поёт знаменитый и всеми любимый романс «Не

искушай меня». Но на премьере в Александрийском театре 1896 года В.Ф. Комиссаржевская пошла на смелый шаг: она спела другой романс – итальянского композитора Альфонсо Гуэрчиа «Нет, не любил он». Никто такого поворота не ожидал, но актриса попала прямо в цель, и зал "взорвался" аплодисментами. Позже об этом исполнении напишут, что в её интонациях было слышно «и волнение неудовлетворенной страсти, и горький упрек, и безысходная тоска, и ужас перед разлукой с любимым человеком, и любовь – сильная, как смерть» [4].

Композиторы XIX века, писавшие оперы, активно пользовались романсом как музыкальной формой выражения настроений героев своих произведений. Традиция использовать романсы в оперных спектаклях сформировалась ещё в творчестве А. Верстовского и его предшественников. Так, в опере М.И. Глинки «Жизнь за царя» Антонида поёт проникновенный, наполненный искренней печалью романс «Не о том молчу, подруженьки». В операх П.И. Чайковского также можно услышать лирические романсы в исполнении героинь: обреченно и мрачно звучит романс Полины «Подруги милые», всем известно блестящее исполнение Е. Образцовой романса Графини «Ах, постыл мне этот счёт».

Театр – уникальный вид искусства, где все виды искусства, соединившись, получают свой театральный оттенок. Музыка, танец, пантомима, вокализация, актерская игра – все это смело сочетает в себе театр начала XX века. зри-

тель хотел не просто красивого пения, он хотел души, слез, любви, истязаний, невероятного перевоплощения простого смертного в героя. Именно этим запросам отвечали романсы несравненного Александра Вертинского – кумира эстрады начала XX века. Неповторимый маэстро, с декадентским голосом ворвался на эстраду и покорила публику с первых концертов. Удивительно, но Александр Николаевич не умел играть на фортепиано и даже не знал нот. За ним записывали композиторы, тем самым родились на свет его неповторимые романсы и песни. Каждый романс А. Вертинского – это небольшой психологический рассказ о внутреннем мире одного человека, о впечатлениях жизни, о маленьких трагедиях и личном счастье. Его «печальные песенки», как он сам их называл, скорее не грустные, а с тонкой иронией. А. Вертинский был «человек-театр» с блестящими актерскими данными. Из своих песен-романсов он делал спектакль, над которым смеялись сквозь слезы. В дуэте с А. Вертинским на его концертах пела романсы и Вера Холодная – актриса, которую он обожал. Одним из самых знаменитых их совместных номеров было «Танго». «Не существует искусства, которое не требовало бы виртуозности, и не существует окончательной меры для полноты этой виртуозности», – говорил К.С. Станиславский. Эти слова справедливо можно отнести к искусству Александра Вертинского [1].

Таким образом, романс является одним из любимых концертно-сценических жанров: романсы с удовольствием

включали в концерты профессиональные вокалисты; романсы пели для своих поклонников драматические артисты; романсы звучали в драматических и оперных спектаклях. В романсе заложен большой театральный потенциал, это концентрированный спектакль в миниатюре. Марина Цветаева писала: «Романсы были те же книги, только с нотами. ... Только жаль, что такие короткие. Распахнешь – и конец» [5]. Не зря говорят, что романс – это «история жизни в песне».

Список литературы

1. *Вертинский А.* За кулисами. М.: Советский фонд культуры, 1991. 303 с.
2. *Ветковская В.* Городской романс. М.: Центрполиграф, 2004. 254 с.
3. *Дмитриевская Е.* Шаляпин в Москве. М.: Московский рабочий, 1986. 240 с.
4. *Носова В.* Комиссаржевская. М.: Молодая гвардия, 1964. 52 с.
5. *Цветаева М.* Автобиографическая проза. Том 5. М.: Терра, Книжная лавка – РТР, 1997.

Орден иезуитов: духовно-исторический контекст возникновения

*Гетьман С.С.,
Московский государственный институт
международных отношений (Университет)
Министерства иностранных дел РФ,
научный руководитель кандидат исторических
наук,
доцент МГИМО (У) МИД РФ Могилевский Н.А.*

Аннотация: работа посвящена анализу становления феномена «Орден иезуитов». Рассмотрены духовные, исторические, политические предпосылки его возникновения; этапы развития и его иерархическая структура.

Ключевые слова: Орден иезуитов, папство, Римская церковь, реформация, духовно-исторический контекст.

*Getman S.S.,
Moscow State Institute of International Relations (University) of
the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, scientific
adviser PhD in history, associate professor
MGIMO (U) MFA RF Mogilevsky N.A.*

Jesuit Order: spiritual and historical context

Abstract: the work is devoted to the analysis of the formation of the phenomenon of the Order of the Jesuits. Considered spiritual, historical, political background of its occurrence; stages of development and its hierarchical structure.

Keywords: Jesuit order, papacy, Roman church, reformation, spiritual and historical context.

XV–XVI века – крайне интересный период в истории Римской церкви, который мы не можем рассматривать в отрыве от истории самого Рима. Вечный город в это время стал центром потребления богатств, поступавших из всей Европы. Такое положение дел очень скоро сделало Рим центром торговли, финансовых и, особенно, спекуляционных операций. Разумеется, все это сказывалось и на деятельности Католической церкви, к которой отношение было двойственное: С одной стороны, алчность и жадность представителей духовенства, как и стремление Церкви к «духовному порабощению людей» [3] вызывало крайнее возмущение буржуазии. С другой стороны, растущее влияние Папы давало возможность подвластным Папе землям обогащаться за счет других государств. Иными словами, деятельность Церкви расколола общество на два лагеря: тех, кто защищал и оправдывал ее деяния, и тех, кто заявлял о необходимости чистки этой организации. И если в Италии буржуазия

сначала все-таки покорилась Папству, то в Германии к Ватикану было крайне враждебное отношение, обусловленное тем фактом, что «папство выкачивало огромные суммы денег» [3] подвластных ему земель. И именно в Германии началось движение за очищение Церкви.

Однако Римская церковь, возглавляемая тогда Львом X, представителем дома Медичи, не придавала большого значения этим тревожным сигналам. Катализатором общественного возмущения стали индульгенции Папы Римского об отпущении грехов. Именно в этот 1517 год и появились знаменитые тезисы Мартина Лютера. Церковь, к этому времени уже подорвавшая свою репутацию, подошла к критической точке, когда в ней разочаровались верующие, начав искать новые пути взаимоотношений между Человеком и Богом, в которые бы не вмешивалось папство.

Кроме того, нельзя не подчеркнуть и роль угнетенного положения немецкого крестьянина в развернувшемся движении против Церкви. В последовавшей Крестьянской войне выдвигались не только религиозные требования (главное – свободное вероисповедание), но и требование уничтожения крепостных отношений, отмены дворянских привилегий, уменьшения барщины и оброка. Таким образом, Лютер, ставший своего рода «национальным героем», выражавший интересы разных сословий, желавших свергнуть «тяжелое иго папства», возможно сам того не понимая, дал ход не только религиозным изменениям, но и социальным, полити-

ческим, экономическим.

Интересно, что Лютер не только ратовал за санацию церковной организации, но и начал по-своему толковать сами принципы христианства. Рассмотрим трактовку Лютером такой категории, как благодать. Католическая церковь настаивала на полном повиновении ей, послушании, и, следовательно, на необходимости присутствия некоего связного между Богом и верующим. Таковым связным становился священник. Подобная концепция оправдывала существование самой Церкви, более того – необходимость присутствия этой организации в жизни прихожан. Лютеране же рассуждали иначе: человек должен не просто повиноваться благодати, а приобщаться к ней, творить ее, создавать, для чего совершенно не нужен священник – верующий сам может о себе позаботиться.

Папство предпринимало попытки остановить распространение «ереси». Одной из попыток стал Вормсский рейхстаг 1521 года, после которого Лютер и подвергся опале. Однако опала лидера Реформации не могла решить саму проблему и ликвидировать социально-духовный конфликт. Результатом этого в Германии стал Шпейерский сейм 1526 года, на котором было принято следующее решение: отныне в Германии Папа переставал быть авторитетом в делах религии, и все решения должны были приниматься князьями. Это был сильный удар по Ватикану, т.к. германские княжества становились первой страной в Европе, которая официально отрек-

лась от власти Святого престола. Кроме того, потеря Германии сказалась на материальном благополучии Римской церкви, являвшейся на тот момент крупным феодалом, которому выплачивали оброк в виде десятины. Папский престол начал терять влияние.

С волнений в Германии началась цепная реакция. При этом речь в данном случае идет не только о религиозных изменениях, так как Реформация – это изменения и в политической, и экономической сферах (как известно, Ф. Энгельс назвал Реформацию «первым актом буржуазной революции» [3]).

Реформация, изначально ставившая целью очищение Церкви, изменила расстановку сил во власти всей Европы. Именно это движение стало знаменем республиканских революций в Голландии, Шотландии. Более того, Голландия благодаря Реформации освободилась от власти католической Испании, что существенно перекроило карту Европы. Реформация перекинулась на скандинавские земли и Польшу. В этом был и политический смысл: если в более сильных европейских государствах папству приходилось считаться со светской властью, то в этих странах зачастую первая доминировала над светской, что привело даже в высших политических кругах к отторжению власти Католической Церкви. В данных государствах установился принцип – «чья власть – того и вера» [3], другими словами – князь сам решал к какому ответвлению христианства принадлежать.

Католическая Церковь была озлоблена и жаждала мести за потерянное влияние. Начались гонения на протестантов, которые к тому же не всегда поддерживались духовенством, особенно, низшим, сочувствующим протестантам. Известно немало фактов того, как священники пускали к причастию еретиков, нарушая официальный запрет. На этой почве нередко возникали споры между самими епископами.

К тому же, обвинения в ереси стали рычагом политического влияния. Угроза подобного обвинения – мощный действенный способ запугивания, который использовали политические деятели, чтобы устранить своих врагов, а обыкновенные люди, чтобы отомстить своим личным обидчикам.

Сама Римская церковь стремилась восстановить свое былое могущество. С.Г. Лозинский в работе «История папства» пишет: «В недрах Реформации, являвшейся своеобразной формой революционного выступления, в силу диалектического развития исторического процесса зрела контрреволюция, или, употребляя церковный термин, контрреформация» [3]. Действительно, с мнением исследователя сложно не согласиться. Слишком большие амбиции были у Католической Церкви и слишком много потеряла она из-за Реформации. Более того, Крестьянская война 1525 года во многом была на руку Католической Церкви: крупные феодалы, буржуазия испугались масштабов недовольства. И если раньше многие из представителей господствующего класса в тайне недолюбливали Папу с его вездесущим влиянием, то

теперь они готовы были пойти на сделку с Церковью ради сохранения своих позиций.

В сложившейся ситуации необходимо было найти преданного человека, который смог бы возглавить Контрреформацию, защитить Церковь от ересей. Этим человеком стал дон-Инниго Лопес де-Рекальде, которого более привычно называть Игнатием Лойолой. Он представитель древней аристократической испанской династии и в юности вел праздную жизнь, но роковая битва с французами сыграла решающую роль в его судьбе. После поражения его войска и тяжелого ранения он решил наказать себя: не выходил в свет, подвергал себя всяческим лишениям. Став ярым католиком, он решил, что его миссия – спасти Церковь. Именно Игнатий Лойола возглавил так называемый Орден иезуитов, который был утвержден в 1540 буллой Павла Третьего «*Regiminis militantis ecclesiae*».

Этапы развития Ордена иезуитов. Орден был организован в 1540 году. При этом необходимо понимать: ослабленная постоянными нападками со стороны крупных феодалов, монархов и борьбой с ересью, Католической Церкви необходим был подотчетный орган, который бы беспрекословно служил интересам Ватикана. Орден появился, прежде всего, как оружие Церкви в борьбе с Реформацией и как инструмент Церкви в распространении ее власти.

Интересно, что Орден возник не в Италии, вотчине Папы Римского, а в Испании, стране, с которой обычно ассоции-

руются жестокие гонения на протестантов и инквизиция.

Изначально общество называлось Братством Иисуса, а число членов Ордена не должно было превышать 60 человек, хотя уже в 1543 году численность Общества увеличилась, так как для миссии, наложенной на его членов, шестидесяти человек было недостаточно.

Общество, вопреки традициям, к трем обетам – целомудрия, бедности и послушания – добавило еще один: «посвятить свою жизнь неустанному служению Христу и папам, бороться под знаменем креста, не признавать никакой другой власти, кроме власти Господа и римского первосвященника, наместника Господня на земле...» [2]. Таким образом, в критическое время, когда Реформация перекинулась уже на вотчину папства – Италию, у Папы появилась поддержка в лице Братства, состоявшего из малого числа людей, но людей крайне образованных, даровитых и преданных. И Орден соединил в себе «страстное усердие к служению римской церкви с непримиримой ненавистью к ереси» [2].

Интересно, что иезуиты не считали свой Орден монашеским: они не носили монашеской одежды, не имели хора, и, главное, у них не было понятия монастыря как общежития. Подобная позиция Общества Иисуса не могла не раздражать другие Ордены. Например, бенедиктинцы очень ревниво относились к иезуитам, считая, что те отбирают у Ордена св. Бенедикта хлеб. В Испании Орден вел жесткую борьбу со своими главными противниками доминиканцами.

В принципе, нельзя не отметить парадоксальность взаимоотношений иезуитов и духовенства: «Иезуиты считали себя гораздо выше остального духовенства... Иезуиты были убеждены в этом [в своей исключительности по сравнению с другими служителями Церкви – прим. авт.] и считали всех других священников, особенно монахов, лишними конкурентами; поэтому они решились вступить с ними в борьбу, чтобы избавиться от них» [1]. Другими словами, вскоре после своего появления иезуиты сами возвели себя в особый ранг: они не относили себя к духовенству. Скорее, видели себя стоящими над всей системой Католической Церкви, включая и духовенство, и другие монашеские ордены. Например, известна неприязнь иезуитов к доминиканцам, которые долгое время занимали сильную позицию в Католической Церкви и лишь Ордену Иисуса удалось их потеснить.

Иерархия Ордена строилась следующим образом. Во главе Ордена стоял Генерал, имевший обширные права: он мог отменять по своему усмотрению наказания, наложенные на членов общества, отпускал такие страшные грехи, как убийство, но только в том случае, если это преступление не было придано огласке. В уставе ордена генерал приравнивается к представителю Христа. В булле Павла Третьего «*Injunctum nobis*» прописано: «Лойола и все другие будущие генералы ордена имеют право с согласия важнейших членов общества, но, впрочем, совершенно произвольно изменять, отменять, дополнять и вновь издавать орденские уставы. Смотря по на-

добности или по выгоде; измененные или вновь учрежденные положения будут иметь совершенно одинаковую силу с прежними и должны считаться вполне законными, хотя бы даже римский престол не знал о их существовании» [2]. Именно вторая часть данного положения парадоксальна, т.к. папы своими руками дали иезуитам огромную власть и частичную независимость от себя, а именно, члены Общества Иисуса даже не платили податей ни Церкви, ни светской власти.

Генерал, помимо всего, являлся своеобразным администратором Ордена. Именно он истолковывал привилегии, данные Ордену, назначал на должности и освобождал от обязанностей, он имел право трактовать устав и менять его положения, от решения генерала зависело, будет ли кто-то принят в Орден или нет. Мало того, именно от благоговения главы Ордена зависело, насколько большие полномочия будут даны его подчиненным. Одним из немногих ограничений для генерала было то, что при праве открывать новые учреждения, он не мог закрывать старые. Также генерал Ордена мог управлять имуществом организации, но он не мог его отчуждать. На смертном одре генерал в праве назвать человека, который будет управлять детищем Лойолы вплоть до избрания нового генерала.

Если говорить об административных делах, то в управлении Орденom генералу помогали «мониторы» и «ассистенты». Монитор, исходя из названия, должен был следить за

тем, как генерал исполняет свои обязанности. Ассистенты (обычно их было четверо) составляли совет генерала, который собирался, как правило, в случае его смерти или смещения. Генерал не мог сместить своих ассистентов. Также он не был свободен в выборе своего духовника, которым обычно становился монитор. Генерал был ограничен и в своих передвижениях, поэтому мог ночевать только в Риме и нигде больше.

Интересно, что случаев смещения главы ордена практически не было в истории. И, тем не менее, существовал ряд причин, по которым генерал мог быть незамедлительно смещен. В этот список входило, в первую очередь, уличение в ереси, а также использование полномочий в своих личных целях, присвоение имущества Ордена, нарушение обета целомудрия, нанесение кому-нибудь увечий. В то же время генерал не мог быть освобожден с должности по собственному желанию или принять другую должность.

Несмотря на все ограничения, власть генерала постепенно становилась безграничной, деспотической. Подтверждение этому можно найти даже в письмах иезуитов, своеобразных жалобах, направляемых Папе Римскому. Одно из таких писем дошло и до наших дней. Оно было адресовано Папе Клименту Восьмому. В письме иезуиты жаловались, что «генерал возомнил себя абсолютным властелином и совершенно произвольно управляет орденом: он не признает никаких законов, казнит и милует, возвеличивает и унижает

по собственному благоусмотрению, считая себя самым Богом, недоступным никаким ошибкам и свободным от всяких осуждений» [2].

Структура ордена. Изначально в Ордене было два класса: новицы (то есть новички, те, кто только готовился войти в ряды Ордена и принести клятву) и профессора (те, кто принес уже четыре обета). При этом «дееспособными» были только профессора, которых было мало для воплощения в жизнь планов Ордена. Чтобы пополнить ряды Ордена, был создан еще один класс – *coadjutores* («помощники»). С одной стороны, эти люди не имели прав профессоров, то есть не могли вмешиваться в процесс управления, с другой, они могли приносить большую пользу.

Таким образом, Орден иезуитов имел следующую структуру. Низшую ступень занимали новицы, занимавшиеся популяризацией Ордена. Новицами обычно являлись талантливые юноши, проявившие успехи в учении. За новицами присматривали попечители (*magister novitiorum*) в течение 20 дней. Далее новицев могли произвести в действительных новицев. Обычно в Орден вступали в возрасте четырнадцати лет (хотя надо сказать, генерал имел право принимать в Орден и более юных молодых людей). Именно с того момента начинался период самопроверки, самоотречения. Если юноши проходили испытания, то в будущем их могли назначить профессорами, провинциалами или ректорами, духовниками и так далее.

Все выше перечисленные лица принадлежат к классу *coadjutores formati*. Помимо них, были еще и *coadjutores saeculares* – это члены Ордена, которые не посвящались в духовный сан. Этот сан, по сути, давался им как награда за общественную деятельность, а люди, его имевшие, не имели обязанностей. Иногда по собственному желанию они могли популяризировать Орден, помогать ему в распространении информации и так далее.

В целом, Орден имел официальных членов и неофициальных сторонников. Ко вторым обычно относились люди, занимавшие высокие государственные посты и имевшие власть, т.к. Орден всячески стремился к увеличению своего влияния в светской сфере. Например, таким неофициальным членом был Франциск Борджиа – вице-король Каталонии. По свидетельствам, оставленным иезуитами, к числу Ордена также относились: король Сигизмунд Третий (король Швеции, король польский и великий князь литовский), императоры Священной Римской империи Фердинанд Второй и Фердинанд Третий.

Велика роль Ордена и в воспитании и просвещении народа. Иезуиты открывали новые воспитательные заведения, которые в своем роде были подобием монастырей для других монашеских орденов. Необходимо подчеркнуть в данном контексте заслугу иезуитов: долгое время (практически до начала XX века, когда иезуитам пришлось отойти в тень) в Европе образование, данное Орденom Иисуса, считалось

одним из лучших. Руководители Ордена прекрасно понимали, то их задача воспитать не просто преданных Церкви людей, а образованных, грамотных, не стандартно мыслящих единомышленников, которые бы способствовали усилению власти Католической Церкви. Как же это происходило?

Обычно 2-3 представителя Общества приходили пешком в какой-то город, отправлялись в больницу или богадельню и там начинали ухаживать за детьми. Иезуиты просвещали детей, обучали их чтению и основам христианской религии. Постепенно вокруг иезуитов складывался круг учеников, для которых богатые люди, меценаты давали деньги, покупали им помещение для создания школы иезуитов. Со временем школа расширялась, туда приходили новые ученики и преподаватели. Иезуитам вновь становилось тесно, и они обращались к меценатам, которые делали жертвования и у иезуитов появлялась коллегия, «с виду более похожая на дворец, чем на учебное заведение» [1]. Так распространялась добрая слава об Обществе Иисуса.

Позже воспитательные заведения иезуитов были преобразованы в так называемые коллежи, а метод воспитания многими подвергнется сомнению.

Подводя итог, классифицируем всех членов Ордена: во главе стоял генерал, схоластики (то есть ученики) духовные лица, светские лица (помощники), за которыми наблюдал прокурор (особая должность в Ордене), исповедники.

Следует отметить, что структура Ордена была учрежде-

на не сразу, а разрабатывалась постепенно под чутким руководством Лойолы, а позже, после его смерти, продолжала преобразовываться. В Ордене применялось разделение труда: каждый имел своё дело и был ответствен за него.

Кроме того, нельзя не подчеркнуть элитарность Ордена и восприятие себя его членами. С самого начала Общество заявило о себе как об отдельно стоящей структуре, но, поскольку сами иезуиты были довольно ревнивы, они не могли стерпеть никакой конкуренции. Поэтому началась борьба с другими монашескими орденами (в первую очередь, с доминиканцами и бенедиктинцами), которая, по сути, привела к падению влияния последних.

Список литературы

1. *Гризингер Т.* Иезуиты. Полная история их явных и тайных деяний от основания ордена до настоящего времени. В 2-х томах. М.: Книга по требованию, 2013.
2. *Губер И.* Иезуиты. Их история, учение, организация и практическая деятельность в сфере общественной жизни, политики и религии. М.: Ленанд, 2016.
3. *Леруа М.* Миф об иезуитах. От Беранже до Мишле. М.: Языки славянской культуры, 2011.
4. *Лозинский С.Г.* История папства. К.: Политическая литература, 1986.

Средства развития музыкальных способностей у учащихся младшего школьного возраста в классе эстрадного пения

*Ключко К.В.,
магистр вокального искусства,
Московский педагогический государственный
университет,
научный руководитель доктор педагогических
наук,
профессор Рапацкая Л.А.*

Аннотация: статья посвящена проблеме выявления музыкальных способностей у младших школьников и их развития на занятиях эстрадным пением. Определены направления работы в классе вокала с учащимися данного возраста, учитывая особенности их психического и физиологического развития.

Ключевые слова: музыкальные способности, эстрадное пение, базовые вокальные навыки, учащиеся младшего школьного возраста.

*Klyuchko K. V.,
master of vocal art,
Moscow Pedagogical State University,
scientific adviser doctor of pedagogical sciences,
professor L. Rapackaya*

Development tools of music skills of young age school children

in the classroom of vocal

Abstract: the article is devoted to the problem of identifying musical abilities in younger students and their development in the classes of pop singing. The directions of work in the vocal class with students of a given age are determined, taking into account the peculiarities of their mental and physiological development.

Keywords: musical abilities, pop singing, basic vocal skills, students of primary school age.

Известно, что человек овладевает речью, а также основами музыкальной культуры – способностью воспринимать, понимать, чувствовать, переживать красоту мелодии – только в годы детства. Как сказал великий педагог В.А. Сухомлинский: «... то, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы. Если в раннем

детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимается на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами» [7]. Вот почему очень важно именно на раннем этапе развития детей разглядеть, выявить, поощрить музыкальные задатки, так как раннее обнаружение и развитие музыкальных способностей оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие эмоциональной сферы, воображения, воли, фантазии, обостряется восприятие, развиваются умственные способности. И сегодня, как никогда, актуальность выявления музыкальных способностей заключается в том, что в век прогрессивных информационных достижений, где влияние интернет технологий на человека и тем более на ребёнка непомерно высоко, необходимо создать такие педагогические условия, удовлетворение которых сможет обеспечить развитие музыкальных способностей младших школьников в современных условиях.

Процесс постановки певческого аппарата должен строиться на понимании специфики детского голоса. Однако, известный американский педагог Сэт Риггз писал, что для профессионального учителя по технике пения не имеет значения пол и возраст ребёнка, так как в основе обучения лежат одни и те же принципы [6]. Единственным условием в преподавании вокала детям является необходимость учитывать их возрастную психологию и физиологию. И, конечно же, за-

нятия должны проходить в игровой форме, характер их должен быть динамичным и подвижным, так как скучные и монотонные упражнения не раскрывают возможности детей в полной мере.

Так как процесс пения – это эмоционально психологический процесс, то педагогу необходимо выявить самые лучшие физические и человеческие качества ученика, повышая тем самым его самооценку, выявляя только ему присущую красоту, внешнюю и внутреннюю. [1]. Чтобы ребёнок овладел внутренней свободой, в частности, чтобы его голос звучал легко, полётно и объёмно, необходимо научить его управлять своим голосом. Для достижения этого состояния педагог Д. Огороднов давал следующие установки: "Голосом вырази свою доброту, выражай её свободно, непринуждённо, в звуке выражай своё чувство, возглашай, утверждай доброе, вечное, как свое достоинство, как самого себя, любуйся нежностью и искренностью звучания, ищи их в звуке голоса, старайся возвыситься над собой, вложи волю преодолеть самого себя, затаив в себе чувство радости и др." [3].

На занятиях с учащимися постановкой голоса важно уделять внимание снятию психологических зажимов и барьеров. Для этого возможно применять блоки упражнений на релаксацию и осознание самого певческого процесса. Одной из наиболее распространённых проблем является нахождение правильных ощущений для певческого выдоха. В этом случае, дети охотно выполняют упражнения, связанные с от-

влечением внимания от работы дыхательных мышц на какое-либо другое действие, упражнения на смещение «центра тяжести», а также упражнения на стаккато, активизирующие дыхательные мышцы. Формирование правильной вокальной позиции, активной артикуляции, развитие чувства опоры, звуковой атаки – всё это относится к базовым навыкам, которые являются физическими инструментами для формирования вокального аппарата. Задача педагога, в этом случае, состоит в том, чтобы научить ученика контролировать их работу и координировать действия между ними, так как эти базовые вокальные навыки всегда используются одновременно. От осознанности и координации их работы зависит качество вокальной техники и исполнительские возможности ребёнка.

При работе с голосом менее важным являются природный тембр и свобода голоса. Манера исполнения складывается из свободного владения голосовым аппаратом и основными вокальными навыками. Для того, чтобы почувствовать свой тембр, необходимо учить детей прислушиваться к своему голосу, помочь найти правильные ощущения, чтобы ребенок пел полным свободным голосом. Понятие «полный голос» связано, прежде всего, с тембральной полнотой, а не с громкостью. Полнота звучащего голоса зависит от свободы выдоха и хорошего резонирования. У каждого певца есть своя оптимальная громкость звучания на разных участках диапазона. Нужно внушить ребёнку, что форсированное, напряжён-

ное пение искажает и портит тембр.

К сожалению, очень часто от детей требуют невозможно для их возраста, не думая о развитии музыкальности, музыкального вкуса и содержании произведения и, тем более, голосовом режиме! Именно поэтому на занятиях вокалом с детьми необходимо учитывать две равноценные фактора:

–развитие музыкальности, музыкального вкуса, чувства стиля, понимание музыки различных жанров и т.д.;

–профессиональная ориентация для особо одарённых музыкальными способностями детей, пригодных в будущем музыкальной деятельности.

Так как музыкальный слух является главным критерием в оценке вокальных способностей, в процессе занятий необходимо уделять значительное внимание его развитию. Разучивая музыкальный материал, полезно проигрывать и одновременно пропевать мелодию в медленном темпе, так как это развивает координацию слуха и голоса. Происходит рождение ассоциативно-слухового и тактильно-физиологического опыта, развивается музыкально-интонационная память[4].

Формирование восприятия своего голоса и развитие вокальных ощущений связано с раздражительным рефлексом, поэтому субъективные ощущения зависят от того, какую вокальную музыку слушает ребёнок, на каком материале «воспитан» его вокальный слух. Прослушивание записей и посещение концертов хороших вокалистов помогает в совершенствовании своего голоса.

Развитию чувства ритма также необходимо уделять должное внимание, так как любой вокалист, работающий не под фонограмму, а с "живым" составом музыкантов нуждается в понимании того, насколько важна метрическая и ритмическая точность. Процессы вокально-двигательной координации исполнителя напрямую связаны с тем, насколько развито у него чувство ритма. В современной музыке голос очень часто используется как ударный и ритмический инструмент, в таких направлениях как скэт, битбокс, фанк, рэп, регги и др. Как сказал известный исследователь в области ритма Э. Жак-Далькроза, «вокальная музыка», оторванная от слова, есть нелепость [2]. Осознание взаимоотношений между движением и механизмом голосового аппарата позволяет развить восприимчивость слуха к собственному тембру. С первых уроков необходимо учить детей чувствовать ритмическую пульсацию, заложенную в песне, ученики должны уметь прохлопать ее в ладоши, отбивая ногой метр, уметь продирижировать её. Ритмическая свобода учащегося играет большую роль в развитии правильной фразировки, организации дыхания.

Обучение детей эстраднему пению должно строиться на освоении музыкальных жанров мировой музыкальной культуры: детские мюзиклы, несложные джазовые стандарты, доступные произведения музыкальной классики, наиболее удачные эстрадные песни зарубежных и отечественных композиторов.

Список литературы

1. *Гонтаренко Н.Б.* Сольное пение: вокальное пособие. Ростов-н/Д.: Феникс, 2007. 155 с.
2. *Жак-Далькроз Э.* Ритм. М.: Классика – XXI, 2001. 248 с.
3. *Огороднов Д.Е.* Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Изд. 3. Киев: Музыкальная Украина, 1989. 65 с.
4. *Оськина С.Е., Парнес Д.П.* Музыкальный слух: теория и методика совершенствования. 2-е изд., исп. и доп. М.: АСТ, 2001. 79 с.
5. *Поляков А.С.* Методика преподавания эстрадного пения. Экспресс-курс. М.: Согласие, 2016. 248 с.
6. *Ригз С.* Пойте как звёзды. СПб.: Питер, 2007. 79 с.
7. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. М.: Политиздат, 1975. 272 с.

Артикуляционные признаки звуков речи

*Лукина М.Д.,
магистр вокального искусства,
Московский педагогический государственный
университет,
научный руководитель доктор культурологии,
профессор Козьменко О.П.*

Аннотация: в статье рассмотрены артикуляционные признаки речи. Определены основные термины: звуки речи и речевой аппарат; раскрыты особенности звукообразования в речевом аппарате; дана характеристика гласных и согласных звуков речи.

Ключевые слова: звуки речи, речевой аппарат, работа органов речи, артикуляция, акустические звуки, согласные, гласные.

*Lukina M.D.,
master of vocal art,
Moscow State Pedagogical University,
scientific adviser doctor of culturology,
professor Kozmenko O.P.*

Articulatory signs of speech sounds

Abstract: the article discusses articulation signs of speech. The basic terms are defined: speech sounds and speech apparatus; Disclosed features of sound formation in the speech apparatus; The characteristic of vowels and consonants of speech is given.

Keywords: sounds of speech, speech apparatus, the work of speech organs, articulation, acoustic sounds, consonants, vowels.

Звуки речи – минимальные единицы речевой цепи, являющиеся результатом сложной артикуляционной деятельности человека и характеризующиеся определёнными акустическими и перцептивными (связанными с восприятием речи) свойствами.

Речевой аппарат – это совокупность органов речи, к которым относятся: губы, зубы, язык, небо, маленький язычок, надгортанник, полость носа, глотка, гортань, трахея, бронхи (легкие, диафрагма). Перечисленные органы имеют прямые биологические, а также вторичные – речевые функции.

В русском языке выделяют 42 звука речи, другими словами 42 фонемы (с греч. *pho ν eta*, что означает «звук речи») [2]. По способу образования фонемы звуки разделяются на гласные и согласные (6 гласных и 36 согласных). Для всех гласных свойственна фонация, то есть голосообразование, обусловленная вибрацией голосовых связок, и свобод-

ный проход выдыхаемого воздуха через ротовую полость [4]. Для согласных звуков присуще образование в ротовой полости преград на пути выдыхаемого воздуха либо в виде смычки тех или иных речевых органов, либо в виде образованных ими более или менее узких щелей и проходов, или же в виде последовательного соединения смычки со щелью. При образовании одних согласных фонем указанные преграды сочетаются с фонацией, при образовании других фонация отсутствует [1].

Источником формирования большинства звуков речи служит воздушная струя, которая выталкивается из легких по бронхам, трахее через гортань и далее через глотку и полость рта (или носа) наружу. С точки зрения образования звуков, речевой аппарат делится на три части: 1) все, что находится ниже гортани; 2) гортань; 3) все, что выше гортани.

Работа органов речи, направленная на производство звуков, называется артикуляцией. Артикуляция состоит из трех частей: приступа (или экскурсии), средней части (или выдержки) и отступа (или экскурсии). Звуки с мгновенной выдержкой называются мгновенными. Это: (п), (б), (т), (д), (ц), (ч), (к), (г), которые либо нельзя протягивать, либо при их протягивании создается другое слуховое впечатление, ср. не (ц), а (с); не (ч), а (щ). Звуки с более или менее продолжительной выдержкой называются длительными. Следует отметить, что их длительность не всегда проявляется, но всегда может быть (при желании) проявлена. К ним относятся глас-

ные звуки, а также согласные (м), (н), (л), (р), (ф), (в), (с), (з), (ш), (ж), (й), (х). Иногда вместо выдержки можно сделать задержку размыкания. В результате получаются долгие звуки: (п), (б), (т), (д), (ц), (ч), (к), (г), где долгота не от протягивания, а от времени, занимаемого задержкой размыкания [2].

По артикуляционным признакам звуки речи подразделяются на **гласные** и **согласные**, различающиеся как акустически, так и артикуляционно. Основным критерием такого разделения является наличие или отсутствие преграды в ротовой полости при их произнесении.

Акустически звуки делятся на сонорные (звучные) и шумные. Сонорные звуки определяются резонаторными тонами. Шумы в них либо не присутствуют (это гласные), либо они минимальны (например, в артикуляции (р), (л), (м), (н). В шумных (это только согласные) – тембр звука определяется характером шума. Крайними точками сонорности служат (а) и (п). Между этими двумя полюсами – чисто тональных звуков типа (а) и далее в убывающем по сонорности порядке, благодаря уменьшающемуся раствору рта, (э), (о), (и), (у), и чисто шумовых (п) – находятся звуки, переходные от сонорных к шумным. Так, в пределах сонорных это согласные (м), (н), (л), (р), (й), (w), а в пределах шумных это звонкие длительные (в), (з), (ж) и мгновенные (б), (д), (г); глухие длительные (ф), (с), (ш), (х), мгновенные (п), (т), (к). Следовательно, акустически гласные являются чисто тональными звуками [3].

Артикуляционно звуки речи направлены либо на уменьшение раствора рта до полного закрывания, либо на расширение раствора рта до полного раскрывания. Первые составляют согласные, вторые – гласные. Сила выдоха различна у разного рода звуков. Сильнее всего она у глухих согласных, поэтому они называются сильными. Слабее у звонких согласных, что позволило назвать их слабыми. Еще слабее она у сонорных согласных и самая слабая у гласных.

Каждый отдельный звук характеризуется только ему присущей комбинацией различительных признаков, как артикуляционных, так и акустических. Знание этих признаков необходимо для правильной организации работы по формированию и исправлению звукопроизношения.

Список литературы

1. *Гируцкий А.А.* Введение в языкознание. Минск, 2003.
2. *Зиндер Л.Р.* Общая фонетика. Л., 1960.
3. *Реформатский А.А.* Введение в языковедение. М., 1967.
4. *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии. М., 1960.

Принципы и методы репетиционной работы Б.А. Покровского с вокалистами музыкального театра

*Мухина О.А.,
магистрант,
Московский педагогический государственный
университет,
научный руководитель кандидат педагогических
наук,
доцент Савина Е.Г.*

Аннотация: статья посвящена анализу работы выдающегося оперного режиссёра Б.А. Покровского с оперными певцами. Дана общая характеристика деятельности, рассмотрены принципы и методы его школы, ориентированной на воспитание универсального оперного певца – артиста.

Ключевые слова: оперный спектакль, режиссёр, вокалист музыкального театра, принципы и методы работы.

*Mukhina O.A.,
master student,
Moscow Pedagogical State University,
scientific adviser Candidate of pedagogical sciences,
associate professor Savina E.G.*

Principles and methods of the rehearsal work of B.A. Pokrovsky

with vocalists of the musical theater

Abstract: the article is devoted to the analysis of the work of an outstanding opera director B.A. Pokrovsky with opera singers. Given the general characteristics of the activities, the principles and methods of his school, focused on the education of the universal opera singer – artist.

Keywords: opera performance, director, singer, principle, method, rehearsal.

Выбранная тема актуальна по причине значимости и ценности деятельности Б.А. Покровского для развития современного музыкального театра. Смысловое ядро данной статьи – работа режиссёра Б.А. Покровского с вокалистами. Его опыт в этом плане уникален и неповторим, так как он стал ориентиром для многих оперных режиссёров. Создав собственную систему занятий с оперными певцами, Б.А. Покровский достиг впечатляющих результатов, не имея в своей практике неудачных спектаклей.

В своей творческой деятельности Б.А. Покровский проявил себя в нескольких ипостасях: как музыкант, как ре-

жиссёр и как педагог, сумев воспитать «синтетических артистов» – певцов, владеющих актёрским мастерством. Примечательно, что он имел профессиональное музыкальное образование и великолепно ориентировался в партитурах. Столь глубокие познания в перечисленных областях и большой талант позволили ему создать собственную школу, чьи принципы и методы будут далее кратко охарактеризованы.

К принципам Б.А. Покровского, на основе которых он создавал свои оперные спектакли, относятся следующие. В первую очередь, это создание художественной организации спектакля. Все элементы оперного спектакля должны быть сведены воедино. К элементам спектакля относятся вокал, актёрская игра, мизансцены, репетиции и даже административная работа. Второй принцип: режиссёр должен «сочинить спектакль». Под этим термином подразумевается мысленное представление пластического образа оперного спектакля. Следуя этому образу, режиссёр распределяет места для каждого актёра. Это необходимо для того, чтобы направить их воображение в нужном русле спектакля. Целью указанного процесса является определение художественной формы и всех функций костюмов, элементов спектакля.

Ещё один принцип Б.А. Покровского как режиссёра – индивидуальная работа с каждым актёром. Это позволяет охватить будущий проект со всех точек зрения: идейной, художественной, эстетической, организационной и административной.

Поиск верной формы спектакля и его точки отсчёта также относится к ключевым принципам Б.А. Покровского. Точка отсчёта может быть только одна: от музыки к музыке. При этом не делать из сценического действия иллюстрацию к музыке, а создать драматургический образ. А для этого необходимо создать концепцию спектакля, определить его идею, драматургическую линию и средства.

Наряду с принципами, необходимо сказать и о средствах – методах работы Б.А. Покровского над образом с вокалистами. В начале работы над спектаклем режиссёр применял метод беседы, которую проводил перед репетициями и до начала изучения партий певцами. Эти беседы посвящены идее будущего проекта, его концепции, особенным чертам. Б.А. Покровский настаивал на посещении режиссёром тех занятий, где певцы разучивают свои партии с концертмейстером. Это – залог творческого усвоения музыкального материала. Кроме того, данное условие помогает режиссёру осуществить свой принцип: определить не только вокальный уровень певца, но соответствие его природы психофизическим данным предполагаемого героя.

Также в работе с певцами Б.А. Покровский использовал систему К.С. Станиславского. В первую очередь, это метод физических действий, позволяющий артисту не изображать чувства, а достигнуть подлинного переживания.

Из системы К.С. Станиславского взял он и метод следования жизненной правде, который связан с методом физиче-

ских действий. В этом случае возникает достоверная атмосфера спектакля.

Следовал Б.А. Покровский и методу работы над мизансценами, которые складываются из отработки физических действий, соответствующих жизненной правде. Отсюда вытекает и другой метод: усвоение актёрской задачи. Метод индивидуальной работы с артистом сменялся у него методом мизансценных репетиций, которые нужны для того, чтобы артист-вокалист смог найти для себя естественное поведение, соответствующее происходящим событиям.

Творческая находка Б.А. Покровского – метод поиска интонации. В спектаклях режиссёра интонация – это всегда метафора, позволяющая донести до зрителя глубину идеи и качественную информацию.

Все свои принципы и методы режиссёр использовал на основе главного принципа – уважения к артисту – как к человеку, как к певцу, как артисту. Это было его глубочайшим убеждением.

Реализовывая созданные им принципы и методы, Б.А. Покровский пришёл к выводу о том, что репетиция – это не что иное как тренинг, в процессе которого выковывается личность универсального артиста.

Список литературы

1. *Покровский Б.А.* Об оперной режиссуре. М.: Музыка,

1973. 308 с.

2. *Покровский Б.А.* Сотворение оперного спектакля. М.: Детская литература, 1985. 144 с.

3. *Чепинога А.В.* Специфика действенной интонации как методологической основы режиссуры: опыт Б. Покровского // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008. № 69. С. 322–326.

Воспитательный потенциал авторской песни

*Пилюкова М.С.,
Общеобразовательная школа № 1420, г. Москва,
магистрант,
Московский педагогический государственный
университет,
научный руководитель доктор педагогических
наук,
профессор Рапацкая Л.А.*

Аннотация: в статье поднята проблема роли авторской песни в воспитании подрастающего поколения. Раскрыт потенциал авторской песни и обозначены пути его реализации в процессе работы над её художественным образом.

Ключевые слова: авторская (бардовская) песня, воспитательный потенциал, личность учащегося.

*Pilyukova M.S.,
Secondary school № 1420, Moscow,
master student, Moscow Pedagogical State University,
scientific adviser doctor of pedagogical sciences,
professor L. Rapackaya*

Educational potential of the author's song

Abstract: the article raises the problem of the role of the author's song in the education of the younger generation. The potential of the author's song is revealed and the ways of its realization in the process of working on its artistic image are indicated.

Keywords: author's (bard) song, educational potential, student's personality.

Авторская песня – это песенный жанр, ставший популярным в Советском Союзе во второй половине XX века. Большинство современных исследователей относят авторскую песню к синкретическим видам искусства, т.к. она объединяет в себе поэтический, музыкальный и исполнительский компоненты, которые образуют единое целое. Именно в этой цельности и кроется основа воспитательного потенциала авторской песни. Как говорил основоположник жанра бардовской песни М. Анчаров: «Цельной личности необходимо цельное искусство» [1].

В настоящее время, в условиях засилья низкопробной массовой культуры очень важно найти те педагогические средства воздействия на умы и души подрастающего поколения, которые помогли бы противостоять этому явлению. И авторская песня является одним из таких средств, т.к. она обладает богатым воспитательным потенциалом, кото-

рый помогает развивать личность в гуманистическом, творческом, духовном, нравственном, эстетическом направлениях.

При работе над песней юный исполнитель сталкивается со многими задачами:

- необходимо выучить слова и мелодию песни;
- разучить аккомпанемент на гитаре;
- проанализировать поэтический текст и вникнуть в смысл песни;
- донести до слушателя посредством песни те мысли и чувства, которые важны для исполнителя;
- поработать над подачей песни, настроением, мимикой.

Первые две задачи носят больше музыкально-технический характер, их выполнение требует от ученика систематических занятий, усердия и терпения. Реализация остальных задач требует от учащихся большой моральной работы, т.к. ребята отвечают для себя на вопросы о добре и зле, мире и войне, о Родине, о чести и достоинстве, о любви и семье, задумываются о том, что для них важно и дорого. Работая над песней, учащиеся анализируют, как бы они поступили в той или иной ситуации, они «проживают» исполняемую песню. В процессе такой творческой деятельности, происходит осмысление духовно-нравственных ценностей, которые впоследствии становятся ориентирами личности и начинают выполнять функцию регулятора поведения и поступков подростка.

Таким образом, помимо технических и музыкальных задач, учащийся-решает различные нравственные, мировоззренческие вопросы, что, несомненно, оказывает влияние на его духовное развитие.

Помимо всего прочего, культурная среда, в которой находятся воспитанники клубов авторской песни, положительно влияет на их развитие. Эта среда воспитывает в учениках уважение к личности, способность сопереживать и поддерживать товарищей, способность принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, оказывать помощь окружающим, учит общаться, тактично и аргументировано доносить до других свою позицию. Таким образом, авторская песня, имея богатый воспитательный потенциал, способна проникнуть в душу учащегося и помочь ему развить лучшие человеческие качества.

Список литературы

1. *Анчаров М.Л.* Мысли вслух об авторской песне // Неделя. 1988. № 24. С. 16.
2. *Belenky L.P.* The cultural foundations of the theory of author's (bard) song. Raleign, North California, USA: Lulu Press, 2016. 171 p.
3. *Беленький Л.П.* Авторская песня – явление отечественной культуры // Воспитательный потенциал авторской песни / сост. Н.А. Беленькая и др.; под общ. ред. В.А. Болотова.

М.: Учреждение Российской академии образования «Институт семьи и воспитания», 2010. С. 11.

4. *Горина Ю.Н.* Психолого-педагогические аспекты формирования ценностных ориентаций у подростков средствами авторской песни // Воспитательный потенциал авторской песни / сост. Н.А. Беленькая и др.; под общ. ред. В.А. Болотова. М.: Учреждение Российской академии образования «Институт семьи и воспитания», 2010. С. 22–23.

5. *Ланцберг В.И.* О потоках в авторской песне [Интернет-портал] // Русский журнал. 2002. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/15/8> (дата обращения: 12.02.2018).

6. *Окуджава Б.Ш.* Музыка души // Наполним музыкой сердца: Антология авторской песни. М.: Сов. композитор, 1989. С.3.

7. Международный портал авторской песни bards.ru [Интернет-портал]: А.З. Мирзаян «В начале была песня». URL: http://www.bards.ru/press/press_show.php?id=218&page=14&topic=6 (дата обращения: 12.01.2018).

8. *Ничипоров И.Б.* Авторская песня в русской поэзии 1950-1970-х гг.: творческие индивидуальности, жанрово-стилевые поиски, литературные связи. М.: МАКС Пресс, 2006. С. 140-141.

9. *Чердиченко Т.В.* Типология советской массовой культуры: «между Брежневым и Пугачёвой». М.: РИК «Культура», 1999. 355 с.

Биология как учебный предмет в зеркале христианского мировосприятия

*Семина А.А.,
МОУ «Дмитровский», гимназия «Логос»,
научный руководитель доктор педагогических
наук,
профессор Рапацкая Л.А.*

Аннотация: в работе представлен анализ подходов учёных к происхождению и сущностному содержанию человека. Особое внимание уделено тому, как эти взгляды представлены в учебной литературе по биологии для школьников.

Ключевые слова: христианское мировосприятие, биология, учебный предмет.

*Semina A.A.,
Dmitrovski, gymnasium "Logos",
scientific adviser doctor of pedagogical sciences,
professor L.Rapackaya*

Biology as an academic subject in the mirror of the Christian worldview

Abstract: the paper presents an analysis of the approaches of scientists to the origin and essential content of a person. Particular attention is paid to how these views are presented in the educational literature on biology for schoolchildren.

Keywords: Christian worldview, biology, academic subject.

Твое создание я, Создатель!
Твоей Премудрости я тварь,
Источник Жизни, благ Податель,
Душа души моей и Царь!

Г.Р. Державин

Внимание ученых к теории нематериального происхождения человека всегда отличалось противоречивым отношением к проблеме. С одной стороны, многие из них (И.Д. Менделеев, И.П. Павлов, Н.И. Пирогов и др.) были верующими христианами, признающими истинность библейских текстов. В предшествующее XX столетие медики и биологи участвовали в ряде научных экспертиз, связанных с установлением химического состава Святых Даров, или с ана-

лизом ткани Туринской Плащаницы. Так, например, профессор медицинского факультета Сиенского университета Одоардо Ли-ноли в 1970–1971 гг. провел исследование Святых Даров, хранящихся в итальянском городе Ланчано с VIII века, и пришел к выводу: состав Святых Даров полностью идентичен подлинным человеческим плоти и крови, что соответствует христианским представлениям об Евхаристии [3, с. 21]. Среди отечественных авторов следует особо выделить священника-хирурга, лауреата Сталинской премии Войно-Ясенецкого, автора книги «Дух, душа, тело». Он обосновал сущность человека и с биологической научной, и с духовной христианской точек зрения [1]. Неслучайно за последние десятилетия в России все чаще можно услышать слова о том, что вера и наука не являются противоборствующими сторонами в поисках истины о человеке.

С другой стороны, в современной учебной литературе, связанной с биологией, получила отражение только теория Чарльза Роберта Дарвина (1809–1882), основанная на эволюционном происхождении человека от обезьяноподобного предка и изложенная им в работе «Происхождение видов путем естественного отбора» (1859). Альтернативная христианская точка зрения о сотворении человека Богом по Его образу и подобию, основанная на текстах Библии, в учебниках не упоминается.

Для подтверждения сказанного мы обратились к учебнику биологии для 8 класса общеобразовательных организа-

ций [2]. Уже с первых строк становится очевидным особая приверженность авторов теории Ч.Р. Дарвина, которая явилась источником и установкой учебника. Во введении сказано: «Многие миллионы лет продолжалась эволюция живой природы, прежде чем стада высших приматов превратились сначала в племена **древних людей**, а затем и в современное человечество. Параллельно с развитием общественных отношений шло становление самого вида **Человек разумный**...» [2, с. 4]. Из этого главного постулата проистекают многие другие теоретические положения. В частности, авторы утверждают, что укрепление социальных связей позволили человеку обрести абстрактное мышление, сознание, речь, развить трудовую деятельность [2, с. 5]. Невольно возникает вопрос: почему же ничего не сказано о таких составляющих человека, как любовь, совесть, способность к творчеству?

Безальтернативный взгляд на происхождение людей приводит авторов учебника к дальнейшему изложению биологической теории вне взаимосвязи нравственной природы человека и его внутреннего, в том числе физического здоровья. Например, в главе 13, названной «Индивидуальное развитие организма» описывается половая система человека, болезни, передающиеся наследственным путем и др. При этом ничего не сказано о нравственной природе многих половых заболеваний, о роли семьи в предотвращении случайных половых связей [2, с. 250–256].

В связи со сказанным мы обратились к другому современ-

ному источнику знаний о человеке – труду А.И. Половинкина «Православная духовная культура» [4]. В этой работе автор разъясняет христианскую позицию, представляющую человека в единстве духа, души и тела. Он считает, что «в школе достаточно полно изучают тело человека, знакомятся с душой на уроках психологии и совсем не затрагивают главной части – духа человека», который проявляется в вере, любви, совести, способности воспринимать красоту, творчестве и др. [4, с. 15–16].

Думается, что в российской школе в учебниках биологии хотя бы во введении надо представлять разные точки зрения на происхождение человека. Это позволит осваивать науку об удивительно гармонично сконструированном человеческом теле и разных его составляющих (опорно-двигательная система, кровообращение, пищеварительная система и др.) более осмысленно и плодотворно.

Список литературы

1. *Архиепископ Лука Войно-Ясенецкий*. Дух, душа, тело. Брюссель: Издательство «Жизнь с Богом», 1988. 181 с.
2. *Драгомилов А.Г., Маш Р.Д.* Биология. 8 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций. М.: Вентана-Граф, 2016. 286 с.
3. *Непознанный мир веры*. 8-е издание. М.: Издательство Сретенского монастыря, 2007. 351 с.

4. *Половинкин А.И.* Православная духовная культура. М.: Владос, 2003. 352 с.

Становление народной песни как концертного жанра

*Смирнова К.С.,
Московский педагогический государственный
университет,
научный руководитель кандидат педагогических
наук,
доцент Савина Е.Г.*

Аннотация: в статье рассмотрен процесс перехода народной песни из бытовой формы в концертный жанр в хронологии с конца XIII века до наших дней. Упоминаются первые нотные сборники народных песен и их составители. Даны характеристики наиболее ярким исполнителям (солистам и ансамблям) народных песен на концертной сцене.

Ключевые слова: народная песня, концертный жанр, исполнитель, концертная обработка народной песни.

*Smirnova K.S.,
Moscow Pedagogical State University,
scientific adviser candidate of pedagogical sciences, associate
professor Savina E.G.*

The formation of folk songs as a concert genre

Abstract: the article describes the process of transition of a folk song from a household form to a concert genre in chronology from the end of the 13th century to the present day. The first musical collections of folk songs and their compilers are mentioned. The characteristics of the most prominent performers (soloists and ensembles) of folk songs on a concert stage are given.

Keywords: folk song, concert genre, performer, peculiarities of performance, concert processing of folk song.

Народная песня восходит к искусству древнерусских певцов-гуслиаров, к творчеству многочисленных представителей веселого и отчаянного «скоморошьего племени» [2]. В конце XIII века песенные мелодии начали появляться в многочисленных рукописных сборниках. Известно, что с 1776 года придворный гуслист и исполнитель народных песен В.Ф. Трутовский начинает выпускать печатное «Собрание русских простых песен с нотами» [1].

Наибольший интерес вызвал сборник «Собрание русских народных песен с их голосами» И. Прача, впервые опубликованный в 1790 году. И. Прач – чешский музыкант, долго работавший в России. Он был вхож в дом просвещённого любителя и покровителя музыки Н.А. Львова, где часто собирались многие музыкальные деятели последней четвер-

ти XVIII века. Сам Н.А. Львов собирал народные напевы, а И. Прач записывал и обрабатывал их. В его сборник попали почти все популярные песенные мелодии XVIII века. Таким образом, в XVIII веке для истории народной песни, которая была известна лишь как форма устного творчества, началась новая эпоха, связанная с обработкой песенных мелодий музыкантами-профессионалами и нотной записью этих мелодий.

Вместе с тем, в начале XIX века появились первые концертирующие певцы, исполняющие народные песни на сцене. Одним из них был Иван Рупин. С детства он пел в усадебном хоре помещика П. Юшкова, затем был отдан для обучения итальянскому певцу Мускетти. Обладая небольшим, но очень выразительным лирическим тенором, И. Рупин покорял слушателей задушевым исполнением народных протяжных песен, которые обычно исполнял под аккомпанемент гитары.

История упоминает и о другом исполнителе – Иване Молчанове. Он, сын ярославского крестьянина, ещё мальчиком пел в различных народных хорах Петербурга, а в 30–40-е гг. уже был известен в Петербурге и Москве как выдающийся знаток и исполнитель народной песни под именем «Русского певца». С его голоса М. Глинка и В. Одоевский записали несколько народных песен. В начале 50-х гг. он организовал хор, состоявший из вышедших в отставку армейских песельников и солдатских детей, и исполнявший «мужские» народ-

ные песни – исторические, рекрутские, посвященные солдатской доле и воинской славе. Отличительной чертой этого хора была подголосочная полифония, позволявшая сохранить подлинно фольклорную манеру «артельного» пения.

В истории музыки известно имя Д. Агренева-Славянского. Он является создателем «Славянской капеллы». В исполнении народных песен этого коллектива присутствовала театрализация, стилизованные костюмы и даже выстроенные декорации. Репертуар состоял из лирических и плясовых песен в духе фольклорного театра, инсценировки песенных циклов о Степане Разине, трудовых (бурлацких), лирических песен и т.п. [1].

Прежде, чем попасть на сцену, народная песня подвергалась композиторской обработке. На рубеже XIX–XX вв. народная песня зарекомендовала себя как положительно формирующийся концертный жанр. В значительной степени это связано с талантливой певицей-самородком того времени Надеждой Плевицкой, вышедшей из крестьянской среды. Она обладала невероятной энергией, харизмой и никого не оставляла равнодушным. Свою популярность певица получила, благодаря исполнению городских «русских песен» («Ухарь-купец», «Калинка», «Есть на Волге утес», «Шумел, горел пожар московский» и др.). А в 1914 репертуар певицы состоял из песен, которые являлись традиционными народными. Позже стиль исполнения Н. Плевицкой стал эталонным для многих ее последователей, среди кото-

рых можно назвать М. Комарову, А. Сокольскую, М. Лидарскую, Л. Вельскую и др. [3]. В этом же жанре работали эмоционально и выразительно А. Загорская, А. Доливо, О. Федоровская и др.

В первой половине XX века сформировались два индивидуальных стиля исполнения русской народной песни, представленные в творчестве Ольги Ковалевой и Лидии Руслановой. Пение О. Ковалевой отличалось мягким грудным тембром, манеры народного исполнения. Талант этой певицы можно было понять, когда в ее исполнении звучали протяжные песни и лирические девичьи «страданья». Народная песня состоит из слов и напевов, именно особенности тембра певицы передавали все состояние и правильное понимание значения слова «народная песня».

В творчестве Л. Руслановой можно было наблюдать более яркую и открытую «уличную» манеру пения. Такая манера в сочетании с ярким темпераментом исполнительницы, придавали народной песне чисто эстрадную манеру. Обе певческие манеры оказали решающее влияние на исполнителей народной песни в последующие годы.

Вместе с народной песней необычайную популярность на концертной эстраде приобрели народные частушки, как выражение мыслей и чувств русского народа. Их исполняли под баян или балалайку, а также различных составов ансамблей. В первой половине XX широкую известность приобрели трио «Бабы рязанские» в составе Е. Фроловой, М. Кузне-

цовой и П. Кравченко, дуэты В. Черногорской и Л. Луариной, В. Шориной и Л. Луариной, М. Смирновой и Н. Вишневецкой, Райской и Каменской и др. [2].

Во второй половине XX века народная песня как концертный жанр занимала значительную часть сценического пространства и имела своих преданных поклонников. Большой востребованностью пользовались народные коллективы, нежели сольные исполнители. Так, в начале 70-х гг. Д. Покровским был создан ансамбль Росконцерта. Их исполнение отличалось тем, что музыканты создавали атмосферу совместного музицирования народных песен. Также можно выделить ансамбли «Народный праздник» Е. Дороховой, «Казачий круг» В. Скунцева, «Колос» и др. Каждый ансамбль вносил особую лепту в формирование нового сценического образа народной песни. Не случайно народно-песенная эстрада конца XX века представляла собой разнообразие исполнительских манер, жанров и стилей.

Если говорить о нашем времени, то XXI век продолжает лучшие традиции восхождения народной песни на концертную эстраду, проявляясь в ещё большем разнообразии форм.

Таким образом, народная песня, являясь кладом мудрости, концентрацией мыслей, чувств и человеческих переживаний, всегда будет одним из любимых жанров на концертной эстраде, поскольку народная песня – это язык, понятный всем и каждому.

Список литературы

1. *Вульфшус П.А.* Русская мысль о музыкальном фольклоре. М.: Советская Россия, 1979. 51 с.
2. *Камаев А.Ф., Камаева Т.Ю.* Народное музыкальное творчество. М.: Академия, 2005. 40 с.
3. Очарование народной песни. URL: <http://www.rusfolk.ru/root117/root117429/root117429757/root117429757758/3826/> (дата обращения: 28.09.2018).

Сведения об авторах

Алексеева Д.А., студент бакалавриата Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Барановская И.В., преподаватель, Детская школа искусств № 5, г. Тула

Барановский А.А., магистр педагогического образования, преподаватель, Детская школа искусств им. М.А. Балакирева, г. Москва

Бондаренко Л.Ф., кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры права, философии и социологии, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск

Будникова А.А., студент бакалавриата факультета музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Буркова Л.Ф., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Виноградов Ф.Ю., директор, Детская музыкальная школа им. Б.Л. Пастернака, г. Москва

Воробьева В.Д., магистрант кафедры культурологии, Институт социально-гуманитарного образования, Москов-

ский педагогический государственный университет

Гаврилина Л.Н., Заслуженная артистка РФ, доцент, кафедра музыкально-исполнительского искусства, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Гасаналиев Р.Ш., профессор, профессор кафедры музыки, Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна

Гетьман В.В., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Гетьман С.С., студент бакалавриата, Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел РФ

Демидова В.В., магистр педагогического образования, преподаватель, Детская школа искусств, г. Ногинск

Дмитриева Н.Н., кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель струнного отдела Академического музыкального училища при Московской государственной консерватории им. П.И.Чайковского

Дружкова Н.И., доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, доцент, профессор кафедры истории художественной культуры и методики преподавания изобразительного искусства, художественно-графический факультет,

Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Евдокимова А.Г., магистр культурологии, специалист по учебно-методической работе кафедры философии, Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет

Иванова У.Ю., преподаватель, заведующая фортепианным отделом, Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна», г. Дубна

Ивахненко А.А., преподаватель, концертмейстер, филиал МБУ ДО «Пушкинская Детская музыкальная школа №1», г. Пушкино

Ключко К.В., магистр вокального искусства, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Купцова И.А., доктор культурологии, доцент, профессор кафедры культурологии, Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет

Ламбина Т.А., магистр педагогического образования, преподаватель, Детская школа искусств, г. Конаково

Левина И.А., преподаватель кафедры специальных дисциплин, Саратовский областной колледж искусств, г. Саратов

Лопухов А.В., магистр педагогического образования, преподаватель, Детская музыкальная школа им. Г.Ф. Генде-

ля, г. Москва

Лукина М.Д., магистр вокального искусства, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Максимова Г.Е., учитель музыки, ГБОУ Школа 2010 ЮВАО, г. Москва

Миронова О.И., Заслуженный работник культуры РФ, директор, Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна», г. Дубна

Мухина О.А., магистрант факультета музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Пилюкова М.С., магистрант факультета музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет; педагог дополнительного образования ГБОУ Школа № 1420, г. Москва

Прокопович С.С., педагог Прогимназии им. С. Ковалевской, г. Вильнюс, Литва

Рапацкая Л.А., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Решетникова Т.В., старший преподаватель кафедры ТИПИ, институт искусств, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.

Чернышевского, г. Саратов

Савина А.Б., магистр вокального искусства, преподаватель, Саратовский областной колледж искусств, г. Саратов

Савина Е.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Семина А.А., ученица IX класса МОУ «Дмитровский» гимназия «Логос», г. Дмитров

Смирнова К.С., студент бакалавриата факультета музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Старчак А.М., магистр педагогического образования, преподаватель Института музыки им. А.Г. Шнитке, аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Степкина С.В., преподаватель, методист, Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна», г. Дубна

Троицкая М.Е., магистр педагогического образования, преподаватель, концертмейстер, Музыкальный колледж им. С.И. Танеева, г. Калуга

Ульянова Т.А., магистр педагогического образования, педагог-концертмейстер, председатель цикловой комиссии

концертмейстеров, Детская школа искусств им. М.А. Балакирева, г. Москва

Хотенцева И.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыки, Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна

Шамкина О.В., преподаватель, заместитель директора по учебной работе, Хоровая школа мальчиков и юношей «Дубна», г. Дубна

Шевчук Л.Э., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Шерстнева М.В., магистр педагогического образования, преподаватель, Детская хоровая студия «Пионерия» имени Г.А. Струве, г. Железнодорожный

Шубина И.Я., доцент, доцент кафедры музыкально-исполнительского искусства, факультет музыкального искусства, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Юрасова Т.А., магистр вокального искусства, преподаватель, Саратовский областной колледж искусств, г. Саратов

Яблонская Т.В., кандидат искусствоведения, доцент, профессор кафедры истории художественной культуры и методики преподавания изобразительного искусства, художественно-графический факультета, Институт изящных ис-

кусств, Московский педагогический государственный университет