

**ПЕДАГОГИКА МУЗЫКАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

*III Международная научно-практическая  
очно-заочная конференция*

г.Нижевартовск, 19—20 апреля 2011 года



Издательство  
Нижевартовского государственного  
гуманитарного университета  
2011

ББК 85.31я431

П 24

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Редакторы:

кандидат педагогических наук, профессор *В.А.Дмитриев*;  
кандидат педагогических наук, доцент *И.Н.Хазеева*

**П 24 Педагогика музыкального образования: Проблемы и перспективы развития:** III Международная научно-практическая очно-заочная конференция (г.Нижевартовск, 19—20 апреля 2011 года) / Отв. ред. Э.Б.Абдуллин. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2011. — 283 с.

**ISBN 978–5–89988–809–0**

Сборник содержит материалы Международной очно-заочной научно-практической конференции, посвященной актуальным проблемам педагогики музыкального образования.

Для студентов, аспирантов и преподавателей высших учебных заведений.

**ББК 85.31я431**

**ISBN 978–5–89988–809–0**

© Издательство НГГУ, 2011

# Часть I

## ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

П.В.Анисимов

### МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Процесс модернизации высшего музыкально-педагогического образования, как и всего высшего образования в целом, вступил в активную фазу. Она характеризуется рядом принципиальных изменений в юридическом, экономическом статусе вузов, а также переходом на принципиально новую — **уровневую** — образовательную модель (бакалавриат — магистратура). Эти, и многие другие положения, безусловно, найдут отражение в новом Федеральном Законе об образовании, принятия которого ожидает российское общество.

Но уже сегодня необходимо осмысление имеющего в ряде вузов опыта подготовки бакалавров и магистров в области музыкального образования с новых позиций. Основанием для такого анализа служит принятие и утверждение в 2009 г. нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению 050100 «Педагогическое образование» (бакалавриат).

Переход на этот стандарт задает новый ракурс рассмотрения организационно-технологических и научно-методических проблем профессиональной подготовки учителя музыки. Он связан с рядом новых методологических оснований, на которых базируется модернизация процесса образования в высшей школе.

Прежде всего, новый стандарт предполагает *интенсификацию* образовательного процесса на основе *оптимизации* структуры, содержания, форм и методов обучения, включения инновационных, информационных и интерактивных обучающих технологий, обеспечения самостоятельной работы студентов. Это связано с тем, что в результате четырехлетнего обучения бакалавр должен быть подготовлен к осуществлению профессиональной деятельности в образовании, социальной сфере и сфере культуры.

Во-вторых, основой построения содержания, форм и методов обучения в новом Федеральном государственном образовательном стандарте служит не дисциплинарно-дидактический (основанный на знаниях, умениях и навыках),

а компетентностный подход [2]. Причем компетенции интерпретируются как инструмент для описания направленности учебной деятельности и решаемых в ней профессиональных задач, а также ее дидактического содержания, форм и методов а компетентность является практической реализацией компетенции, ее воплощением в конкретных действиях и поступках в профессиональной деятельности, включая личностное отношение к этой деятельности.

Понятие компетентности не противопоставляется знаниям, умениям и навыкам, но к ним не сводится, так как включает не только когнитивную (познавательную) и операционально-технологическую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющую. Оно включает также результаты обучения (способности решать задачи определенного типа в конкретных ситуациях) [3].

В государственном стандарте определены наиболее общие задачи в области педагогической и культурно-просветительской деятельности бакалавра педагогического образования, являющиеся основой для определения его профессиональных компетенций:

изучение возрастных особенностей и индивидуальных возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания, развития;

организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области;

организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач в профессиональной деятельности;

использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий;

осуществление профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры;

изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности;

организация культурного пространства;

разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп;

популяризация профессиональной области знаний в обществе.

Для транспонирования этих общих задач в профессионально значимые компетенции следует иметь в виду, что в научной литературе логика решения профессиональных задач предполагает следующие процедуры:

- интерпретация условия: понимание;

- перевод задачи в цель деятельности: интериоризация и фокусировка (формирование умения анализировать проблему, отбирать методы диагностики в соответствии с проблемой, определять цели, предвидеть результаты педагогической деятельности, осуществлять выбор педагогического воздействия);
- поиск возможных способов решения (формирование умения планировать и выбирать тактику действий, при которой педагогическое воздействие согласовывается с реализацией задуманного);
- распределение задачи в группе: коммуникация;
- реализация выбранного способа решения, получение результата и сравнение его с эталоном: сравнение и оценка (формирование умения сопереживать, понимать другого, оказывать содействие, поощрять самостоятельность партнера в совместной деятельности);
- рефлексия процесса решения (развитие исследовательских и рефлексивных умений, умения находить новые решения, выявляя взаимосвязи между разными видами деятельности в образовательном процессе).

Иными словами, на первый план при формировании профессиональных компетенций выходит действие, соотносящееся с объектом или субъектом (реальным или идеальным) в конкретной ситуации, с целью решения конкретной проблемы. Такая мобильность компетенций приобретает все большее значение в связи с расширением и усложнением социального опыта, появлением новых форм переработки и получения информации.

Таким образом, центральным моментом компетентного подхода в музыкально-педагогическом образовании является обогащение методики и технологий преподавания, подразумевающих введение и апробацию таких форм учебной деятельности, в основе которых лежит самостоятельность и ответственность самих учащихся. Это смещение с односторонней активности преподавателя на самостоятельное учение, активность, изменение мотивации обучающихся — есть некий общий знаменатель модернизации образования.

Федеральным государственным стандартом определены *общекультурные и общепрофессиональные компетенции*, которые должны быть сформированы у студентов в процессе обучения. *Специальные профессиональные компетенции*, а также дисциплины (дисциплинарные модули [1]), в которых формируются обеспечивающие эти компетенции знания, умения, навыки и опыт, определяют основные образовательными программами по профилю подготовки, разрабатываемыми вузами. И в этом **третье** принципиальное отличие нового стандарта — существенное расширение *академических свобод* высших учебных заведений в разработке профессиональных образовательных программ с учетом возможностей вуза, особенностей регионов, запросов потребителей и потребностей обучающихся.

При этом, разумеется, важно определить *стандартизированную компетентностную часть* этих различных вариантов основных образовательных программ, обеспечивающую их конвертируемость, как необходимое условие

для возможного обучения студентов в разных вузах (отечественных и зарубежных) и продолжения обучения в магистратуре.

Таким образом, насущными задачами при разработке новых основных образовательных программ и организации учебного процесса в области высшего музыкально-педагогического образования на уровне бакалавриата сегодня становятся:

1. Определение специальных профессионально-личностных компетенций в области музыкально-педагогического образования и профессиональной подготовки учителя музыки (как результата образования, подлежащего промежуточной и итоговой проверке) и разработка соответствующих диагностических процедур.

2. Отбор содержания (образовательная и профессиональная направленность) музыкально-педагогического образования и профессиональной подготовки учителя музыки как фундамента формирования специальных профессионально-личностных компетенций — знания, умения, навыки, репертуар, опыт практической деятельности — применительно к каждой дисциплине или дисциплинарному модулю и его постоянное обновление.

3. Определение дисциплин (дисциплинарных модулей), решающих задачи формирования профессионально-личностных компетенций будущего учителя музыки в области педагогической деятельности в музыкальном образовании (история, теория, психология и методика музыкального образования, музыкально-историческая, музыкально-теоретическая, инструментальная, вокальная и дирижерско-хоровая (хормейстерская) подготовка и др.).

4. Построение плана учебного процесса в соответствии с определяемой ФГОС ВПО трудоемкостью (выраженной в зачетных единицах) и модульной структурой.

5. Использование традиционных и инновационных форм, методов и технологий осуществления музыкально-педагогического образования и профессиональной подготовки учителя музыки (включая информационные, интерактивные, обеспечивающие активную самостоятельную работу студентов и контроль за ней).

Перечисленные задачи активно решаются на музыкальном факультете Московского педагогического государственного университета в связи с осуществленным в 2010 г. набором студентов на первый курс по направлению 050100 «Педагогическое образование», профиль — «Музыка» [4].

В качестве рабочего варианта были определены следующие *специальные* профессионально-личностные компетенции в области музыкально-педагогического образования и профессиональной подготовки учителя музыки, отвечающие задачам:

СК-1 — способен характеризовать цель, задачи, содержание, формы, методы музыкального образования и виды музыкальной деятельности в учреждениях общеобразовательного типа;

СК-2 — готов осуществлять конструирование, музыкально-педагогический анализ и оценку содержания и процесса музыкального образования в соответствии с требованиями государственных нормативных документов;

СК-3 — способен осуществлять историко-педагогический анализ отечественных и зарубежных музыкально-педагогических воззрений в контексте развития историко-педагогического процесса в сфере музыкального образования;

СК-4 — готов выстраивать музыкально-образовательный процесс с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся различных возрастных групп и особенностей учебного предмета «Музыка» как предмета искусства;

СК-5 — готов применять знания о теоретических основах музыкального искусства в профессионально ориентированной музыкально-педагогической деятельности;

СК-6 — готов применять музыкально-исторические и музыковедческие знания в профессионально ориентированной музыкально-педагогической деятельности;

СК-7 — способен исполнять технически точно и выразительно высокохудожественные инструментальные, вокальные, вокально-хоровые образцы классической (русской, зарубежной), народной и современной музыки разных жанров, стилей, доступных для восприятия учащихся начальной и основной школы в формах сольного, ансамблевого и хорового исполнительства;

СК-8 — готов выразительно и грамотно аккомпанировать собственному вокальному исполнению произведений разных жанров и стилей;

СК-9 — готов подбирать аккомпанемент к несложным вокальным мелодиям на основе правил и закономерностей гармонии, транспонировать музыкальный материал в другие тональности;

СК-10 — способен осуществлять грамотную хормейстерскую работу с детьми, в том числе с одновременным исполнением аккомпанемента;

СК-11 — готов к диалогу с учащимися в процессе педагогического руководства различными видами и формами музыкальной деятельности учащихся;

СК-13 — готов осуществлять различные виды учебно-исследовательской музыкально-педагогической деятельности (рецензия, доклад, курсовая работа, выпускная квалификационная работа).

Для формирования данных компетенций осуществляется корректировка и обновление содержания образования, определение оптимальных форм, обеспечивающих накопление студентом практического опыта в процессе лабораторной работы и в ходе учебной и производственных (педагогической и культурно-просветительской) практик, отбор и внедрение в образовательный процесс, наряду с традиционными, новых форм, методов и технологий (в том числе — информационных).

С целью дисциплинарного и дисциплинарно-модульного обеспечения формирования специальных профессионально-личностных компетенций в рабочий учебный план факультета включены:

- в вариативную часть гуманитарного, социального и экономического цикла — дисциплина «Народное творчество» и дисциплины по выбору студентов, отра-

жающие в данном цикле особенности профильной подготовки: «Национальные образы мира в традиционной культуре», «Музыка в контексте художественной культуры», «Здоровьевспомогательные технологии в современном социокультурном пространстве», «Международное сотрудничество в сфере музыкальной культуры и образования»;

- в вариативную часть математического и естественнонаучного цикла — *дисциплины* по выбору студентов, отражающие в данном цикле особенности профильной подготовки: «Компьютерные технологии в музыкальном образовании», «Мультимедийные обучающие пособия в музыкальном образовании»;

- в базовую часть профессионального цикла — *дисциплины*: «Музыкальная психология и психология музыкального образования», «История музыкального образования», «Теория музыкального образования», «Методика музыкального образования», «Музыкально-педагогические практикумы», «Основы исследовательской деятельности в музыкальном образовании»;

- в вариативную часть данного цикла — *дисциплины*: «Сольное музыкально-инструментальное исполнительство», «Концертмейстерский класс», «Сольное пение», «Сольное вокально-инструментальное исполнительство», «Хоровое пение и практика работы с хором», «Дирижирование», «История музыки», «Основы музыкально-теоретических знаний», «Сольфеджио», «Хороведение», дисциплины по выбору студентов: «Хормейстерская деятельность в музыкальном образовании», «Вокальная деятельность в музыкальном образовании», «Ансамблевое инструментальное музицирование в музыкальном образовании», «Музыкально-театральная деятельность в музыкальном образовании», «Общее фортепиано», «Дополнительный инструмент», «Электронные инструменты в музыкальном образовании», «Музыкально-теоретический анализ в музыкальном образовании», «Сольфеджийная деятельность в музыкальном образовании» и *дисциплинарные модули* по выбору студентов, направленные на углубленную профессиональную подготовку в одном из основных видов музыкально-педагогической деятельности, содержание которых определяется и ежегодно обновляется кафедрами: «Музыкально-инструментальный модуль», «Дирижерско-хоровой модуль», «Вокальный модуль», «Теоретико-исторический модуль», «Музыкально-педагогический модуль».

В соответствии со стандартом учебным планом предусмотрено прохождение студентами двух видов практики: учебной (исследовательской) и производственной (педагогической и культурно-просветительской), осуществляемых по программам, разработанным на кафедрах и утвержденным Ученым советом факультета.

Учебный план устанавливает обязательное выполнение студентом двух курсовых работ по профессиональным дисциплинам: «Музыкальная психология и психология музыкального образования», «История музыкального образования», «Методика музыкального образования», «История музыки», «Основы музыкально-теоретических знаний».

Государственная аттестация включает государственный междисциплинарный экзамен и защиту выпускной квалификационной работы.

Работа по осмыслению и реализации новой образовательной концепции и технологий требует серьезного научного и методического обеспечения — разработки и публикации (в том числе в электронных версиях) учебников, учебных пособий, методических пособий по организации самостоятельной работы студентов, работе с информационными источниками, включая Интернет. На разработку такого обеспечения направлена сегодня деятельность всех факультетских кафедр.

### **Литература**

1. Дисциплинарный модуль — совокупность дисциплин основной образовательной программы, обеспечивающих усвоение знаний, формирование умений, навыков, мотивации и опыта деятельности как содержания профессионально-личностных компетенций в соответствующей сфере научной и (или) профессиональной деятельности.

2. Компетенция — способность применять знания, умения, опыт и личностные качества для успешной профессиональной деятельности в определенной области.

3. Результаты обучения — усвоенные знания, умения, навыки, приобретенный опыт и усвоенные компетенции.

4. Согласно решению УМО по подготовке кадров в области педагогического образования при МПГУ наименования основных профилей подготовки бакалавров по направлению 050100 «Педагогическое образование» должно соответствовать наименованию предметных областей, входящих в базовый учебный план общего (полного) среднего образования.

*В.А.Фролкин*

## **МИРОВАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ (ВОСТОК-ЗАПАД: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ)**

Музыка — человеческий инвариант [6]. На Земле не существует культур, в которых отсутствовала бы музыка. Характер, сущность и роль музыкальной культуры в разные времена и в разных обществах далеко не одинаковы. Не одинаковой оказывается и музыкальное образование.

Сегодня в мировой музыкальной культуре продолжают мощно действовать две тенденции: «расщепление» и «объединение» (первое понятие заимствовано из культурологии, второе — из физики).

Под «расщеплением» культуры (термин Ю.Лотмана) понимается расширение ее поля, тенденция постоянного увеличения количества продуктов культуры. Это ведет к тому, что удовлетворение, к примеру, эстетических потребностей человека осуществляется все более и более многочисленными и разнообразными способами. Аналогичные процессы наблюдаются и в области музы-

кальной педагогики, которая в ходе исторического развития дробится на отдельные сферы, отрасли и направления.

Не менее мощно действует и другая тенденция к «объединению». Подобно тому, как фундаментальная наука стремится выработать на основе множества противоречивых теорий некие общие правила, законы мироздания, «объединить» и «примирить» их, так и музыкально-педагогическая наука, основываясь на противоречивых современных данных, пытается выработать некоторые обобщающие принципы и методы. Несмотря на то, что обучать мальчиков и девочек, детей и взрослых, холериков и сангвиников можно и нужно по-разному, педагогический процесс имеет общие фундаментальные закономерности, действие которых преломляется в каждом отдельном случае индивидуально.

В наши дни музыкальная педагогика изменяется очень быстро. Современная ситуация в мировой музыкальной педагогике характеризуется тем, что в процессе глобализации Восток не только встречается, но и активно взаимодействует с Западом. Люди все более и более ощущают себя гражданами единого мира. Человечество сближается, смешивается, сливается в одно целое. И здесь особенно ясно вырисовывается несхожесть культурных, религиозных, мировоззренческих, педагогических и иных национальных традиций. Принципы западноевропейского музыкального воспитания и образования все увереннее внедряются в странах Востока; в свою очередь традиции обучения, господствующие на Востоке, в результате культурных контактов с Западом становятся все ближе и понятнее представителям западной культуры.

Задача настоящей статьи показать, в чем состоят принципиальные отличия двух основных типов культуры, как они проявляются в мировой музыкальной педагогике.

Но сначала несколько слов о современной ситуации в западноевропейском музыкальном образовании. Развитие *демократических взглядов* и внедрение их в общественную жизнь породило совершенно новые подходы в общем и музыкальном образовании. Среди них различают специфические методологии, например, «критическую педагогику», «феминистскую педагогику», «мультикультурную педагогику», «антирасистскую педагогику», и даже «антипедагогику». В рамках этих подходов созрели и получили развитие некоторые особые условия диалога как формы передачи знаний, умений и навыков, а также сложились специфические приемы и методы обучения.

Однако, оставим их в стороне. Отметим, не вдаваясь в излишние подробности, некоторые наиболее существенные позиции восточной музыкальной педагогики.

*Статус учителя музыки.* В большинстве восточных обществах учитель музыки — высокоуважаемая личность. *Почтение*, оказываемое учителю со стороны учеников в некоторых восточных культурах, поистине легендарно. Например, тайские учащиеся устраивают для своих педагогов особые церемонии, в традиционной японской системе обучения для *sensei* (учителя) принято делать доро-

гие подарки, а индийские студенты во время урока, который может длиться несколько часов, играют для учителя на tamboura. Мусульманским и индусским музыкантам присваиваются почетные титулы, например, *ustad* или *pandit*.

Учитель музыки на Востоке — это активный *музыкант-исполнитель*, который обучает ученика своему ремеслу через собственное исполнение. Выступая в роли модели законченного музыканта, педагог демонстрирует методы исполнения, а ученик слушает, наблюдает и подражает. Такое *обучение «по модели»* может происходить еженедельно, а при неофициальном обучении возможен интенсивный ежедневный напряженный процесс обучения, как в случае изучения индийского *gharana*.

Обучение музыкантов на Востоке традиционно осуществляется через *неофициальные процессы*, в которых в роли учителя может выступать гуру, отец, дядя, дальний родственник или просто сосед. Поскольку музыка во многих восточных народных культурах оценивается как важнейшая социальная деятельность, дети с раннего возраста наблюдают за музыкальными действиями старших и с нетерпением ждут возможности постичь это искусство, чтобы иметь возможность исполнять музыку самостоятельно. Американский этномузыковед Алан Мерриам сводит обучение в музыкальных культурах мира к трем основным видам: инкультурация, тренировка и школьное образование [2].

Для восточной профессиональной педагогики особое значение имеет воспитательная, «этическая» сторона обучения, тесно сопряженная с «добрыми делами». Во время семимесячного обучения в Институте воспитания таланта (Мацумото) мне многократно приходилось наблюдать, как дети перед уроком подбегали к учителю и «тайно» сообщали ему на ушко о совершенных «добрых делах». Дело в том, что обучение в системе Синьити Судзуки невысказано без ежедневных «добрых дел» воспитанника, которые он учится совершать, никому не говоря об этом и не хвастаясь этим.

В ходе обучения музыке используются все сенсорные возможности обучающегося, его слуховые, визуальные, и кинестетические качества. Как в формальном, так и в неформальном виде обучения музыке, *подражание* составляет важнейший принцип. Внешне урок восточного музыканта (при игре на японском *koto*, индийском *sitar*, тайском *ranat* и *kong wong*, лаосском *kaen*, персидском *santour*, западноафриканском *korra*, китайском *qin* и инструментах индонезийского *gamelan*) выглядит так: учащиеся только *слушают, наблюдают и подражают* учителю или мастеру-музыканту. Индийские и иранские мастера сначала исполняют музыкальную пьесу, а затем просят, чтобы учащийся точно повторил пассажи иногда голосом, иногда на своем инструменте. Индонезийских детей с раннего возраста приглашают посещать репетиции и музыкальные действия, после чего они подражают услышанным песням, мелодиям, инструментальным исполнениям, танцевальным движениям и жестам старших. Обычно это происходит во время «периода ожидания», т.е. еще до начала систематического музыкального воспитания.

Решающее значение при таком обучении имеет слух, который играет ведущую роль не только в восприятии и воспроизведении звуковысотной и метроритмической сторон исполнения, но также в освоении весьма характерной для Востока импровизационной манеры исполнения. Учащийся пытается скопировать манеру поведения и стиль игры учителя, его исполнительскими движениями, стремясь к техническому совершенству исполнения и максимальному выражению своего творческого потенциала.

В традиционной музыкальной педагогике Востока в большинстве случаев *устное объяснение* учителя не играет существенной роли. В некоторых случаях оно даже полностью отсутствует. Чрезмерное использование слов при обучении музыке часто воспринимается негативно, во всяком случае, оно всегда оценивается как неэффективное средство обучения музыкантов, поскольку ядро процесса обучения составляют исполнительский показ, наблюдение и подражание. Во многих восточных традициях именно музыкальное исполнение рассматривается как более важный и «прямой» путь к передаче мастерства, нежели рассуждения и какие-либо иные средства обучения. Следует заметить, что в последние годы в западной педагогике стало распространяться точка зрения, согласно которой сущностью музыки стало признание живого звучания музыки, исполнение, а не «немой» нотный текст, который в каждом конкретном исполнении, в каждой индивидуальной интерпретации имеет своеобразный характер. Родился даже специальный термин «*musicing*» [5], под которым понимается самая разнообразная деятельность, направленная на реализацию музыки. «Музыка не есть предмет или собрание вещей, но деятельность, в которой мы участвуем», — заявляет американский музыковед и социолог Кристофер Смол [4].

Во многих музыкальных культурах использование *нотации* имело ценность не столько для того, чтобы ее использовать во время урока, сколько для того, чтобы изучаемое музыкальное сочинение закрепилось в памяти. В восточных культурах дело обстоит несколько иначе. Например, в традиционном японском уроке музыки чтение нот, как считается, лишь отвлекает учащегося от внимательного наблюдения за игрой учителя, использование им ладов (позиций) и жестов, которые являются составными элементами исполнения. Учтем при этом, что нотация, например, для японской музыки *Not* или китайского *qin*, способна лишь частично и приблизительно показать (выразить) мелодию или гармонию. Музыка, таким образом, лучше всего может быть изучена под наблюдением опытного музыканта, который способен дать идеальный образец исполнения.

Около 2 000 лет назад системы нотации были развиты в Китае, в VIII—X вв. — в культурных центрах Ближнего Востока. Существовавшая не протяжении нескольких столетий в Индии санскритская нотация для *orists* оставалась по существу неизвестной большинству исполнителей. (Такое «неравенство» между исполнителями и теоретиками проявляется во многих восточных культурах.) В период колонизации некоторыми культурами были приняты и слегка измене-

ны европейские системы нотации. Цифровые нотационные системы также широко распространены на Востоке. Система Keratiphan функционирует в Индонезии, система Шеве в Таиланде, другие варианты цифровой нотации используются во многих культурах Азии и Африки. Табулатура иногда используется для записей музыки струнных инструментов, например, для китайских qin или zheng.

Сегодня нотация используется во многих музыкальных традициях, поскольку музыканты признают ее эффективность для сохранения и передачи музыки. Однако джазовые музыканты и классические музыканты Индии и некоторых стран арабского Ближнего Востока используют нотацию экономно, поскольку они исполняют музыку, которая в значительной степени представляется как импровизационная. Точно так же народная музыка Европы и многих традиционных африканских жанров передается через устную традицию, в которой использование нотации является редкостью.

По восточным традициям, музыка может быть полностью осознана только тогда, когда музыкант применяет свои знания мелодии, ритма, и элементов музыкальной формы в условиях творческого процесса *импровизации*. В классической музыке Ближнего Востока и Индии, в джазе, в африканской музыке и музыке чернокожих, импровизация — ключевая характеристика стиля. Индийская рага, персидский dastgah или средневосточный maqam (maqam) обеспечивают твердую основу для импровизации. Исполнитель, работающий в этих традициях в пределах определенной мелодичной и ритмичной структуры, в ходе исполнения создает то, что мы называем музыкальным произведением.

Процесс импровизации вокальных жанров часто требует, чтобы певец выучил слова по печатным источникам и добавил музыку, которая была бы выучена им по слуху или симпровизирована. Певцы Mawlum в Лаосе сначала запоминают поэтические стихи, а затем импровизируют мелодию. Напечатанные строфы баллад и народных песен изучаются путем многократного повторения, а затем импровизируются солистами. Иранские музыканты-поэты Naqqal выучивают поэмы по книгам, а мелодии заучивают на слух. Затем они исполняют эти поэмы, используя по личному вкусу незначительные мелодические отклонения, ограниченную импровизацию, выражая тем самым личный художественный вкус.

Для инструменталистов импровизация часто означает исполнение характерных для данного инструмента или для данной игровой позиции фраз, которые благодаря длительной тренировке музыканта устанавливаются «в руке». Исполнение на Lao kaen, болгарском gaida, ирландской скрипке, как и игра на фортепьяно в джазе формируют своеобразные кинестетические жесты, в результате которых рука уже сама «знает» и чувствует определенные музыкальные интонации, спонтанно возникающие в новых конфигурациях. В процессе обучения у музыканта, помимо определенного репертуара слуховых образов, формируется и *репертуар кинестетических игровых формул*.

*Украшение* в жанрах народной музыки широко используются в виде импровизационных элементов, ритмических дроблений и объединений, каденционных

формул, повторений, разнообразных перестановок и проч. В странах арабского Ближнего Востока, на Балканах, в кельтских областях, на Британских Островах орнаментация в музыке особенно богатая и разнообразная. В других музыкальных традициях импровизация имеет ограниченный характер. Так, музыканты тайских и индонезийского оркестров используют свободу выражения лишь в пределах ансамбля, определенного «участка» музыки, в рамках мелодического контура или фразы. Китайский процесс *da pu* предоставляет исполнителем некоторую свободу в интерпретации ритма, частично в изменении мелодики, но основное мелодическое содержание исполняемой музыки должно сохраняться неприкосновенно. Следовательно, импровизация в этих традициях гораздо более ограничена, чем, к примеру, импровизация в свободном джазе, в персидском *avaz* или индийской *raga*.

Независимо от того, изучаются ли музыкальные произведения по нотам или по слуху, во многих традиционных культурах Востока музыканты в ходе обучения широко используют разнообразные *мнемонические средства*. Так, для запоминания инструментальной музыки в Японии (*koto*, *shamisen*, *nokan* флейта и различные барабаны) используется особый в каждом случае набор слогов, определяющих высоту, игровую позицию и ритм. Сложная мнемоническая система предназначена для обозначения длительностей звуков и *drumstrokes* для индийских барабанов и для других ударных инструментов в Индии и на Ближнем Востоке. Мнемонические формулы, указывающие на длительность, тембр, акцент и способ исполнения на ударных инструментах широко используются в африканских культурах Сахары. В некоторых народных песнях, специальные слова служат певцу в качестве мнемонического средства для закрепления в памяти мелодии, ритма и музыкальной формы.

Существенную роль во многих традиционных системах инструментального музыкального обучения играет использование *вокализации*. Во время урока игры на японских инструментах (*shamisen*, *koto*, театральные барабаны) ученик подражает пению учителя (сольфеджирование) и поет мнемонические слоги. Пение индийского *sargam* — это тоже тип сольмизации, используемой учителями в традиционной культуре для обеспечения правильной фразировки, а позднее, при переходе к инструментальной игре, служит в качестве основы для импровизированных пассажей. Изучающие классическую индийскую музыку, как правило, поют или скандируют фразы перед их исполнением на инструменте. Подобная практика используется в обучении иранских классических музыкантов. В африканских традиционных культурах вокализация играет важную роль в изучении *kora* (большая 21-струнная арфа) и *balo* (тип ксилофона): ученики сначала поют мелодию, а позднее исполняют ее на своем инструменте. При обучении джазовых музыкантов пение часто естественно предшествует исполнению на инструменте, поскольку считается, что слух исполнителя-инструменталиста значительно улучшается благодаря использованию вокализации.

Музыканты западноевропейской традиции также стараются исходить из речевой природы музыки, стараются подражать человеческой речи в исполнении. В современной инструментальной (в частности, фортепианной) педагогике часто используется прием, согласно которому подписывают подходящие по метрическому составу слова под мелодией (А.Г.Рубинштейн, Гр.Коган, Г.Нейгауз и др.). Тщательным образом разработана на Западе также система фразировки и смыслового членения музыкальной речи.

В результате укрепившихся в последние столетия взаимосвязей Запада и Востока, политические, экономические, социальные и культурные изменения, произошедшие в мире, сильно *пошатнули многие культурные традиции восточных народов*. Европейское доминирование, с его влиянием языков, технологии, и западных ценностей, стало катализатором для изменений, происшедших во многих странах Азии, Африки, и Латинской Америки. Сказались эти влияния и в сферах искусства и образования; на Востоке распространились западные типы образовательных учреждений и соответствующие методы обучения, заменившие в некоторых случаях системы ученичества.

Многие восточные музыканты, особенно в крупных городах, приняли и освоили европейский метод обучения, особенно группового; традиционные способы обучения стали казаться неэффективными, потребляющими слишком *много времени*. В некоторых общинах в Западной Африке, например, полностью удалена из культурного контекста традиция проживания ученика в доме учителя-музыканта.

Между тем, системы традиционного «классического» музыкального обучения в культурах Востока, нацелены не на «ускорение» обучения, а на естественное, медленное и постепенное постижение музыки «изнутри». В этом плане вполне понятным и обоснованным представляется требование традиционной восточной музыкальной педагогики к ограничению применения нотации и устных разъяснений учителя. Признание особой роли музыки в жизни человека, «жреческой» роли музыканта-мастера, высокого социального статуса музыканта-педагога, необходимости включенности в процесс музыкального воспитания и обучения ближайших родственников, особая роль слушания, наблюдения и подражания как основных элементов процесса обучения, использование разнообразных формы импровизации и мнемонических средств (особых слогов или слов) — заслуживает особого внимания. Широкое применение вокализации направлено на освоение речевой природы музыки и тесной связи вокальной музыки с инструментальной. Как видим, традиционная музыкальная педагогика Востока содержит весьма ценные качества, отсутствующие или слабо проявленные в условиях западной цивилизации.

Культуры, которые мы безоговорочно относим к восточному типу, охватывают разные страны: Китай, Индию, Индонезию, Японию, Корею, арабские страны Среднего Востока, Нигерию, Таиланд, Вьетнам. Но в каждой из них имеется своя особая культурная иерархия, преемственность которой обеспечивается

особыми, специфическими для данной культуры педагогическими методами, условиями, средствами.

Постепенное расширение исторических и географических границ современной исполнительской практики требуют изучения разнообразных музыкальных языков, которыми пользовались и пользуются представители разных музыкальных культур, отдаленных от нас во времени и пространстве.

Современная мировая музыкальная культура осваивает и включает в себя все новые и новые области, связанные с национальными, религиозными и иными традициями прошлого и настоящего. Сегодня мировая музыкальная культура стремится расширить свои исторические и географические рамки, преодолеть европоцентризм. Однако «понять культуру прошлого можно только при строго историческом подходе, только измеряя ее соответствующей меркой. Единого масштаба, под который можно было бы подогнать все цивилизации и эпохи, не существует» [1]. То же и в музыке. Мы не можем, игнорируя систему ценностей, лежащих в основе мировоззрения людей разных эпох и национальных культур, познать их музыкальный язык.

В разных исторических и национальных формах искусства язык не одинаков. Причина состоит в том, что «язык искусства в своей сущности является определенной художественной моделью мира [3], а модель мира, мировоззрение и весь культурно-исторический опыт человечества меняется в ходе эволюции. Это особенно заметно при изучении исторически удаленных от нас явлений. Сравнивая свою эпоху и цивилизацию с иными, мы рискуем применить к этим иным эпохам и цивилизациям наши собственные мерки.

Любопытен в этом отношении художественно-педагогический опыт американского дирижера хора Westminster Choir College of Rider University Френка Абраамса. Желая глубже изучить систему критической педагогики Пауло Фрейре, он специально наблюдал систему образования в Бразилии и обнаружил колоссальное культурное различие между американским (западноевропейским) и местным массовым музыкальным образованием.

Школьные программы в Бразилии, как правило, включают воспитание музыкальности (musicalization) и игру на различных музыкальных инструментах (наиболее популярные — гитара и бразильские барабаны). Некоторые программы включают также вокальные и инструментальные ансамбли. Осуществление этих программ происходит преимущественно внештатными музыкантами, которые рассматривают свою работу в качестве дополнительной деятельности, выполняемой за мизерное жалование или даже без оплаты. Однако все бразильцы верят, что изучение музыки делает человека лучше и совершенствует качество его жизни.

Работая с взрослыми хорами, Ф.Абраамс заметил, что участники хора не стремятся к совершенствованию, не испытывают желаний, например, исправить неверные ноты, не желают вообще «работать», чтобы достичь профессионализма. В отличие от музыкантов западноевропейской традиции, упорно и на-

стойчиво добивающихся улучшения исполнения, у бразильцев господствует желание получить удовольствие от музицирования независимо от его качества. Работать над совершенствованием своего исполнения они не желают, но получают удовлетворение от участия в музицировании. Этому способствует природная высокая музыкальность бразильцев. Они очень любят музыку, любят петь, не опасаясь сложностей, связанных с интонированием. С раннего возраста все дети играют на барабанах и гитаре с такой же естественностью и свободой, как ходят или разговаривают. Бразильцы преимущественно самообучаются; они не обращают внимания на предлагаемую методику преподавания и «пропускают мимо ушей» критический анализ со стороны педагога. Во время объяснений руководителя хора они громко разговаривают друг с другом, не обращая на дирижера никакого внимания. В любой момент любой участник коллектива может покинуть репетицию, если она не доставляет ему радости музицирования. Бразильцы гордятся своими народными традициями. Все глубоко убеждены, что занятие музыкой — путь к лучшей жизни.

Вот почему учитель музыки — личность в стране весьма почитаемая. Ф.Абраамс вспоминает, что в конце каждого занятия или репетиции его «атаковывали люди разного возраста, мужчины и женщины, которые хотели коснуться учителя (дирижера), поцеловать или обнять его или просто сообщить, как сильно они любят своего руководителя» [2]. Подобное отношение к педагогу со стороны общества характерно для многих стран Востока.

Итак, казалось бы, совсем недавно мы с легкостью и безапелляционно утверждали, что музыка — это интернациональный язык, не знающий границ, что язык музыки понятен всем жителям земли. Данные науки теперь вынуждают нас с подобными романтическими сентенциями обходиться осторожней.

Оказалось, что на земном шаре существуют множество территорий, представляющих замкнутое культурное пространство, основы которого часто не просто не похожи на наши и непривычны нам, но с трудом поддаются изучению ввиду явной несхожести условий бытования музыки. Сотни и сотни разнообразных и порой совершенно несхожих культур имеют совершенно разные принципы существования. Они сильно различаются в характере имитации, способе творчества, и в формах его представления; в использовании продуктов музыкального искусства, применении оригинальной и своеобразной нотации (или полном ее отсутствии), в стратегии «репетиций» (вокализация, сольмизация, мнемонические приемы) и т.д. Словом, многие народно-творческие и музыкально-исполнительские традиции неевропейских культур пользуются совсем другим, незнакомым нам языком.

### Литература

1. Термин «человеческий инвариант» ввел Рене Жюль Дюбо. См.: Dubos, R. Celebration of Life. — New York, 1981.

2. Фролкин В.А. Три вида обучения в музыкальных культурах мира // Профилактическая роль культуры и искусства: Материалы региональной научно-практической конференции 27 ноября 2009 г. — Тюмень, 2009. — С. 228—233.
3. См.: Фролкин В.А. «Musicking»: сущность, функции, перспективы в современном поликультурном мире // Музыка: искусство, образование, диалог культур. Сб. статей по материалам Всероссийской научной конференции (Махачкала, 12 марта 2010 г.) / Под науч. ред. М.Ш.Абдуллаевой. — Махачкала, 2010. — С. 57—61.
4. Small, Christopher. Musicking. The Meaning of Performing and Listening. — Hanover: Wesleyan University Press, 1998. — р. 50.
5. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. — М.: Искусство, 1974. — С. 73.
6. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. — М.: Искусство, 1970. — С. 269.
7. Из письма Ф.Абраамса (Frank Aqbrahams) к автору данной статьи от 24 августа 2007 г.

*И.Бездек*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ГАРМОНИИ И ТЕОРИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЫХ МУЗЫКАНТОВ**

В системах обучения чешских музыкантов-исполнителей в области музыкально-теоретических предметов встречаются дисциплины, относящиеся к композиции (гармония, полифония, контрапункт, анализ произведений и т.п.) и теория интерпретации, т.е. область совершенно специальная, затрагивающая только сферу мастерства исполнения. В учебном плане, таким образом, очень часто параллельно изучаются оба предмета. Указанная связь как правило возникает сначала только на уровне среднего звена музыкального обучения [1. С. 136], но чаще всего в вузах художественного направления. Для обучения теории интерпретации используется на территории Чехии концепция Ярослава Зиха (1912—2001), которая изложена в его книге «Главы и очерки по музыкальной эстетике» [1. С. 136]. При этом главный разграничительный признак средств исполнителя Ярослав Зих относит к так называемым локальностям и нефигурным явлениям — т.е. к группе временно-высотных, композиционно обусловленных средств и тех средств, которые собственную композицию прямо не обуславливают, а только оформляют ее красочную тональность, такую как динамика, инструментовка в широком и узком понимании, а также *vibrato*, *glissando*. Принципиальным является то, что система Зиха побуждает к тому, чтобы при решении задач исполнения продвигаться от целого к частностям (например, при решении построения целого с точки зрения темпа сначала надо найти общее выражение и подчинить ему конкретные параметры темпа, а затем устанавливать связь отдельных частных темпов или их соотношение и т.п.). Следовательно, для исполнителя важно применить знания, полученные по гармонии, для созда-

ния концепции исполнения на уровне произведения как целого. Итоговая основная настройка формирует взгляд на деталь гармонии.

Высотные локальности в нотной записи указаны в идеальной, математически системизованной форме. Исполнитель, однако, может работать с возможными незначительными отклонениями этих локальностей по причине придания интенсивности чувствительным тонам повышающимся и понижающимся или при стремлении придать «окраску» некоторым аккордам в направлении их светлости и темноты. Это позволяет сделать как изучаемая специальность (например, смычковый инструмент или голос), но и главной предпосылкой должен быть развитый слух исполнителя, способный регулировать очень тонкие высотные дифференциации. На слушателей это не должно действовать как неприятная «разладка», а только как опора музыкального выражения. Обратим внимание на то, что интонационное «обострение» чувствительных тонов связано с областью тональной гармонии и ее правил. Придание окраски созвучию имеет значение скорее для аккордики, т.е. для категоризации аккордов без учета контекста [1. С. 136]. При оценке указанных явлений нельзя забывать еще об одном феномене, стоящем как «серая эминенция» позади. Это принципиальное влияние естественной настройки (тональности), которая хотя и поддерживает намеченные отклонения высотных локальностей в системном плане, но которая не всегда исполнителем теоретически преднамеренно соблюдается.

Однако даже нотная запись не всегда принимает во внимание гармоническую направленность произведения, часто идет навстречу оптической ясности и читаемости. Существуют музыкальные формы, которые имеют больше толкований с точки зрения гармонии. Роль гармонии в таком детальном взгляде на концепцию исполнения таким образом возрастает, как и необходимость анализа гармонии исполнителем — анализа, результаты которого должны быть рассмотрены и творчески использованы.

*Темп* произведения в по-настоящему художественном исполнении *не может быть механически точным*. Он незначительно колеблется согласно оттенкам содержания. Правильное исполнение этого «беспокойства» темпа при соблюдении чувства меры отнюдь не свидетельствует о дурном тоне исполнителя, а наоборот, его незначительное дозирование подчеркивает содержательную и выразительную стороны музыки. В самой композиции сокрыто множество импульсов для исполнителя. Они находятся прежде всего на мотивационно-тематическом уровне, который выражается как ритмически-мелодически-гармоническое действие. Свой вклад вносит также область инструментации или фактуры. В исполнении больше всего проявляются нефигурные явления концепции Зиха — применение тремол, вибрато, но, прежде всего, динамики и ее отношения к компонентам исполнения. Гармония здесь чаще всего выступает «соигроком» в комплексе влияния на исполнительскую трактовку, которая среди незначительных изменений темпа происходит в виде местных агогических отклонений.

Трудно оценить влияние гармонии там, где она сосуществует с другими принципиальными компонентами композиции. Однако у нас может сложиться определенное мнение о ее воздействии в произведении, где гармоническое протекание является существенным двигателем ее развития. По этой причине нами для показа указанного выше положения выбрана Прелюдия Баха C dur из 1 части «Темперированного клавира». Анализ показывает, каким образом доскональное знание исполнителем протекания созвучия полностью обуславливает концепцию исполнения. Такое исполнение определяет глубокие эмоциональные рамки и высокое художественное качество. Обратимся к конкретному примеру.

Легендарный российский пианист С.Рихтер записывал обе части «Хорошо темперированного клавира» Баха неоднократно. Запись, которая является предметом нашего исследования, находится на грампластинке LP Melodia SM 02987–92(a) и содержит часть «Темперированного клавира». Вместе с грампластинкой LP Melodia SM 04213 они составляют комплект обеих частей, изданных в 1977 году.

Рихтер не исполняет Баха романтически раскованно. Исполнительские средства, которые он выбирает, направлены на выражение полностью конкретного выражения и содержания. В этом духе исполнено открытие всего цикла — знаменитая первая прелюдия C dur. Музыка проходит в духе единственной общей ритмическо-мелодической модели, которая всегда дважды повторяется на основе гармонического развития. Это обусловлено последовательностью квинтаккордов, септаккордов и их оборотов, которые, эпизодически усложненные мелодическими тонами, перемещаются в ладу C dur, G dur, недолго в c moll и C dur. Следовательно, каждый такт имеет единственную гармоническую функцию. Конкретная последовательность аккордов и их расположение по времени, приносит очаровательное впечатление и вполне очевидно, что исполнитель в своем выступлении специально обращает внимание на их последовательность.

Исполнение Рихтера с самого начала до конца проходит без глубоких динамических и агогических пределов. Темп скорее умеренный, четвертная величина соответствует метрономическим данным 80. Динамика не покидает в целом *piano*. Единственное более заметное восхождение наблюдается в 29-ом такте, когда сила восходит к *mf*. Это место с явно самым сложным гармоническим явлением во всей прелюдии, так как здесь распадается внетональная доминанта 7 ступени в виде уменьшенного септаккорда на инородном выдержанном тоне. Ее распространение в C dur в последующих тактах значительно задерживается и осуществляется только в 31 такте (здесь еще с добавлением «затяжки», в чистом виде доминанта звучит на такт позже). Движение к распределительному аккорду для Рихтера является также аргументом для постепенного ослабления. Однако это случается еще на более отдаленном горизонте, так как позже достигается состояние окончательного финала произведения. Здесь можно заметить тонкую пульсацию басовых тонов, выраженных в половинных величинах. Однако это не акцентированные тона, а скорее эффект композиции, который Бахом

достигается самостоятельным вводом, который обращен к каждой фигуре в 8-и шестнадцатых.

Выбранная концепция подготавливает возможность других небольших «предупреждений» о гармонических действиях, которые Рихтер выполняет с помощью мелких агогических колебаний:

Задержка первой доли в 12 такте является первой важной агогической манипуляцией пианиста во всем произведении. Она осуществляется на первом уменьшенном септаккорде, который здесь появляется — т.е. на внетональном терцквартаккорде VII степени перед секстаккордом II степени в C dur.

Незначительной задержкой баса первой доли 18 такта исполнитель, вероятно, подчеркивает самую низкую позицию доминантной басовой примы в произведении, которая затем будет играть очень значительную роль. Этот тон и все его гармоническое окружение находится в контексте осевой тональности C dur.

Задержка начала 25 такта, когда это опять касается, прежде всего, баса G, который открывает заключительную восьмитактовую пульсацию перед тоническим басом C. Последний уже до конца не изменяется. С первым введением баса C в этой заключительной части Рихтер также в 33 такте «немножко поджидает». Басовое действие здесь является канвой, на которую нанизывается более пестрый гармонический процесс. Однако для концепции Рихтера линия басов является более важной.

Заключительное *ritardando* выполнено в 35 такте с самым большим сдвигом в темпе только в последний момент перед заключительной тоникой. Она звучит также в незначительной задержке начала.

Перечень исполнительских вмешательств является полным. Как видно, их обоснование заключается также в гармонических причинах.

В какой мере гармоническая сторона является носителем главной музыкальной информации или где имеет решающее значение гармоническая составляющая для музыкального содержания и для его темповой интерпретации?

Указанный перечень преднамеренно неструктурирован в плоскости целого или его частей или даже деталей. Дело в том, что исполнительское решение целого порождает и способ исполнения деталей — следовательно, все органически взаимосвязано. Обучение гармонии должно способствовать воспитанию профессиональной интерпретации произведения, в том числе темповой. Теория исполнительской интерпретации должна опираться и быть в единстве с теорией гармонии музыки.

## Литература

1. ZICH J. Kapitoly a studie z hudební estetiky. — Praha: Supraphon, 1975.

## НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХОРОВОЙ РЕПЕРТУАР В СИСТЕМЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Хоровое пение — это основная часть музыкально-педагогического процесса, начиная со школьного урока музыки и заканчивая подготовкой учителей музыки в педагогических вузах нашей республики. Отсюда необходимость развития системы вокально-хорового воспитания школьников, что непосредственно связано с подготовкой педагогических кадров, способных объединить учащихся в хоровые коллективы, вызвать интерес к этому виду искусства, ориентируясь в своей работе в значительной степени на башкирскую народную музыку и творчество башкирских композиторов. Важную роль в этом принадлежит образовательным учреждениям нашей республики, выпускники которых должны реализовывать себя не только как учителя музыки, но и как организаторы внеклассной работы (в частности, создатели школьных хоровых коллективов).

Развитие хоровой культуры в Башкирии всегда шло параллельно с развитием композиторского творчества, а создание национального хорового репертуара стало одним из главных стимулов развития этого творчества и роста исполнительского мастерства. На всех этапах развития хорового искусства заметно расширялась тематика вокальной и хоровой музыки, становились все более разнообразными музыкально-выразительные средства и приемы композиторского письма. В данной статье мы бы хотели проследить этапы развития хорового искусства в республике Башкортостан, его влияние на место и значение в структуре современного образовательного процесса подготовки учителей музыки.

Традиции хорового творчества в Башкирии зародились в 20—30-е годы прошлого столетия. Это начальный этап в развитии национального композиторского творчества, что отражалось в стремлении адаптироваться к европейским образцам и формам музыкальной культуры. В Башкирии в 20-е годы происходит расцвет общественной, просветительской и концертной жизни, это и гастроли известных музыкантов, и концерты организованных в эти годы хоровых коллективов, и открытие учебных заведений [1. С. 9—26]. Появляется множество самодельных хоровых коллективов (музыкальные и театральные), которые были наиболее массовыми формами культурной жизни республики. Именно в конце 30-х годов появились первые профессиональные хоровые коллективы (филармония, театр оперы и балета), которые пополнились большей частью певцами, получившими подготовку в самодельных хорах.

Основными жанрами хоровой и камерно-вокальной музыки этого периода становятся обработки башкирских и татарских народных напевов, песня, романс. «Переложения для хора песен традиционно монодийной культуры было

необычным явлением, но именно оно позволяло постепенно накапливать опыт осуществления синтеза народных истоков с традициями западноевропейской и, прежде всего, русской музыкальной культуры, искать способы многоголосного изложения национальной музыки и различные типы аккомпанемента. Задача эта оказалась нелегкой, решение потребовало усилий. Первыми шагами на пути освоения академической музыки стали вокальные жанры» [2. С. 29].

Собирание, расшифровка и обработка народных мелодий, представляют собой основные направления композиторской деятельности в послереволюционные годы, особенно популярными становятся образцы народного искусства. Многие музыканты занимаются расшифровкой и обработкой народных мелодий, издаются фольклорные сборники: под ред. Г.Альмухаметова и В.Виноградова «9 башкирских народных песен»; С.Габяши — 50 башкирских народных песен (1932—1934); совместно с А.Ключаревым 100 башкирских народных песен (1934); Р.Габитов — «Салават», «Ашкадар», «Таштугай» и др.; М.Валеев — «Таштугай», «Юаса», «Баяс», «Баик», «Салават» и др.; обработки К.Рахимова и др.

Композиторы также создавали на народной мелодико-интонационной основе первые оригинальные массовые хоровые песни, которые сохранились частично, т.к. многие из них никогда не записывались и передавались благодаря устной традиции. В структуре песен отражаются закономерности развития народного мелоса. Унисонное пение с элементами разделения на хоровые партии постепенно «приучали» к многоголосному звучанию и ансамблевому исполнению. Малые песенные формы в творчестве башкирских композиторов были тесно связаны с общественной жизнью, психологией масс и откликались на все происходящие события. Песенный жанр активно впитывал выразительные средства и интонационно-ритмические особенности музыкального языка. Именно в этом жанре проявились и закрепились основные стилистические особенности башкирской национальной музыки, получившие дальнейшее развитие в профессиональном композиторском творчестве.

Послевоенные годы и последующие два десятилетия культурная жизнь республики была тесно связана с общественным и политическим развитием всей страны в целом. Это время подъема в области образования культуры, рост самостоятельных и профессиональных коллективов, расширение сети учебных заведений, как общеобразовательной, так и художественной сферы. Плодотворная работа оперного и драматического театров, филармоническая деятельность.

На новый уровень поднимается система музыкально-педагогического образования. В республике появляется сеть музыкальных школ, открытие музыкального училища (где функционировало с 1946 года отделение хорового дирижирования), создание Учебно-консультационного пункта Московского музыкально-педагогического института им. Гнесиных.

50—60-е годы связаны с началом творчества молодых композиторов, выпускников Московской консерватории: Х.Ахметова, З.Исмагилова, Р.Муртазина,

Н.Сабитова и др. Атмосфера 50—60-х годов, бурное развитие музыкального образования в республике, а также интенсивная культурно-музыкальная жизнь Башкирии поднимает на новый уровень творчество первых профессиональных башкирских композиторов.

На этом этапе продолжается развитие тех жанров, которые сложились в 20—30-е годы: оркестровые, камерно-инструментальные, хоровые пьесы, обработки, песни, романсы, музыка к драматическим спектаклям. Господство принципов этнографического мышления, так же, как и в 30—40-е гг., выражается в широком применении фольклорного песенно-танцевального тематизма. Процесс проникновения в национальную культуру элементов западноевропейской культуры становится закономерным и необходимым. Традиционные фольклорные и западноевропейские жанры активно вступают во взаимодействие. О расширении жанровых границ композиторского творчества свидетельствует появление жанров: кантаты, симфонии, концерта, а также музыкально-театральных жанров (опера, балет, оперетта).

Что касается песенного жанра, то он занимает одно из ведущих мест: активно развивается молодежная тематика; тема Родины и вождя революции; тема колхозного строительства; зарождается область детского песенного творчества; лирические песни, песни об отечественной войне и др.

На одно из первых мест выходит кантатно-ораториальный жанр — кантата «Башкортостан» Х.Займова (1948), «Поэма-кантата о Ленине» З.Исмагилова (1949), кантат «Матросов» Н.Сабитова (1953). «Интерес башкирских композиторов к этому жанру был совершенно естественным: музыка в союзе с текстом способна наиболее полно отразить актуальные современные темы. Не случайно советское музыкальное искусство этого периода представлено огромным количеством произведений кантатно-ораториального жанра» [2. С. 63].

В вокально-хоровую музыку этого периода проникают традиционные фольклорные тенденции, прежде всего это традиционная монодийная традиция. Как правило, хоровые произведения цикличны, что характерно для формирующихся принципов фольклорного канона, это проявляется и в типах контраста, и в основах внутренней мелодической организации.

Важнейшими событиями в культурной жизни республики стали создание Башкирской государственной капеллы и открытие Уфимского института искусств. Открытие хоровой капеллы становится стимулом к развитию хоровой музыки, появлению новых жанров — хоровой миниатюры, оратории, хоровых циклов и др. Благодаря открытию Уфимского института искусств повысился уровень профессионального музыкального образования на всех его уровнях и дало дальнейший толчок к развитию национальной композиторской школы.

Последняя треть XX века — это эпоха стилевого плюрализма — продолжается творчество композиторов старшего поколения, работающих в русле фольклоризма, и параллельно работает плеяда молодых композиторов, опирающихся на новые стилевые тенденции — неофольклоризм, неоклассицизм, неороман-

тизм и др. Данный этап это «период стиливого перелома», открывающего стадию «нового времени» в башкирской академической музыке в целом и хоровой, в частности (терминология Е.Скурко).

Хоровое творчество башкирских композиторов этого периода отличается жанровым разнообразием, это хоровые обработки народных песен, хоровые поэмы, хоровые циклы («Наказ матери» З.Исмагилова, «Странички вагантов» С.Низаметдинова, «Из японской поэзии Р.Сабитова»), вокально-симфонические поэмы («Бессмертие» З.Исмагилова, «Раны земли» А.Сальмановой, «Варварство» А.Безрезовского), кантаты («Я — россиянин» З.Исмагилова, «Мир отстояли, мир защитим» Ш.Ибрагимов, Р.Хасанова «Ленин родился весной» и «Башкирия, край ты вольный», Д.Хасаншина «Кантата о Ленине», «Героям Октября»), оратории («Мы победители» З.Исмагилова, оратория Р.Газизова «Я твой сын, комсомол») и др.

Если в жанре хоровой обработки композиторы старшего поколения (З.Исмагилов, Х.Ахметов, Ш.Ибрагимов и др.) используют классические принципы гармонизации мелодии, с традиционно аккордово-гармонической фактурой, то композиторы нового поколения (Е.Земцов, Д.Хасаншин, С.Низаметдинов и др.) уходят в современную область композиторского письма — полифонизация фактуры, хроматизация, атональность, модальность, смешанная техника и т.п.

Эта же тенденция прослеживается и в крупных вокально-хоровых жанрах. С одной стороны, это типичный подход к жанрам оратории и кантаты советского периода, проявляющийся в тематике (партия, революция и т.п.) и в стандартном выборе музыкально-выразительных средств (песенный тематизм, гомофонно-гармоническая фактура, куплетная форма и т.п.). С другой стороны, это творчество молодых композиторов — современная тематика, расширение национально-стилевых границ, новые интонационные модели, сочетанием фольклорного и современного общеевропейского стиливых канонов (оратория «Немеркнувший стих» Л.Исмагиловой, кантата «Сцены из народной жизни» Д.Хасаншина и др.). Таким образом, на современном этапе развития хоровой музыки следует отметить ее жанровую многоликость, преобладание крупных форм, тенденцию к смешению различных жанров и стиливой синтез.

На сегодня, при достаточном интересе к хоровому искусству, в Башкортостане отсутствуют полноценные исследования в данной области, нет монографий, посвященных вокально-хоровому творчеству башкирских композиторов. Это касается, прежде всего, профессионального академического искусства. Исследуя это направление, нам бы хотелось проанализировать под определенным углом зрения хоровые произведения башкирских композиторов, выявить их стилистические особенности, тематику, место в структуре академического профессионального композиторского творчества на всех этапах развития.

Далее мы ставим задачу определить место хорового искусства во всей структуре образовательного процесса вуза, выявить оптимальные педагогические условия подготовки будущих учителей музыки под углом зрения этой проблемы. В стремлении к эффективности освоения башкирской хоровой музыки,

возникает необходимость в разработке репертуарного списка, помогающего сформировать позитивное отношение и определенный уровень знаний в данной области композиторского творчества. Студентам и преподавателям эти знания необходимы в их исполнительской и педагогической деятельности, при разработке методических материалов и учебных пособий, связанных с региональной составляющей в области вокально-хоровой подготовки учителя музыки.

Необходимо сформировать у студентов устойчивое ценностное отношение к национальному хоровому искусству, помочь им накопить достаточное количество знаний в данной области, разнообразить их художественный опыт и творческое развитие. Вследствие чего мы стремимся к поэтапному формированию профессионально-педагогических компетенций, подготовке студентов к применению современных методик для обеспечения качества учебного процесса, использованию полученных знаний при решении профессиональных задач, развитие способности выявлять и использовать возможности региональной культурно-образовательной среды. Мы сможем качественно повысить компетентностный уровень будущих учителей музыки, создать методическую и практическую базы для повышения эффективности профессиональной подготовки. Также наше исследование в области башкирской хоровой музыки может быть использовано при разработке основных образовательных программ государственного стандарта высшего педагогического образования.

Следует отметить, что проблеме регионального образования в последнее время в Уральском регионе уделяется достаточное внимание. В 2009 году Российской академией образования («Уральское отделение») была издана Комплексная программа научно-исследовательских работ «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций».

Один из модулей данной программы затрагивает такие аспекты, как:

- комплексное исследование различных аспектов этнокультурных особенностей человека в образовательном процессе;
- интеграцию подрастающего поколения в многокультурном сообществе;
- расширение возможностей коммуникации между учащейся молодежью различных этносов;
- разработка и внедрение наиболее эффективных моделей воспитания у учащихся способности к позитивному диалогу культур.

В программе представлен проект «Непрерывное этномызыкальное образование личности в целостной национально-региональной образовательной системе» разработанный БГПУ им. М.Акумлы под руководством д.п.н., профессора Л.М.Кашаповой. Цель проекта разработать концептуальные основы непрерывного этномызыкального образования личности в целостной национально-региональной образовательной системе. Этот проект нацелен на получение результатов, имеющих непосредственное значение для решения задач опережающего развития региона. Все материалы проекта ориентированны на внедрение и использование на практике [3. С. 204; 4. С. 292].

Таким образом, мы видим, что в Уральском регионе, и, в частности, в нашей республике активно развивается национально-региональная составляющая образовательного процесса, органичной частью которого может стать и наше исследование.

### Литература

1. Фоменков М.П. Очерки истории развития хорового искусства в Башкирии. — Уфа: Башкирское издательство «Китап», 2001.
2. Очерки по истории башкирской музыки: В 2-х вып. Вып. 1. — Уфа: РИЦ УГИИ, 2001.
3. Кашапова Л.М. Национальное музыкальное образование школьников: история, теория и практика: Учебное пособие для системы доп. проф. пед. образ. и студ. муз. фак. пед. колледжей и вузов. — Уфа: БГПУ, 2004.
4. Кашапова Л.М. Непрерывное этномызыкально-педагогическое образование в целостной национально-региональной образовательной системе: Монография. — Уфа: Изд-во БГПУ, 2008.

**П.З.Феттер**

## **СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА САМОАНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ (ОПЫТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА)**

Глубокие и во многом коренные изменения в социальной и культурной сферах общества явились сегодня объективными причинами соответствующих преобразований в сфере педагогической действительности. Владение современным учителем диалектическим стилем мышления, профессиональными компетенциями, личностно-творческим потенциалом — далеко не исчерпывающий перечень требований к нему. В полной мере это относится и к учителю музыки, выше указанные требования к которому обусловлены данной ему творческой свободой деятельности, многообразными возможностями самореализации. Сегодня учителю музыки предоставляется право вносить необходимые изменения не только в содержание отдельного урока, но и учебной программы в целом, широко использовать как традиционные, так и новые методы и формы работы, разрабатывать и внедрять собственные подходы к организации музыкально-педагогического процесса в школе.

Эти факторы, как и многие другие, явились объективными основаниями определенных преобразований в системе вузовской подготовки будущего учителя музыки. Одним из ведущих направлений этой подготовки становится сегодня *формирование его методологической культуры, конечной целью которой*

*является глубокое познание и творческое преобразование явлений и процессов музыкально-педагогической действительности.*

Одним из ведущих компонентов методологической культуры учителя музыки являются многоуровневые (философские, общенаучные, частнонаучные) знания, служащие выработке у него диалектического, творческого стиля мышления, концептуальной позиции по различным проблемам педагогики музыкального образования, творческому познанию и преобразованию различных аспектов музыкально-педагогического процесса (Абдуллин Э.Б.).

Практическое воплощение методологических знаний, по нашему мнению, — сегодня наиболее актуальное звено в системе методологической подготовки будущего учителя. Этим мотивируется выбор одного из самых актуальных, на наш взгляд, средств взаимосвязи методологической подготовки и практической деятельности — *самоанализа профессиональной деятельности учителя музыки, объектом которого является ее методологический аспект, предусматривающий в своей основе реализацию в практике различных концепций из области философии, психологии, искусствоведения и т.д., взглядов выдающихся деятелей науки и искусства прошлого и настоящего.*

Предпринимая *теоретическое осмысление проблемы самоанализа учителя-музыканта в его методологическом аспекте и поставив перед собой задачу разработки его некоторых концептуальных оснований*, предварим дальнейшее изложение следующими замечаниями. Они, в частности, касаются самого метода теоретического исследования — методологического анализа, являющегося одним из ведущих не только в сфере философских, педагогических и других научных дисциплин, но и в сфере педагогики музыкального образования (Э.Б.Абдуллин). Следует подчеркнуть, что разноуровневый (философский, общенаучный, частнонаучный) подход к исследованию проблемы, как один из ведущих аспектов данного метода, не только способствует целостности ее рассмотрения, но и определяет логику изложения материала. Учитывая частнонаучный характер исследуемой проблемы, мы избрали для ее изучения путь от философского уровня анализа через общенаучный к частнонаучному, считая, что именно такое «движение исследовательской мысли» явится наиболее продуктивным. Определенным доказательством правомерности данного подхода и указанной логики методологического анализа может служить следующее: во-первых, анализ научной литературы по данной проблеме привел нас к выводу о самых различных трактовках самоанализа: определенные стороны проблемы являются объектом исследования многих научных областей; во-вторых, самоанализ как проблема рассматривается с самых разных позиций — от наиболее широких, как, например, в философии, до узкоспециальных, примерами которых, среди прочего, служат и исследования в области педагогики музыкального образования. Следует также указать, что рамки данной статьи не позволяют представить в полном объеме сам ход методологического анализа, а концентрируют внимание, скорее, на его результате, чем, в сущности, является пред-

ставленная далее концепция самоанализа профессиональной деятельности учителя музыки в его методологическом аспекте.

*Под самоанализом методологического аспекта профессиональной деятельности учителя музыки мы понимаем процесс рефлексивного мышления, основанный на комплексе многоуровневых (философских, общенаучных, частнонаучных) знаний о нем, направленный на выявление и осознание существенных связей между методологической подготовкой и практической деятельностью и преобразующий (объективно или субъективно) явления и процессы музыкально-педагогической действительности. Объектом данного самоанализа служит собственная художественно-педагогическая деятельность учителя (как прогнозируемая, так и реальная), в которой личностно-творчески воплощены различные методологические знания.*

С позиции анализа философского уровня проблемы одной из наиболее фундаментальных существенных характеристик данного самоанализа является лежащая в его основе *рефлексия*, трактуемая как специфический принцип человеческого мышления, объектом которого служит сам субъект, его различные качества, стороны, внутренний духовный мир. Сказанное позволяет видеть сущность самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности учителя музыки в первую очередь в том, что основными его внутренними структурами являются *логический и чувственный компоненты*, позволяющие в опоре на их единство, путем *интеллектуально-чувственной рефлексии* (Н.И.Киященко) целостно осмысливать различные стороны музыкально-педагогической действительности. Указанная существенная сторона данного самоанализа в полной мере относится и к сфере мышления будущего учителя музыки, функционирующей как в процессе его методологической подготовки, так и в ходе непосредственной музыкально-педагогической деятельности.

В продолжение отмеченной выше существенной стороны самоанализа следует отметить такую его особенность, как направленность мыслительной деятельности на поиск *сущностных основ* (Г.Ф.Гегель) исследуемых явлений и процессов, характеризующих состояние и развитие музыкально-педагогической действительности в целом, отдельных ее элементов, стоящих перед учителем музыки различных профессиональных проблем, его собственной личностно-профессиональной сущности.

То же относится и к будущему учителю музыки. Самоанализ его методологической деятельности, как в процессе методологической подготовки, так и в практике, сознательно направляемый им на поиск и выявление сущностных аспектов стоящих перед ним различных проблем, теоретических и практических задач, позволит будущему учителю осознать их значимость, в первую очередь, для собственной профессиональной деятельности, выявить тенденции их развития и развития собственных профессионально-личностных сторон, осознать и практически реализовать пути собственного профессионального (в том числе методологического) совершенствования.

К числу философских основ самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности учителя (и будущего учителя) музыки мы также относим специфический механизм рефлексии, заключающийся в произвольном, осознанном ее осуществлении (Ф.В.Шеллинг): самосознание в действии, в динамике, в отличие от статического состояния, позволяет учителю «схватывать» и осмысливать диалектику собственного «Я» и окружающей действительности, в том числе действительности музыкально-педагогической, познавать и преобразовывать последнюю и самого себя в зависимости от конкретных личностно-профессиональных целей, состояния наличных (в том числе методологических) знаний, качественного уровня профессиональных умений и т.д.

Важной существенной стороной самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности учителя музыки следует признать его субъективно-личностный характер. Данный аспект обусловлен в первую очередь тем, что сама профессиональная деятельность учителя (объект самоанализа) индивидуальна и личностна по своей природе, ибо каждый учитель музыки, помимо сугубо индивидуальных специфических характеристик его личности, обладает еще и собственным, присущим только ему «педагогическим почерком». Последний же объективно существует у каждого учителя в силу того, что своеобразной квинтэссенцией его педагогической деятельности является музыка — искусство, восприятие, интерпретация, преподавание которого возможны только индивидуальным, субъективно-личностным образом.

Следует отметить действенную роль самоанализа методологического компонента профессиональной деятельности учителя музыки в регуляции творческого аспекта этой деятельности. Рефлексивный уровень мышления (что является одной из фундаментальных характеристик данного самоанализа) не только способствует «поддержанию» творческого уровня музыкально-педагогической деятельности учителя, но и развивает его, предоставляя ему широкие возможности эффективного «контроля творчества» в своей профессиональной деятельности.

Данная существенная сторона самоанализа присуща также и будущему учителю. Осуществляя самоанализ методологического аспекта профессиональной деятельности, осмысливая его результаты, будущий учитель музыки приобретает опыт выбора оптимальных условий собственной творческой деятельности, осознания собственных профессиональных возможностей, преобразования тех или иных личностных и профессиональных качеств и т.д. В итоге же вырабатывается и закрепляется собственный творческий стиль преподавания музыки.

Существенной стороной самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности учителя музыки следует признать такое его функционирование, когда осуществляется опережающее отражение на основе диалектического единства объективного и субъективного (Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзеров). Прогнозирование будущих возможных ситуаций, педагогических явлений, процессов, своего профессионального поведения в них является необходимым условием продуктивной профессиональной деятельности учителя музыки.

Ценным данный аспект представляется и для будущего учителя. Будущий учитель-музыкант, осознавая значимость данного качества самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности, используя его в процессе методологической подготовки, способен предвидеть «практическую роль» того или иного методологического знания, его «методические оснащение» в конкретной ситуации, свои собственные педагогические действия, ответную эмоциональную реакцию детей, музыкально-педагогический процесс в целом.

В заключение анализа философского уровня проблемы отметим еще одну существенную сторону самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности учителя музыки, а именно его *развивающий характер* (данный аспект исследуемой проблемы прослеживается в трудах отечественных ученых-философов В.А.Лекторского, И.С.Кона, Э.В.Ильенкова и др.). Речь в данном случае идет не только о результатах, но и *самом процессе самоанализа*, характеризующимся познанием и самопознанием как активными мыслительными процессами. Познание учителем музыкально-педагогической действительности, собственных личностно-профессиональных качеств — это уже в известной степени преобразование, развитие его самосознания, профессионального мышления.

С позиции общенаучного уровня проблемы сущностной характеристикой психологического аспекта следует признать *отражение в самоанализе реального контекста профессиональной деятельности* (К.А.Абульханова-Славская). Данная существенная сторона самоанализа способствует объективности, непредвзятости последнего. Осуществляемый таким образом самоанализ методологического аспекта профессиональной деятельности учителя музыки наиболее адекватно отражает как процессы и явления музыкально-педагогической действительности, так и собственные субъектные качества, стороны самого учителя.

Не менее важным аспектом психологической стороны проблемы мы считаем выявленный нами *механизм самоанализа — внутренний диалог* (И.И.Чеснокова), характеризующий существенную *процессуальную* сторону самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности учителя музыки. В нашем случае предметом данного внутреннего диалога следует признать, прежде всего, различные соотношения, связи методологических знаний и тех или иных аспектов практической музыкально-педагогической деятельности, а также всевозможные способы практического воплощения учителем методологических знаний.

Существенной для исследования нашей проблемы является также утвержденная психологической наукой неразрывная связь *самоанализа и самооценки* (С.Л.Богомаз, Н.И.Гуткина, И.И.Чеснокова и др.). Последняя, подытоживая самоанализ методологического аспекта профессиональной деятельности, выступает как один из существенных факторов педагогической продуктивности данного самоанализа, позволяет учителю музыки получать и определенным образом

интерпретировать результаты рефлексивного процесса, определять дальнейшие пути и способы совершенствования методологической подготовки и практической деятельности.

В тесной связи с вышеуказанной существенной стороной исследуемого самоанализа находится и положение психолого-педагогической науки о необходимости наличия в нем *критической оценки различных фактов, явлений, соотношения их с определенными профессионально-личностными ценностями* (С.Б.Елканов, С.М.Ковалев и др.). Следует опираться при этом на реальную методологическую и практическую деятельность, подвергая самоанализу, прежде всего, ее результаты. Важно при этом завершать самоанализ продуктивными выводами, способствующими совершенствованию как профессионально-значимых сторон личности, так и профессиональной деятельности учителя музыки.

С точки зрения психолого-педагогической науки, исследуемый нами самоанализ можно рассматривать как своего рода *структурный компонент педагогической и методологической рефлексии* (В.В.Краевский, В.А.Сластенин, В.Э.Тамарин). Самоанализ в этом случае предполагает обязательную связь деятельности учителя с различными явлениями и процессами педагогической действительности. Последнее положение дает основание считать самоанализ важнейшим компонентом методологической подготовки будущего учителя музыки, где он функционирует в форме *опережающей рефлексии*. В реальной же практической деятельности преимущественное положение занимает *ретроспективный тип самоанализа* (С.И.Высоцкая), в структуре которого выделяются *процессы фиксирования, оценки и прогнозирования* (Л.М.Митина) будущим учителем собственной профессиональной деятельности и ее методологического аспекта в контексте целостного музыкально-педагогического процесса.

Как наиболее специфическую сторону самоанализа методологического компонента профессиональной деятельности учителя музыки, выявленную нами на основе анализа *музыковедческого аспекта* проблемы, мы подчеркиваем диалектическое единство в нем *рационального познания и художественно-эстетического переживания*. Критерием последнего для учителя музыки служит «эстетическая, художественная привлекательность» (Ю.Н.Холопов) его собственного «художественно-педагогического произведения» — урока музыки. Данный критерий одновременно является и своеобразным показателем качественного уровня профессиональной деятельности, в первую очередь, для самого учителя. В этом ракурсе самоанализ, на наш взгляд, во-первых, в наибольшей степени способствует целостному осмыслению учителем своей деятельности (в том числе методологической), и, во-вторых, в наибольшей мере проявляет специфичность профессиональной деятельности учителя музыки, отличает ее непреходящую «одухотворенность» (В.В.Медушевский).

С позиции *музыкально-психологического осмысления* нашей проблемы существенное значение имеют *функции* самоанализа, позволяющие выявлять и осознавать свое личностное и профессиональное «Я», свою природу и приспособ-

сабливаться к ней, выполняя различные виды творческой, в нашем случае — музыкально-педагогической деятельности (Е.В.Назайкинский, Г.М.Цыпин и др.). Регулируя с помощью самоанализа ту или иную сторону данного соотношения, учитель музыки способен находить психологические условия, вырабатывать в себе внутренние установки, позволяющие наиболее оптимально, эффективно, а главное, — творчески решать профессиональные задачи (в том числе методологического характера) в музыкально-педагогическом процессе.

Следует подчеркнуть и такой аспект самоанализа методологического компонента профессиональной деятельности учителя музыки, как *учет рефлексивных процессов восприятия музыки школьниками*, их оценочную и самооценочную деятельность. Лишь целостный контекст школьного урока музыки, в который органично включена и вышеуказанная деятельность учащихся, способен вызвать переживание как «творческое преодоление собственного чувства» (Л.С.Выготский) учителя, дать реальную основу его интеллектуально-рефлексивным процессам.

Выделенные нами сущностные стороны самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности учителя (равно, как и будущего учителя) музыки, разумеется, далеко не исчерпывают всех его качественных характеристик. Мы стремились лишь к тому, чтобы на основании методологического анализа данной проблемы выявить наиболее существенные из них, заострив при этом внимание на «общем» «особенном», а также подчеркнуть специфические стороны данного самоанализа.

*Собственно музыкально-педагогической проблемой данного исследования (частнонаучный уровень) является выделение структурных компонентов самоанализа*, которое детерминировано, прежде всего, основной идеей концепции, заключающейся в придании последнему роли «связующего звена» между методологической подготовкой и практической музыкально-педагогической деятельностью будущего учителя. В связи со сказанным мы сознательно концентрируем свое внимание на вышеуказанных сферах его профессиональной подготовки и с учетом их условий и особенностей рассматриваем структуру самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности.

Одним из ведущих компонентов методологической подготовки, как уже отмечалось, является усвоение будущими учителями разноуровневых (философских, общенаучных, частнонаучных) знаний. Осмысление методологических знаний в ориентации на будущую практическую деятельность представляется важнейшей задачей методологической подготовки в целом. В свете сказанного ведущей формой самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности будущего учителя музыки в процессе его методологической подготовки является *опережающее отражение* как предвидение самого «практического эффекта» методов, приемов и т.д., реализации на практике приобретенных методологических знаний.

В структуре данного самоанализа мы выделяем три компонента, способных, на наш взгляд, целостно представить вышеуказанную форму опережающего отражения.

В качестве *первого компонента* самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности будущего учителя музыки на этапе его методологической подготовки нами видится *процесс экстраполирования концепций, взглядов, идей методологического характера в сферу его будущей практической деятельности*. Данный аспект связан с мыслительной и практической деятельностью будущего учителя, включающей в себя выбор соответствующих методологических знаний, отбор музыкального содержания, методических средств и приемов их реализации непосредственно на уроке. Сущность данного компонента можно выразить как «самоанализ методологического аспекта профессиональной деятельности будущего учителя в действии». Здесь будущий учитель выполняет, в сущности, методологический анализ практического характера, результатами которого могут быть, например, изменения в содержании уроков музыки в зависимости от сущности и характера самих экстраполируемых методологических знаний, их своеобразия в практическом применении, профессиональных возможностей самого будущего учителя.

*Вторым компонентом* самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности будущего учителя музыки мы выделяем *процесс прогнозирования в контексте методологической подготовки собственной художественной музыкально-педагогической деятельности и музыкально-практической деятельности школьников*. Данный компонент характеризуется, прежде всего, тем, что будущий учитель, имея определенный комплекс усвоенных методологических знаний, осуществляет мысленное предвосхищение практических ситуаций, в которых эти знания должны воплотиться. Важной характеристикой данного компонента самоанализа является процесс «превращения» методологических знаний в конкретные гипотезы, предположения, и на основании этого будущим учителем выявляются и осмысливаются различные способы их «методического оснащения». Предвидение реакции детей на планируемый будущим учителем музыкально-педагогический процесс вносит, безусловно, различного рода коррективы, изменения, уточнения как в сами гипотезы, предположения, так и в «методический арсенал» их воплощения.

Важный фактор данного компонента — это также и осознание будущим учителем *многовариантности реализации одного и того же методологического знания в зависимости от различных условий самой практики музыкальных занятий со школьниками и способности будущего учителя к их прогнозированию, его собственной профессионально-творческой позиции и т.д.* Последняя закономерно детерминирует «привнесение» в гипотезы, предположения, методу реализации методологических знаний тех или иных аспектов личностного и профессионального «Я» будущего учителя, способствует осознанию им собственных возможностей самореализации.

*Третьим компонентом* данного вида самоанализа мы считаем «самознание» (термин Г.М.Цыпина), связанное с выявлением и адекватным оцениванием будущим учителем собственных возможностей практического воплощения методологических знаний. Содержание данного компонента характеризуется интенсивной мыслительной работой будущего учителя по выявлению характеристик собственной личности, сильных и слабых сторон профессиональной деятельности, интересов, предпочтений, потребностей, также относящихся к профессиональной сфере.

Анализируя и оценивая собственное личностное и профессиональное «Я», будущий учитель ставит себя перед необходимостью решения определенного рода *противоречий*. Так, например, усваивая в процессе методологической подготовки те или иные методологические знания, будущий учитель сопоставляет в первую очередь свои профессиональные возможности и те требования к ним, которые исходят из практической сущности данных знаний. В процессе внутреннего диалога будущий учитель выявляет те или иные недостатки в состоянии наличного уровня готовности к профессиональной музыкально-педагогической деятельности, находит пути и способы их устранения, реализует их практически и тем самым приводит себя в соответствие собственных профессиональных возможностей и методологических знаний, которые, по его мнению, могут иметь практическое воплощение.

Решение противоречий имеет своим следствием также и осознанный выбор будущим учителем тех методологических знаний, которые, на его взгляд, в наибольшей мере отвечают его профессиональным возможностям, интересам, потребностям. Подобный выбор концепций, положений философской, психологической, музыковедческой и других научных и художественных областей обусловлен, прежде всего, их «личностным смыслом» для будущего учителя, его «пристрастным сознанием» (А.Н.Леонтьев) и, будучи осмысленными в качестве методологических знаний, данные концепции и положения также требуют от него продумывания стратегических и тактических линий их использования в школьной практике.

Отмеченный нами ранее *ретроспективный тип самоанализа*, функционирующий непосредственно в практике, экстраполируемый в сферу музыкально-педагогической деятельности будущего учителя, служит органичным дополнением опережающего отражения, является вторым звеном диалектической связи его методологической подготовки и практической деятельности. Два указанных типа самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности будущего учителя музыки образуют, таким образом, целостность данного самоанализа, способствуют познанию будущим учителем «единой линии движения» как от методологии к практике, так и наоборот, дают ему возможность самосовершенствоваться как в практическом, так и методологическом аспектах.

Заметим, что, благодаря ретроспективному самоанализу, будущий учитель не только осуществляет самоконтроль, самопроверку выдвинутых им гипотез и

предположений, их практическое осуществление, но и осмысливает собственный опыт конкретной практической работы. Подмеченные будущим учителем определенные факты, явления, закономерности музыкально-педагогического процесса также могут побуждать его к самоанализу, в том числе и на методологическом уровне.

Сказанное послужило основой для выделения в ретроспективном типе самоанализа следующих структурных компонентов.

*Первым компонентом мы считаем выявление будущим учителем целостного художественно-педагогического процесса на уроке в единстве его (учителя) художественной музыкально-педагогической деятельности и учебной музыкальной деятельности школьников.*

Существенной стороной данного компонента, в соответствии с отмеченной нами ранее спецификой профессиональной деятельности учителя музыки как деятельности художественной, мы полагаем наличие в нем *эстетического художественного переживания как реакции на целостный музыкально-педагогический процесс: музыку, эмоциональную и поведенческую реакцию детей и другие факторы.* «Присутствие» переживания в сознании будущего учителя определенным образом обуславливает последующее осмысление собственной деятельности в контексте целостного урока, способствует отражению наиболее адекватного в его самоанализе качественного уровня реализации в музыкально-педагогическом процессе различных гипотез, идей, предположений методологического характера.

Последнее положение вызывает необходимость наличия следующего компонента самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности будущего учителя музыки — *художественно-педагогической оценки выдвинутых гипотез, идей, предположений как своеобразных «трансплантаций» (Д.С.Лихачев) методологических знаний.* Здесь будущий учитель выполняет также и операции рационального познания (и самопознания), выявляя недостатки, пробелы, другие негативные стороны собственной деятельности, но, вместе с тем, утверждает для себя и положительные качества профессиональной деятельности, собственных личностно-профессиональных сторон, способствующих качеству и результативности проведенного урока, а также убеждается в результативности практического использования в музыкально-педагогическом процессе методологических знаний.

Наконец, *последний компонент* нашей структуры заключается в *выявлении и осознании будущим учителем музыки актуальных линий собственного дальнейшего методологического образования на основе анализа практической деятельности.* Данный компонент самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности будущего учителя музыки приводит его к осмыслению и осознанию собственных «методологических пробелов», убеждению в необходимости их самостоятельно устранения и в силу этого как бы «возвращает» его на «исходные позиции», вызывает потребность в «новом» про-

чтении как уже изученной методологической литературы, так и другой как результата собственного поиска и реализации путей методологического самосовершенствования. Кроме того, сама практика школьных музыкальных занятий способствует совершенствованию будущего учителя музыки, в том числе в методологическом аспекте.

В заключение еще раз подчеркнем, что действенная роль самоанализа методологического аспекта профессиональной деятельности будущего учителя музыки может сказаться при использовании им данного самоанализа в его двух диалектически связанных формах — опережающего отражения и самоанализа ретроспективного типа. Представляется, что данный вариант наиболее оптимален и эффективен с позиции возможности диалектического единства методологической подготовки и практической музыкально-педагогической деятельности будущего учителя музыки.

### Литература

1. Абдуллин Э.Б. Новое поколение стандарта специалиста — учителя музыки и перспективы развития высшего музыкально-педагогического образования // Новые технологии в музыкальном образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч. 1. — Омск, 2000.
2. Богомаз С.Л. Самоанализ как условие профессионального самоопределения учащихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Минск, 1988.
3. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1983.
4. Ильенков Э.В. Философия и культура. — М., 1991.
5. Киященко Н.И. Цели, задачи и принципы эстетического воспитания // Эстетическое воспитание: Вопросы теории и практики / Отв. ред. Самохвалова В.И. — М., 1990.
6. Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание. — М., 1986.
7. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. — М., 1984.
8. Краевский В.В. Методологическая рефлексия // Сов. Педагогика. — 1989. — № 2.
9. Лекторский В.А. Субъект. объект. Познание. — М., 1980.
10. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. — М., 1994.
11. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. — М., 1988.
12. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. — М., 1977.

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ СТУДЕНТАМИ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Для студентов как начинающих исследователей, весьма важно не только хорошо знать основные положения, характеризующие выпускную квалификационную (дипломную) работу, но и иметь хотя бы самое общее представление о методологии научного творчества. Как показывает современная учебная практика высших учебных заведений, у таких исследователей на первых этапах овладения навыками научной работы больше всего возникает вопросов именно методологического характера. Им, прежде всего, недостает знаний и опыта в организации своей работы, в использовании методов научного познания и преобразования музыкально-педагогической действительности, применении логических законов и правил научного труда. В связи с этим в настоящее время насущной необходимостью является знакомство студентов с общей методологией научного творчества. В этой связи читается основной лекционный курс «Методология педагогики музыкального образования», разработанный Э.Б.Абдуллиним.

Дополнительно к основному лекционному курсу мною разработаны учебные программы для студентов по специализации 030711 — Теория, история и методика музыкального образования [1]. Как показал многолетний опыт внедрения основного и дополнительных курсов, они способствуют более широкому и глубокому постижению знаний о методологической культуре, методологическом анализе проблем педагогики музыкального образования, педагогическом эксперименте и их реализации студентами в своей научно-исследовательской деятельности.

Методология музыкально-педагогического образования как сфера деятельности, посвященная методам научного познания и преобразования музыкально-педагогической действительности, отражает теснейшую взаимосвязь музыкально-педагогической науки и практики, теории и педагогического эксперимента. Это студенты осознают с самой первой лекции по курсу «Методология педагогики музыкального образования». Их внимание обращается, в первую очередь, на необходимость развития у себя, как исследователя, профессионального мышления педагога-музыканта от эмпирического, репродуктивного — к целостному теоретическому, концептуальному, личностно-творческому, исследовательскому по характеру мышления. При этом профессионально ориентированная методологическая подготовка студентов направлена на развитие способности исследования собственной деятельности, связанной с осуществлением

аргументированного выбора педагогических средств музыкального развития учащихся под углом зрения выбранной ими темы дипломной работы, выявление противоречий в этом процессе и выдвижение идей, направленных на их устранение. Согласно такому подходу, музыкально-педагогическая действительность осознается будущими педагогами-музыкантами как основа связи музыкально-педагогической науки и практики, а ее результат понимается ими как внедрение инновационных идей музыкально-педагогической науки в непосредственную практику работы со школьниками.

Методологический анализ осваивается студентами как метод познания и преобразования музыкально-педагогической действительности. Они познают сущностные характеристики методологического анализа (диалектика анализа и синтеза, движение от «общего» к «частному» и наоборот, системный подход, «объектно-субъектная» природа, обусловленная диалектическим характером отношений между «объектом исследования и осуществляемым это исследование «субъектом»); разные уровни решения той или иной профессиональной проблемы на основе методологического анализа (субъективно-преобразовательный, объективно-преобразовательный, опосредованный) и стремятся осуществить методологический анализ (в логико-содержательном плане) в опоре на усвоенные принципы и методы философской и общенаучной методологии.

На наш взгляд, самым важным в осознании студентами методологического анализа, его значения и сущности является освоение ими структуры этого анализа (философский, общенаучный и частнонаучный уровни), содержания каждого из уровней и способность реализовать полученные в курсе лекции знания с позиции избранной ими темы научного исследования.

Так, будущие педагоги-музыканты реализуют философские знания при формулировании методологической основы исследования, выявлении противоречий, закономерностей в процессе осознания философских законов с позиции выбранной темы исследования, их применении в дальнейшей практической деятельности в ходе педагогического эксперимента, в выводах по главам исследования, в его заключении и др.

Студенты осваивают знания о структуре и содержании общенаучного уровня анализа (смежные науки) в курсе лекций, а затем реализуют их при работе с первоисточниками из разных областей наук. Здесь у студентов возникают вопросы, связанные с выбором, необходимостью привлечения тех или иных областей знаний. Совместно обсуждая такого рода вопросы на семинарах, в ходе индивидуальных консультаций со студентами, они приходят к выводу о необходимости привлечения знаний, входящих в общенаучный блок.

Частнонаучный уровень методологического анализа включает в себя использование всей совокупности исследовательских методов, знаний, принципов педагогики музыкального образования. Здесь важным становится для студентов выявление методических знаний, почерпнутых ими из различных первоисточников. При этом большую роль играет наличие или отсутствие необходимой и

достаточной, в том числе и самой современной, литературы методического характера в библиотеках педвуза.

Особо следует отметить, с позиции взаимосвязи теории с практикой, что студенты затрудняются в разработке критериев тех или иных исследуемых качеств (знаний, умений, навыков, свойств, способностей и т.д.) по результатам констатирующего, промежуточного и итогового, контрольного обследования участников педагогического эксперимента. «Где брать критерии?» — это основной вопрос, который задают студенты. Безусловно, из теории, теоретического блока знаний. Здесь важно и нужно научить студентов находить теоретические «позиции-платформы» под углом зрения темы исследования, уметь не только находить, но и выбрать из нескольких ту, которая им ближе, «вычерпывать» из сущности и содержания основных теоретических категорий, составных их компонентов те, которые могут быть разработаны исследователем в качестве критериев обследуемых качеств. Надо учить студентов искать и находить в теории те или иные технологии, критерии для своего исследования. В данном случае теоретические изыскания ученых из разных областей наук должны выступать для студентов основным «смысловым полем» для этих поисков и последующего за ними выбора. Безусловно, научный руководитель должен им в этом максимально помочь, так как, как показывает практика, у студентов бывает немало «белых пятен» в знаниях из разных областей наук.

Для того чтобы студентам было легче профессионально-лично ориентироваться при организации и проведении педагогического эксперимента, мы проводим занятия по разработанной нами учебной программе «Методика организации и проведения педагогического эксперимента» и подробно знакомим их с организацией, методикой проведения его проведения с учетом специфики музыки как предмета искусства. Предоставляемая нами студентам-исследователям современная научно-педагогическая литература о педагогическом эксперименте помогает им еще глубже проникнуть в суть и содержание этой работы. Ценные книги, пособия, сборники, монографии по различным вопросам организации и проведения педагогического эксперимента выступают как основа для самообразования будущего учителя-музыканта — исследователя, его самостоятельной, творческой исследовательской работы в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Самыми сложными для студентов моментами на этом этапе исследования является самостоятельный выбор ими формы исследовательской работы педагога-музыканта (изучение передового опыта; опытная работа музыканта-педагога — исследователя, обобщение личного опыта работы исследователя; педагогический научный эксперимент). Как осознанно выбранная самими студентами тема исследования, грамотно разработанное и написанное ими введение в дипломной работе, так и правильно выбранная ими та или иная форма исследовательской работы (в зависимости от условий ее проведения) являются своеобразным гарантом профессионально-лично осмысленной и написан-

ной студентами-исследователями дипломной работы в целом. Студенты имеют полное право выбрать любую из известных им форм исследовательской работы, а формирующее обучение построить либо поэтапно, обеспечив каждый из этапов своими, специфическими методами, приемами и формами работы со школьниками, либо разработать серию тематических уроков музыки (внеклассных мероприятий) и т.д. При организации и проведении констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента студенты реализуют свои знания, связанные с разработкой критериев, уровней оценивания в их тесной взаимосвязи как основных понятий педагогического эксперимента, а также с разработкой заданий, анкет, тестов, отбором музыки для выполнения заданий и т.д. В этом им непременно помогает научный руководитель.

На формирующем этапе экспериментальной работы основную трудность студенты испытывают при соотнесении найденных ими методов и приемов с тем или иным конкретным этапом обучения (развития, воспитания) школьников. Студенты разрабатывают элементы нового содержания музыкального образования, те или иные методические приемы развития музыкальных способностей и др. При этом студенты-исследователи могут применить вариативные подходы к выбору методического обеспечения экспериментальной работы. Следует отметить, что отбор музыкального репертуара осуществляется, во-первых, с обоснованием его включения в педагогический эксперимент, во-вторых, — с учетом включения в него произведений национально-регионального характера (с приоритетом сочинений композиторов-классиков удмуртской национальной культуры), и, наконец, в-третьих, с учетом индивидуального подхода к участникам эксперимента.

Диагностирующие «срезы» в контрольной и экспериментальной группах (классах) проводятся студентами-исследователями по разработанным ими критериям, уровням, с использованием аналогичного констатирующему этапу музыкального материала, заданий, методов исследования, шкалы оценивания. Сравнение результатов констатирующего и контрольного «срезов» педагогического эксперимента, их описание и анализ (качественный и количественный), оформление в таблице (таблицах) завершают разработанный студентом эксперимент. При этом определяется эффективность разработанных автором инноваций, например, в форме творческих заданий, серии уроков музыки и т.д., дается оценка хода (этапов эксперимента) и результатов исследования специалистами (рейтинг).

Следует отметить, что в Глазовском государственном педагогическом институте за 20 лет (с 1990 по 2010 г.), студентами написано и защищено большое количество дипломных работ, которые востребованы учителями музыки Удмуртской Республики и за ее пределами. Студенты, чьи дипломные работы посылаются на Всероссийские конкурсы научных студенческих работ, подтверждают свой высокий профессиональный уровень.

Итак, освоение студентами основ музыкально-педагогического исследования позволяет им глубже осознать сущность и содержание научно-исследовательской работы, осмыслить взаимосвязь теории и практики, реализовать задуманную автором идею своего исследования.

### Литература

1. «Теория и практика исследовательской работы педагога-музыканта», «Технология работы с первоисточниками», «Методика организации и проведения педагогического эксперимента», «Научная организация труда педагога-музыканта», «Новые технологии обучения музыке», а также «Литература в помощь студентам по дисциплинам музыкального образования», пособие «Курсовая и дипломная работа на музыкально-педагогическом факультете» (2003 г., в соавторстве), материалы секции «Музыкальное образование» региональных научно-практических конференций «Новые подходы к организации музыкального образования» (2002 г.), «Пути совершенствования музыкального образования на современном этапе развития общества» (2002 г.), «Новые педагогические технологии в системе музыкального образования» (2002 г.), «Инновационные технологии в системе музыкального образования» и другие.

**И.Н.Хазеева**

## КОМПЕТЕНЦИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Отличительные для конца XX — начала XXI века изменения в характере образования — в его направленности, целях, содержании — все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Однако происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, лично и социально интегрированного результата.

В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность».

Компетенция в переводе с латинского языка означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.

По мнению Г.Селевко, компетенция — *готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения*

*цели.* Под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, над-предметные умения, компетентности (способы деятельности), психологические особенности, ценности и т.д. Компетентности — качества, приобретенные через проживание ситуаций, рефлексия опыта.

Появилась необходимость определиться в самом понятии «компетенция». Под компетенцией нами понимается круг вопросов, в которых личность обладает познанием и опытом, что позволяет ей быть успешной в собственной жизнедеятельности. Сущностными признакам компетенции являются следующие характеристики — постоянная изменчивость, связанная с изменениями к успешности взрослого в постоянно меняющемся обществе. Компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учетом успешности в личностной и профессиональной деятельности. Компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, и связана с мотивацией на непрерывное образование.

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда учащиеся или студенты могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

В последнее время появилось много исследований, посвященных проблеме компетентности учителей, в том числе и учителей музыки. Некоторые основаны на общепринятой классификации компетенций. Например, в исследовании Грибковой О.В. приведена следующая структура компетенций учителя музыки:

*Ценностно-смысловые компетенции:* свободное ориентирование в пространстве музыкального искусства, способность к выявлению и оценке необходимых для профессиональной деятельности направлений музыки, ее стилей, видов и жанров, а также отдельных произведений, высокий уровень отзывчивости на образное содержание собственно музыкального звука.

*Общекультурные компетенции:* уровень общей культуры педагога-музыканта, широта его взглядов, глубина и разнообразие интересов, способность соотносить образы в разных видах искусства, ориентироваться в общем историческом движении культуры, понимать самоценность каждого исторического этапа в плане его художественных проявлений, видеть актуальные для того или иного времени виды искусства и понимать их взаимосвязь с общим течением культуры.

*Учебно-познавательные компетенции:* выработанная уже на раннем этапе образовательного процесса потребность в ежедневном труде, в упорных занятиях по освоению музыкального наследия и совершенствованию навыков владения музыкальным инструментом (голосом, техникой дирижирования).

*Информационные компетенции:* весь спектр направлений, связанных с поиском и усвоением профессиональной информации, включая разнообразные

нотные, аудио- и видеоматериалы, а также непосредственное восприятие звучащей музыки в концерте.

*Коммуникативные компетенции:* развитая способность творческого общения в процессе совместного музицирования, пения в хоре, ансамбле.

*Социально-трудовые компетенции:* наличие не только способности, но и осознанной потребности в ежедневном труде, в постоянном стремлении к продуктивному художественному творчеству.

*Компетенции личностного самосовершенствования:* неуклонное продвижении по линии совершенствования исполнительского, артистического, педагогического мастерства.

Другие исследователи ищут новые модели профессиональной компетентности педагога-музыканта. Например, в некоторых работах специфические профессиональные компетенции музыканта представлены в виде специальных компетенций двух основных разновидностей:

1. Компетенции в области распознавания и интерпретации музыкального текста (текст  $\longleftrightarrow$  музыка (звучание)  $\longleftrightarrow$  текст). Компетенции этого рода — распознавание и интерпретация текста — относительно универсальны внутри профессиональной среды и обеспечиваются в большей части (но не единственно) природными слуховыми данными и «знанием и пониманием».

2. Специальные технические (инструментальные) компетенции. Компетенции этого рода специализированы, зачастую — очень узко, и обеспечиваются в большей части (но не единственно) «умениями и навыками».

В работе Кармазиной Ж.Б. компетенции педагога-музыканта объединены в основные блоки: 1) психолого-педагогический; 2) методико-технологический; 3) мотивационно-исследовательский; 4) профессионально-музыкальный; 5) художественно-творческий.

Согласно исследованию, *психолого-педагогические компетенции* учителя музыки выступают как согласованность между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением, демонстрируемым в процессе педагогического взаимодействия.

*Методико-технологические компетенции* близки педагогическим. Они выступают в виде проблемно-тематического планирования индивидуальной и групповой форм методической работы, применения на уроках инновационных технологий педагогики искусства.

*Мотивационно-исследовательские компетенции* являются показателями самообразовательной и исследовательской деятельности. В этом блоке находит место стратегия собственного профессионального развития.

*Профессионально-музыкальные компетенции.* В этом блоке объединены компетенции, в равной степени присущие как специальным (музыкальным) умениям и навыкам учителя музыки, так и его педагогическим установкам и личностным качествам.

*Художественно-творческие компетенции*, являясь самостоятельным компонентом музыкально-педагогической деятельности учителя музыки, пронизывают все иные, выше названные, поскольку их «особенностью является наличие в ее составляющих *художественно-творческого компонента*» (Арчажникова Л.Г).

В исследовании Сизовой Е.Р. особенности функционирования музыканта рассматриваются как совокупность четырех разновидностей музыкальной деятельности, которые, так или иначе, присутствуют в любом виде музыкального творчества: *музыкально-слуховая, музыкально-аналитическая, музыкально-исполнительская, музыкально-педагогическая*. Они отражают видовую специфику *музыкальной компетентности*, которая выступает как основа формирования профессиональной компетентности специалиста. При этом музыкально-педагогическая деятельность объединяет в себе все другие виды деятельности, следовательно, музыкально-педагогическая компетентность также базируется на компонентах музыкально-слуховой, музыкально-аналитической, музыкально-исполнительской компетентности.

Работа музыканта в режиме педагогической деятельности обуславливает применение всего комплекса профессиональных знаний, умений, навыков, охватывая ценностно-мотивационную, индивидуально-психологическую, когнитивную и деятельностную сферы личности.

В настоящее время право определять наиболее подходящие и нужные компетенции даны вузам. Это, конечно, дает возможность создать более конкретную картину в определении необходимости специалиста в данном регионе, т.к. заказ будущих работодателей формирует специфику деятельности выпускника, что позволяет более предметно взглянуть на потребности общества, сделать необходимые изменения или корректировки образовательного процесса по подготовке специалиста.

Но, учитывая многообразие форм получения музыкального образования в России сегодня (ДМШ, ДШИ, кружки, студии, училища, колледжи, специальные музыкальные школы-лицеи, хоровые училища, консерватории, академии, вузы культуры и искусства, педагогические вузы), для сохранения единого образовательного пространства в сфере музыкального образования должны сохраняться единые требования, существовать целостные образовательные программы по направлениям.

### **Литература**

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. — М., 2005.
2. Грибкова О.В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.

4. Казурова А.С. Проблемы государственного образовательного стандарта высшего профессионального музыкального образования: опыт и перспективы. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 93 с.

5. Кармазина Ж.Б. Художественное самообразование учителя музыки как условие развития его профессиональной компетентности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ж.Б.Кармазина. — М., 2009 — 25 стр.

6. Сизова Е.Р. Профессиональная компетентность специалиста-музыканта: структура, содержание, методы развития / Е.Р.Сизова // Высш. образование сегодня. — 2007. — № 11. — С. 36—39.

7. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 3.

*Н.Дятчина*

## **МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ «ОСМЫСЛЕНИЕ МУЗЫКИ»**

В современной России система музыкального образования находится в кризисном состоянии, падает статус преподавателя музыки, поэтому для эффективной работы необходимо обновление методик и внедрение новаторских технологий. Современная отечественная педагогика ищет новые парадигмы музыкального воспитания, поэтому ей интересны новые педагогические концепции. Активным предметом обсуждения в музыкально-педагогических кругах стала проблема изучения смысловой сферы музыкального воспитания, признаками которой является отношение обучающегося к постигаемому миру музыки, переживание и принятие музыкальных ценностей, а также осознание закономерностей развития музыкального искусства и смысла жизни в мире музыки. Адаптивное музыкальное воспитание призвано развивать таланты и дарования детей, и давать им представления о прекрасном. Для этого преподавателю необходимо использовать в своей работе адаптированные и авторские методики, позволяющие выйти из затяжного кризиса музыкального образования.

Проблемой идейно-эстетического воспитания занимались: П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, В.А.Сухомлинский, Б.Т.Лихачев, и др.; музыкального воспитания: Д.Б.Кабалевский, В.Н.Шацкая, Н.А.Ветлугина, О.А.Апраксина, и др., концепцией музыкально-психологического развития ребенка Л.С.Выготский, Б.М.Теплов, А.А.Мелик-Пашаев и др., которые рассматривали эстетическое воспитание как развитие духовного потенциала личности, и его нравственного совершенствования.

Цель статьи: поиск выхода из кризисного состояния музыкального образования, посредством рассмотрения музыкально-педагогической концепции «Осмысление музыки».

В данной статье представлен опыт адаптивной музыкально-педагогической концепции «Осмысление музыки», используемой в работе вокальной студии СДЦДМ «Волна» г.Волжского. Эта методика вобрала в себя отчасти все методики, выработанные ранее: использование в работе певческо-хоровых традиций от З.Кодая, беседы и рассуждения на музыкальные темы от Д.Кабалевского, синтез «слова — музыки — движения» от К.Орфа, свобода выбора музыкального материала от М.Монтессори, обучение с 3—4 лет и взаимодействие «учитель-родитель-ребенок» от С.Судзуки.

Педагог в работе ставит задачи осмысления основных пластов мирового музыкального искусства, формирование музыкального вкуса, развитие эмоционального отношения к музыке.

В работе используются следующие методы:

1. Интонационного осмысления музыки, который направлен на раскрытие сущностных основ музыкального искусства, специфики интонации, на осмысление чувств, мыслей, эстетических идеалов человека в музыке.

2. Размышления о музыке, которые направлены на индивидуальное осмысление воспитанниками духовных ценностей.

3. Моделирование творческого процесса, который направлен на развитие способности творческой интерпретации, осмысление произведения, замысла творца-композитора, творца-поэта, творца-исполнителя.

Воспитанники учатся посредством своих вокальных, актерских возможностей выражать смысл музыкального сочинения, который заложили композитор и поэт в песне, передавать интонацию, образ, характер, эмоциональную сферу, которая присуща данному произведению. Педагог понимает, что работа над песней есть не только творческий процесс, но и интеллектуальный акт, наделенный эмоцией и смыслом. Понимая смысл музыкального произведения, воспитанники чувствуют себя увереннее на сцене в момент исполнения песни и для воспроизведения находят нужные интонации, эмоции, силу голоса.

Уникальность занятий заключается в том, что дети исполняют репертуар, специально написанный для них, о непреходящих вечных ценностях: о мире, о добре, о родителях, о городе: «Ладوشка» сл. И.Шевчук, муз. Н.Дятчиной; «Песенка-чудесенка» сл. Л.Саенко, муз. Н.Дятчиной; «Для мамы» сл. и муз. Н.Дятчиной; «Мой Волжский» сл. и муз. Н.Дятчиной; «Волжане — россияне» сл. и муз. Н.Дятчиной. В студии ведется большая творческая и самостоятельная работа, которая вырабатывает у детей чувство ответственности, дети, погружаясь в непосредственную, комфортную рабочую атмосферу, развивают и открывают свои таланты. Путем музыкального воспитания даются понятия будущему поколению о том, что такое истина и ложь, добро и зло, любовь и ненависть, красивое и безобразное, жизнь и смерть...

Время диктует использование в работе новейших музыкально-технологических достижений в сфере музыкального образования: воспитанники приобретают опыт работы студийной звукозаписи: пение под фонограмму «минус»,

«плюс», запись «бек — вокала». Воспитанники не только поют, но с ними проводятся беседы о музыке, дети учатся рассуждать, вследствие чего они принимают то или иное решение самостоятельно, а также рисуют под музыку, что развивает их творческое воображение и фантазию, и пишут сочинения на музыкальные темы, в которых раскрывается их мыслительная деятельность. Дети, увлеченные музыкой, развивают свои таланты и стремятся к творческим достижениям, в результате которых, они становятся лауреатами и дипломантами городских, областных и международных конкурсов. Например, принимая участие в международном детском и юношеском конкурсе-фестивале «Зимняя карусель» в г.Волгограде января 2011 года — 20% воспитанников стали дипломантами 3-ей степени в номинации «Эстрадный вокал».

Сущность данной методики заключается в том, что через освоение звукового творчества, проявляющегося в движении мелодии, ритма, гармонии, развивается интеллектуально-аналитическая деятельность, которая в учениях Античности и Востока почиталась как высший тип интуитивно-врожденного знания. Освоение музыкальных дисциплин ведет к постижению основ бытия и неразрывно связано с пониманием сущности философии. Осмысление музыки ведет к постижению Абсолюта и Высшего Разума.

Анализируя все вышеперечисленные музыкально-педагогические концепции, автор приходит к следующим выводам:

1. Все дети музыкальны.
2. Начинать музыкальное воспитание с 3—4 лет ребенка.
3. Учить малышей в игровой форме.
4. Главные учителя — родители.
5. Прививать любовь к классической музыке.

Главной задачей представленной методики является расширение границ своего «я» у воспитанников, появление нового самоощущения в мире. «Осмысление музыки» — есть эмоционально-интеллектуальный поиск, через который проявляется в жизни новый стиль личностного существования. В этом процессе возникает новый тип человека, который, живя в конечном мире, устремлен в бесконечность. Осмысление музыки, помогает реализовать в настоящем свою собственную структуру, преобразуя течение времени. Музыка — это субстанция, которую можно разобрать на части до последней ноты, выяснить все механизмы ее действия, и при этом, главное, не потерять ее суть. Таинство музыкального общения преподавателя с воспитанником, это — эмоционально-духовный контакт, который происходит через осмысление музыки, в котором раскрывается уникальность творческой позиции автора, наделенной отношением к миру и его ценностям. Смысл музыкально-педагогической концепции заключается в осмыслении «я» музыкального произведения и глубинного авторского замысла по отношению к миру и его ценностям. В музыкальном откровении воспитанник постигает свое «я», мир, и природу творчества. «Осмысление музыки» — проблема духовной высоты основ жизни, в утверждении которой таится корень

истинного понимания музыки. Осмысление логосов бытия, различие высокого и низкого, достойного и недостойного углубляет внутреннюю жизнь личности, расширяет ее «духовный горизонт», развивает в ней способность понимать жизнь.

### Литература

1. Абдуллин Э., Николаева Е. Теория музыкального образования / Э.Абдуллин, Е.Николаева. — М., 2004.
2. Алиев Ю. Настольная книга учителя-музыканта / Ю.Алиев. — М., 2000.
3. Апраксина О. Из истории музыкального воспитания / О.Апраксина. — М., 1990.
4. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.Асафьев. — М., 1973.
5. Баренбойм Л. Музыкальное воспитание в Венгрии / Л.Баренбойм. — М., 1983.
6. Герасимова И. Музыка и духовное творчество / И.Герасимова. Вопросы философии. — М., 1995. — № 6.
7. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца / Д.Кабалевский. — М., 1984.
8. Лосев А. Музыка как предмет логики / А.Лосев. — М, 2008.
9. Мадорский Л., Заг А. Музыкальное воспитание в разных педагогических системах / Л.Мадорский, А.Заг. — М., 2010.
10. Судзуки С. Возвращенные с любовью: Классический подход к воспитанию талантов / С.Судзуки. — М., 2005.
11. Суханцева В. Музыка как мир человека. От идеи вселенной — к философии музыки / В.Суханцева. — К., 2000.

*Г.В.Байбикова*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

В последнее десятилетие во всем мире и в России требования к результату профессионального образования формулируются исключительно в категориях компетентности. Убедительно сущность понятия «компетенция» раскрывает Э.Ф.Зеер, подчеркивая, что она «характеризуется как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы» [1. С. 54].

Ученые, исследуя проблемы компетентностного подхода, выделяют целый комплекс *образовательных компетенций*, среди которых ключевое место отводится *коммуникативной компетенции*.

Коммуникативная компетенция рассматривается специалистами как «способность к минимизации собственных ошибок в общении», «как готовность к принятию всего спектра возможных вариантов поведения партнеров, способность понять другого, интроецируя его опыт» [2. С. 45], как «взаимосвязь методологической, профессионально-этической, дидактической и методической подтовки» [3. С. 16].

На формирование коммуникативной компетенции будущего учителя музыки существенное влияние оказывает образовательная среда, выступающая носителем богатой, разнообразной информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида. По утверждению Е.П.Белозерцева, исследовавшего сущность и содержание образования с позиции средового подхода, «среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека» [4. С. 602] и рассматривается как «потенциальное средство управления становлением человеческой личности» [5. С. 282].

Таким образом, студенты-музыканты, впитывая традиции, сложившиеся в учебных заведениях, перенимая образцы поведения преподавателей, формируют профессионально-коммуникативную направленность, стиль общения, способности педагогического взаимодействия.

Для изучения проблемы развития коммуникативной компетенции в условиях образовательной среды Белгородского государственного института культуры и искусств было проведено специальное исследование, программа которого включала анкетирование студентов, обучающихся по специальности музыкальное образование. Анализ опроса позволил определить обобщенно-массовый уровень сформированности умений музыкально-педагогического общения, выявить коммуникативные трудности и барьеры общения, взглянуть на проблему профессионального общения глазами студентов. В рамках данной статьи приведем отдельные результаты проделанной работы.

Так, ранжирование реципиентами ценностей общения, профессиональных качеств учителя музыки по степени важности выявило состояние аксиологического компонента коммуникативной компетенции.

В числе первостепенных качеств студенты рассматривают «глубокое знание предмета», «владение методикой преподавания», «владение музыкальным инструментом, голосом». Далее, в порядке уменьшения значимости, выделяют «любовь к ученикам», «интерес и любовь к музыке», «музыкальную эрудицию». Нисколько не умаляя важность любви преподавателей к музыкальному искусству, формирования и передачи профессионального опыта, умений и навыков, обратим внимание, что «равноправное сотрудничество педагога и учащегося» не входит в круг первостепенных качеств у будущих учителей музыки. Эти ценностные ориентиры сознания занимают последние позиции, являясь значимыми лишь для 11,5% студентов. Одна из ведущих задач современного образования — комплексное воспитание личностных и профессиональных качеств ученика, осознается только 20% студентов.

Отмечая недостаточную степень сформированности у студентов аксиологического компонента коммуникативной компетенции, мы предполагаем, что изменение ситуации возможно при преодолении оппозиций «музыкальное — педагогическое», «предметное — личностное». Снятие выявленных противоречий должно осуществляться через формирование нового уровня ценностного отношения к профессиональной деятельности, где указанные позиции не противопоставляются друг другу, а действуют совместно.

Общеизвестно, что в музыкальной педагогике *слово* всегда было одним из главных средств воздействия, и что речевые умения стимулируют совместное творчество педагога и ученика. Наличие проблем в области речемыслительного компонента коммуникативной компетенции было выявлено при анализе ответов студентов на вопрос: «Какие трудности Вы испытываете в процессе учебной деятельности?». 40% студентов отметили у себя ограниченность профессиональной лексики и узость музыкального кругозора, 33,3% — недостаточно развитые речевые умения, 20% — неумение выстроить ответ логически.

Приведенные данные свидетельствуют о недостаточном арсенале средств и способов профессионального воздействия будущих учителей музыки. Уровневый самоанализ сформированности профессионально-речевых умений студентов показал, что большинство — 60% оценивает степень проявления данного показателя как среднюю; 26,6% — как высокую, 13% — как низкую.

Самооценка умения осуществлять художественную коммуникацию через исполнение музыки на инструменте, голосом или жестом показала, что в самодиагностике студентов также преобладает средний уровень владения методом показа (46,6%). Высокую оценку дали себе лишь 33,3% опрошиваемых. 20% студентов не скрывают, что владение инструментом и голосом, одно из важных проявлений профессионализма, находится у них на низком уровне.

Интересно отметить, что, отвечая на вопрос, «С какими из проявлений педагогического общения Вы сталкиваетесь в учебном заведении?», половина студентов отметила, что умение педагогов вуза ярко и образно излагать учебный материал проявляется «постоянно». Другая половина считает, что сталкивается с этим лишь «иногда».

Как известно, наиболее эффективно коммуникативная компетенция развивается у педагогов с адекватной самооценкой, обладающих гибким восприятием. Такие педагоги способны видеть мир глазами других, разделять переживания, чувствовать настроение ученика. Для оценки уровня перцептивного компонента коммуникативной компетенции, включающего эмпатийно-рефлексивные умения преподавателей, мы вновь обратились к вопросу: «С какими из проявлений педагогического общения Вы сталкиваетесь в учебном заведении на групповых и индивидуальных занятиях?». Только 13,1% студентов отметили, что стремление педагога понять внутренний мир ученика, способность к сопереживанию и поддержке встречается в учебном заведении «постоянно». Большинство же опрошиваемых (80%) признали, что указанные способности проявляются лишь «иногда» или «очень редко».

Обратил на себя внимание тот факт, что будущие учителя музыки, высказав в адрес педагогов критические суждения об уровне эмпатийных умений, в то же время свой уровень аналогичных умений оценили, в целом, довольно высоко. Данные самооценки уровня сформированности эмпатийных умений студентами распределились следующим образом: высокий — 73,3%; средний — 20%; низкий — 6,6%. Гораздо ниже студенты оценили уровень развития у себя умений самоанализа, анализа отношений, результатов общения, признав, таким образом, проблемы в области коммуникативной рефлексии: высокий — 33,3%; средний — 53,3%; низкий — 13,1%.

Весьма ценными мы считаем ответы студентов на вопрос, «Какие формы и виды аудиторной и внеаудиторной деятельности представляются вам наиболее эффективными для развития профессиональной коммуникативной компетенции?».

86,6% опрошенных отдали предпочтение игровым методам, при этом отметили, что *профессионально-ориентированные игры*, представляющие собой учебно-тренировочную деятельность, предусматривающую воспроизводство процессов и ситуаций реальной педагогической действительности с целью выявления и анализа их сущностных характеристик, применяются в процессе обучения очень редко.

40% респондентов считают, что коммуникативная компетенция наиболее эффективно развивается в процессе педагогической практики и участия в конкурсах профессионального мастерства. Среди них: конкурс на лучшую аннотацию музыкального произведения, создание и реализация методической разработки тематического урока.

Формированию коммуникативной компетенции также способствуют студенческие научно-практические конференции (26,6%). Возможность слышать и воспринимать блестящих ораторов, участие в дискуссиях, личное взаимодействие с профессионалами создают благодатное коммуникативное пространство, благодаря которому студенты приобретают понимание коммуникативных процессов, осваивают новые понятия, новые пути и средства формирования умений музыкально-педагогического общения.

Анализ состояния практики формирования коммуникативной компетенции будущего учителя музыки в условиях образовательной среды, определение обобщенного уровня сформированности коммуникативных умений, изучение мнения студентов по проблемам профессиональной коммуникации в ходе проведенного исследования позволили сделать следующие выводы: проблема формирования коммуникативной компетенции в образовательной среде актуальна и служит запросу педагогической практики; преобладание среднего уровня показателей музыкально-педагогического общения в самооценке студентов свидетельствует об имеющихся «пробелах» в структуре коммуникативной компетенции; образовательная среда, выступающая условием формирования коммуникативной компетенции, нуждается в совершенствовании и преобразовании.

В результате проведенного исследования были выявлены и обоснованы психолого-педагогические условия формирования коммуникативной компетенции будущего учителя музыки. К необходимым и достаточным условиям в контексте решения задач исследования, нами отнесены: актуализация развития коммуникативной компетенции на диагностической основе; активизация развития профессионально-речевых умений; осуществление контекстной направленности обучения; преобразование дидактической среды.

### **Литература**

1. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, Э.Э.Сыманюк. — М., 2005.
2. Конев Ю.А. Влияние коммуникативного тренинга на компетентность учителя в общении: Дис. ... канд. пед. наук. — Хабаровск, 1998.
3. Головки Е.А. Технология формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук — Ставрополь, 2004.
4. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций / Е.П.Белозерцев. — СПб, 2004.
5. Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы / Очерки прикладной философии образования. — Волгоград, 2000.

*И.Р.Левина*

## **ИДЕИ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ**

В современных социокультурных условиях общепризнанной стала ориентация не столько на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, умений и навыков, сколько на самостоятельный опыт деятельности, инициативы. Сегодня более ценится не столько владение большим объемом информации, сколько умение продуктивно действовать, практические способности человека, позволяющие оптимально взаимодействовать с природой, другими людьми, со всем социумом, умение развивать свой опыт, переучиваться, при необходимости. В последние десятилетия в педагогической науке и отчасти практике наблюдается появление и обоснование ряда новых тенденций образования, таких как, «компетентностный подход», «продуктивное обучение», «метод проектов», «сотрудничество в обучении» и т.д. Новые подходы в образовании необходимы не только «в принципе» — на уровне управления школой или вузом, но и в преподавании отдельных предметов, в частности, музыки.

Одной из идей «нового образования» и интенсификации теоретических и практических научных исследований может быть разработка и внедрение продуктивного обучения, которое активно развивается в мировом образовательном пространстве.

Термин продуктивное обучение (productive learning) был введен в оборот более 20 лет назад немецкими учеными и педагогами Ингрид Бем и Йенсенем Шнайдером. В России, благодаря работам Л.С.Выгодского, В.В.Давыдова, Н.А.Резника, З.И.Калмыковой, А.Н.Леонтьева, М.А.Холодной термин «продуктивность» используется давно. Прежде всего, в сочетаниях «продуктивность мышления», «продуктивность интеллекта». Исследователи Н.Б.Крылова и О.М.Леонтьева в своей книге характеризуют продуктивное обучение так: «В продуктивном обучении основная ориентация всей педагогической деятельности — не развитие сферы знаний учащегося, а получение учебного и предметного продукта в самостоятельной деятельности» [1. С. 41].

Сегодня продуктивное обучение разрабатывается и реализуется научным коллективом Института общего среднего образования РАО под руководством В.А.Полякова и С.Н.Чистяковой, Санкт-Петербургским институтом продуктивного обучения РАО (М.И.Башмаков) и Международной сетью продуктивных школ (Н.Б.Крылова). Доказывая эффективность продуктивного образования в разностороннем развитии личности, профессиональном самоопределении и социальной адаптации обучающихся посредством самореализации в реальных практических ситуациях, формирования навыков самообучения, самооценки результатов своей деятельности и т.д., большинство авторов отмечают потребность в учителях, способных осуществлять продуктивное обучение.

Важными целями образования при реализации продуктивного обучения становятся развитие у будущих учителей способности действовать и быть успешными, формирование таких качеств, как профессиональный универсализм, способность менять виды и способы деятельности на достаточно высоком уровне. Востребованными становятся такие качества личности, как мобильность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, способность выстраивать коммуникацию с другими людьми.

Продуктивное обучение отличается от развивающего качественно новой задачей: развитие не только обучающегося, но и содержания его образования, которое образуется в ходе активной деятельности самого студента. Он становится субъектом, конструктором и продуктом своего собственного образования. Он организатор своих знаний, проектировщик этапов саморазвития. Он столь же важен, как преподаватель. Однако задачи продуктивного обучения не исключают значение знаний. Просто глобальная цель (учиться вообще) превращена во вспомогательную, приоритет отдан опыту, базирующемуся на непосредственном практическом интересе обучающегося. Как пишет М.И.Башмаков, «продуктивное обучение представляет собой личностно ориентированную педагогическую систему, обеспечивающую получение образования на основе создаваемой

сети образовательных маршрутов, представляющих последовательность учебных и производственных модулей, самостоятельно выбираемых индивидуумом» [2. С. 4—11].

Главная особенность подобного обучения в условиях музыкального образования — создание студентами личностной образовательной творческой продукции: придуманная мелодия, музыкальное сочинение, компьютерная программа, поставленный спектакль, реферат или исследование на выбранную тему. Важно только, что деятельность и ее результат — «продукт» — не навязаны студенту педагогом, а возникли по его воле.

Дидактическим обеспечением становятся проекты продуктивного образования, которые и обеспечивают результаты как внутренней динамики обучающегося (его умений, способностей, знаний), так и изучаемых дисциплин разного уровня (творческие работы студентов). Таким образом, продуктивное обучение — это такая лично значимая для студента деятельность (в самом широком смысле), в результате которой возникает что-то новое.

Анализ существующей практики подготовки будущих учителей музыки в вузах, выразившийся в изучении Государственного образовательного стандарта, учебных планов, рабочих программ, а также наблюдений за ходом учебного процесса, позволил сделать вывод, что процесс развития способностей к продуктивному творчеству протекает не для всех студентов ровно, порой носит затяжной характер, а для определенной части студентов оказывается безуспешным.

Было выяснено, например, что организация подготовки будущих учителей музыки на факультете Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акумуллы характеризуется упорядоченностью изучения дисциплин, применением разнообразных форм и методов, средств обучения, которые на первый взгляд, должны способствовать развитию способностей к творчеству. Мы предполагаем, что для повышения эффективности развития данного вопроса в профессиональной подготовке будущих учителей музыки, в педагогической вузе необходимо учесть следующее:

1. Существует противоречие между используемыми формами подготовки и потребностью самих студентов в новых музыкальных знаниях и умениях.

2. Формирование готовности к продуктивной деятельности требует создания условий для самореализации, развития творческой индивидуальности будущего педагога-музыканта.

3. В образовательном процессе по-прежнему преобладают традиционно сложившиеся формы и методы обучения: сообщающе-контролирующие, репродуктивные, информационные и т.д. Они ориентированы прежде всего на проявления знаний, активности, превалирование оценки в качестве основного стимула учения и результата педагогической деятельности, а не на применение знаний в различных, порой неожиданных музыкально-педагогических ситуациях.

Однако, следует помнить, что творческая природа музыкального искусства открывает большие возможности для художественно-творческой деятельности

обучающегося. Результатом ее могут быть как воссоздание образа музыкального произведения в процессе исполнения, так и творческое восприятие образной сферы во время прослушивания музыки, создание качественно нового продукта художественно-творческой деятельности. Для педагога-музыканта важное значение имеют синтетические (художественные) методы обучения и общения с детьми, при помощи которых происходит обогащение музыкальных впечатлений, развивается музыкально-творческое мышление учащихся, возрастает интерес к музыке и, как следствие, потребность в творческом восприятии музыкальных образов, в индивидуальном и коллективном самовыражении через художественно-коммуникативную деятельность. Синтетические методы дают возможность учителю музыки развивать в учениках коммуникативную направленность: эмпатию к чувствам и настроениям другого человека: композитора, исполнителя, героя музыкального произведения; ощущение сопричастности ко всеобщей художественной культуре; умение творить.

Основы продуктивной деятельности будущих учителей музыки, по нашему мнению, должны закладываться уже на первом курсе.

Анализ показывает, что общеобразовательная и музыкальная школа недостаточно подготавливает своих выпускников к продолжению образования в вузе, что общий уровень подготовки школьников невысок и за последние годы не наблюдается тенденции к его возрастанию. Учебная творческая деятельность первокурсников, как правило, сопровождается значительным падением успеваемости, низкой удовлетворенностью учебной деятельностью при общей адаптивности к новым творческим образовательным условиям.

При этом происходит усиление самостоятельной составляющей получения знаний студентом, а также оптимальное сочетание коллективного и индивидуального обучения. Своеобразие, отличительная особенность продуктивной деятельности состоит в том, что она всегда связана с «вхождением» студента в новую творческую действительность, овладением каждым из ее компонентов, совершением переходов от одного компонента к другому. Именно это обогащает студента, преобразует его психику, формирует сознание.

С первых дней мы пытаемся найти со студентами ответ на вопросы: «Совместимо ли «творчество» с преподаванием в школе?»; «Может ли музыкант-учитель творить и готовить к этому детей?». На наш взгляд, здесь уместно обратиться к системному подходу. Продуктивная деятельность рассматривается как системный объект, а известно, что исследование системы неотделимо от исследования условий ее существования. Так как продуктивная деятельность формируется не одновременно, а проходит в своем развитии ряд этапов с характерными для них условиями, то и программа ее формирования должна состоять из нескольких этапов с соответствующими целями и задачами.

В программу продуктивной деятельности студентов младших курсов уже входят различные творческие задания: сочинить небольшие музыкальные произведения, которые можно использовать при распевании с детьми, или придум-

мать ребусы, загадки о музыке. Студенты осваивают основы профессиональной деятельности, что включает в себя изучение различных программ по музыке, их анализ и критическое осмысление, составление планов-конспектов по изученным работам. На занятиях со студентами старших курсов проводятся серии лабораторных и практических работ, проводятся зачетные работы, контролируемые тесты, направленные на воссоздание педагогических ситуаций, которые могут возникнуть на уроке музыки. Одним из обязательных требований к будущим учителям музыки является создание творческих проектов, которые студенты выполняют во время своего обучения. Такого рода проекты касаются создания программ обучения для школ и школ дополнительного образования, студий, исполнение и запись музыкальных сочинений, которые используются в практической деятельности в школе. В любой из перечисленных форм присутствует момент творчества каждого студента.

Таким образом, в учителе нового типа должно органично сочетаться богатый духовно-ценностный мир, развитая музыкально-эстетическая культура, и способность к продуктивности. Для этого сегодня создаются определенные предпосылки — прежде всего существенная переориентация учебно-воспитательного процесса в современном педагогическом вузе на формирование специалиста, способного к продуктивной деятельности в музыкальном образовании.

#### Литература

1. Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ. — М., 2002.
2. Башмаков М.И. Что такое продуктивное обучение // Школьные технологии. — 2000. — № 4.

*Р.П.Поздеева*

### **К ВОПРОСУ О ПОЗНАНИИ МУЗЫКИ XX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ**

Итоговый и переломный, насыщенный грандиозными катаклизмами и кардинальными переменами, интенсивный, динамичный и многоплановый — вот лишь некоторые эпитеты, ставшие неперемненными спутниками не так давно завершившегося, но успевшего зарекомендовать себя подобным образом, исторического периода, имя которому — XX век. Будучи, как никакой другой, переполнен природными катастрофами и социальными потрясениями, но в то же

время — веком научно-технического прогресса, он интенсифицировал развитие материальных и духовных составляющих человеческого сообщества. Между различными видами художественной деятельности, точными и естественными науками возникают новые связи, как расширяющие их возможности, так и непрерывно провоцирующие все новые проблемы, порождая быстротечную череду перемен в *культурном* пространстве.

Весь прошлый век проходил под знаком кризиса того, что называют традиционной культурой. Если фундаментальным свойством последней было тяготение к стационарности, стабильности и сохранению изначальных смыслов, то для культуры прошедшего столетия (да и, в большой мере, для современной) характерен динамизм, постоянный поиск смысла. Взгляд на основные «опоры» культуры — древнюю мифологию, религию, искусство, философию — и их функционирование в современном, цивилизованном обществе столь значительно трансформируется, что при характеристике современной ситуации нередко используются термины: «псевдокультура», «антикультура», «квазикультура». Исходящий от них негатив частично можно объяснить тем, что он является результатом субъективной рефлексии вокруг «культуры-идеала», реакции на общее снижение нравственности. Вместе с тем, в совокупном потоке мнений и суждений о современной культуре мы не найдем ни одного представления о ней как о некоей целостности, «напротив, обнаружим образ агломерации, в которой происходят разнонаправленные процессы, а каждое образование несет в себе черты двойственности» [1. С. 186].

*Искусство* XX века, как неотъемлемая часть культуры, — феномен сложный и противоречивый. Великие научные открытия (теория относительности, четырехмерности пространства, строения атомного ядра и пр.) изменили философско-мировоззренческую картину в целом, что не могло не отразиться на ее художественном воплощении и восприятии. Понимание хрупкости существования, страх перед будущим, с одной стороны, и вера не столько уже в разум, сколько в науку — с другой, в полной мере прошли через самосознание искусства прошлого века. При этом, литература, живопись, музыка, театр не просто переживали события вместе со своим временем, но часто чувствовали их приближение раньше, чем они становились реальностью, совершая мощный прорыв в будущее.

Дух творческого эксперимента, непрерывные новации и, как следствие, разительные открытия стали основой «всеобщего глобального обновления языка искусства, обновления, которым отмечена вся история его развития в XX веке» [3. С. 10]. В художественной культуре сложились разного рода авангардные течения, которые опрокинули каноны и нормы прежних представлений. Стремясь обрести новые формы и способы художественного творчества, которые в адекватной мере отразили бы дух современности, художники подвергали сомнению традиционные представления о красоте, форме, пространстве и времени, сюжете, колорите, звуке и пр. В поисках отличных от прежних вырази-

тельных средств, они все глубже погружались, с одной стороны, в природу чувства, с другой — интеллекта и разума. Изменение стало движущей силой, обновление — основной целью художественного творчества.

Существенные преобразования охватили и *музыкальное искусство*. Они оказались столь глубоки и разнообразны, что позволяли характеризовать музыкальный XX век как «глобальный кризис» (поворотный пункт). Одна из отличительных черт музыкального пространства прошлого столетия — количество личностей его заполняющих: «Путь музыки XX века творила огромная когорта композиторов, число которых было недоступно минувшим столетиям, взятым вместе» [4. С. 521]. Важнейшей особенностью прошлого столетия является тот факт, что интенсивность «производства музыкальной продукции» сопровождалась качественными изменениями всех ее сторон. «Новые образы» неизбежно порождали «новые средства» (по М.Тараканову); переосмысление самих композиционных принципов — эстетических, семантических, языково-технических обусловило изменение концепции творчества, стиля, формы, привело к возникновению новых представлений о гармонии, тематизме, фактуре и т.д. И, наконец, едва ли не главным признаком этого поворота можно считать историческую смену некогда ключевого понятия «стиль эпохи» на кардинально противоположное — «эпоха стилей» (термин Г.Григорьевой). «Стили, один своеобразнее другого, не только сменяли друг друга, но и существовали в одновременности, причем темп эволюции постепенно нарастал» [2. С. 823].

Следующие одна за другой смелые новации в композиторской практике и стремление освоить все ее последние достижения привели «к сосуществованию разных направлений и тенденций, к той множественности стилистических исканий, которая /.../ и стала характерной чертой звукотворчества XX столетия с присущим ему стилистическим плюрализмом музыкального сознания, сосуществованием и переплетением различных творческих принципов и систем мышления в звуках» [6. С. 28]. Качественные преобразования в эмоционально-содержательной и, следовательно, технологической структуре музыки XX века выразились в разрушении сложившихся стереотипов и формировании новых, часто совершенно отличных от предшествующих, выразительных средств.

Важнейшее из них — *звукорысотная организация* — претерпевает в музыкальной практике XX века «кардинальные» (по Ю.Холопову) изменения. Произошедший на рубеже столетий кризис тональной системы (долгое время бывшей монополистом в области гармонии) поставил композиторов перед необходимостью поиска выхода из него. Звукорысотная система оказалась «открытой» как для различных модификаций исторически сложившихся форм, так и образования абсолютно новых. Происходит переход от унифицированной звукорысотной системы к принципиальному ее плюрализму. Причем центрбежное движение от типологического и стабильного к изменчивому и неустойчивому в XX веке постоянно ускоряется, приобретая, в конце концов, почти лихорадочный характер. «Музыкальное многоязычие воистину стало эмблемой культуры XX ве-

ка...Раз возникнув, оно обрело мощную инерцию самодвижения и развивалось на протяжении всего века, все более углубляясь и дифференцируясь» [3. С. 15].

Индивидуализация композиторских стилей, проявляющаяся в множественности творческих методов, композиционных техник, звуковысотных систем, обусловила индивидуализацию *гармонической* структуры произведений. Руководствуясь «имманентной логикой развития музыкального языка, вытекавшей из самого его состояния» [2. С. 822], сфера гармонии оказалась наиболее подверженной изменениям. Активность обновленческих процессов в данной области была столь высока, а открытия столь значительны, что зачастую она оказывается не только признаком стиля композитора в целом (гармония С.Прокофьева, лады О.Мессиаана, тональность П.Хиндемита), но и знаковым эволюционным событием (гармония позднего А.Скрябина, различие гармонических решений стилевых периодов творчества И.Стравинского и пр.). Более того, тенденция индивидуализации в области гармонического стиля, охватывающая творчество одного композитора (или школы, группы), распространяется далее и затрагивает область *индивидуального гармонического решения каждого отдельного произведения*.

Значительные изменения претерпевает и *музыкальная наука*, всегда напрямую связанная с композиторским творчеством. В частности, небывалый всплеск активности отечественного музыкознания приходится на 1960—1970-е годы. В музыковедческой литературе тех лет сразу же обозначились тенденции, многие из которых существуют и до сих пор. С одной стороны, ученые активно берутся за описание, осмысление и оценку современных процессов музыкального творчества. С другой стороны, они осознают те сложности, которые возникают на этом пути. Показательными в этом смысле можно считать сами названия, как отдельных изданий («Вопросы современной музыки», «Современные вопросы музыкознания», «Проблемы современного музыкознания», «Проблемы музыки XX века»), так и сборников, являющихся тематическими сериями («Музыкальный современник», «Музыка и современность», «Теоретические проблемы музыки XX века», «Проблемы музыкальной науки»). В них анализируются явления сравнительно недалекого прошлого и настоящего и, при этом, сама ситуация оценивается в исследовательском плане как *проблематичная*. По мысли С.Савенко, «представления о современной музыке более текучи, нежели о музыке исторического прошлого, и иначе и быть не может, так как современное искусство постоянно развивается и требует осмысления» [5. С. 142]. Круг вопросов, получивших освещение почти за полвека, чрезвычайно широк (музыкальное мышление, жанровая сфера музыки, высотная и ритмическая организация, лад и гармония и пр.).

Одним из объектов пристального внимания музыкантов — ученых и педагогов — становится сущностная сторона музыки как вида искусства — ее гармоническая организация. Последняя в эту эпоху, по сути, выступает индикатором музыкальной новизны. Мобильность происходящих в сфере гармонии преобра-

зований, равно как и их качественный характер, определяет ее новое состояние, что не только требует пересмотра соответствующих теоретических понятий, но и актуализирует методологический ракурс исследований: *познание гармонии в музыке XX века* начинает составлять самостоятельную проблему.

Вопросы подхода к анализу звуковысотной организации ставятся и определенным образом решаются в теории современной гармонии (Н.Гуляницкая, Л.Дьячкова, Ю.Холопов и др.). При этом собственно практическая сторона познавательного процесса в ситуации кардинальной смены установок все еще нуждается в методологическом осмыслении.

Естественно, что весь комплекс научных проблем, связанных с изучением музыки XX века, неизбежно провоцирует сложности в области *музыкальной педагогики*. В целом музыка XX века все более настойчиво вводится в образовательный процесс на всех его уровнях, способствуя накоплению у музыкантов знаний в этой сфере, а также формированию необходимых навыков в постижении данного феномена. В высших учебных музыкальных заведениях воплощение обозначенной тенденции можно считать свершившимся фактом, что нашло отражение в соответствующих научных трудах и в учебной литературе, хотя констатируемое многими исследователями отставание музыкальной науки от практики композиторского творчества современности проявляется и здесь. В образовательной же системе среднего звена этот важнейший пласт музыкальной культуры до сих пор не находит должного внимания.

### Литература

1. Ананьев Ю. Новая парадигма мироотношения в культуре конца XX века / Юрий Ананьев // *Искусство XX века: уходящая эпоха?: сб. ст. / Ред.-сост.: В.Валькова, Б.Гецелев.* — Н. Новгород, 1997. — Т. 2.
2. Арановский М.Г. Расколота целостность / М.Г.Арановский // *Русская музыка и XX век. Русское музыкальное искусство в истории художественной культуры XX века: монография / Ред.-сост. М.Арановский ; рец.: Т.Ю.Масловская, А.А.Баева.* — М., 1997.
3. Арановский М.Г. Русское музыкальное искусство в истории художественной культуры XX века / М.Г.Арановский // *Русская музыка и XX век. Русское музыкальное искусство в истории художественной культуры XX века: Монография / Ред.-сост. М.Арановский.* — М., 1997.
4. Долинская Е.Б. Музыкальная наука: отечественная историография XX века // *История современной отечественной музыки. Учеб. пособие для музыкальных вузов.* — М., 2001. — Вып. 3
5. Савенко С.И. Семинар по современной музыке: проблемы методики и содержания курса // *Современная музыка в теоретических курсах вуза.* — М., 1981. — Вып. 51.
6. Тараканов М.Е. Музыкальная культура СССР в 20—30-е годы // *История современной отечественной музыки: Учебник для студентов муз. вузов. Вып. 1: (1917—1941).* — М., 1995.

## УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ И ВЫЗОВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Интенсивная информатизация в болгарской общеобразовательной школе в последнем десятилетии заставило переосмыслить модели конструирования и распространения знаний, форм педагогического взаимодействия и организации учебного процесса, стандартов преподавания и изучения.

Обучение музыке как части общего образования не остается в стороне от глобальных процессов и поставлено перед серьезным вызовом, порожденным, с одной стороны, новыми информационно-образовательными условиями, а с другой — измененными формами существования и распространения музыки в современном обществе. И если до недавнего времени школа была основным фактором формирования музыкальной культуры и эстетического вкуса подрастающих поколений, то сегодня она уступает мощным электронным медиа и информационным технологиям, которые «заливают» общество огромными потоками музыки разного стиля и качества. Музыка уже не является «одним из искусств», а своеобразным «фоном» в ежедневной жизни, производимым многочисленными радио и телевизионными каналами, глобальными сетями коммуникаций, множеством рекламных источников и даже мобильными телефонами...

Эта музыкально-информационная экспансия создает серьезные противоречия между окружающей нас интонационной средой и школьным обучением и воспитанием. Она ставит учителя музыки в условия непрерывного вызова при поиске и нахождении адекватных средств и форм для подачи учебного материала, для нахождения баланса в учебном содержании и в личных интересах учащихся, формирующихся вне школы. Сегодня оказывается недостаточным музыкальному педагогу знать и владеть учебным содержанием своей дисциплины — он должен быть знаком и с многочисленными и многообразными стилями, жанрами и исполнителями современной популярной музыки, чтобы помочь учащимся ориентироваться в окружающей звуковой среде, чтобы формировать у них критерии оценки музыкальных явлений и событий на базе усвоения знаний по музыке и накопленного поколениями музыкального опыта, чтобы помочь формированию собственного вкуса и выбора музыки, имеющей определенную художественную ценность.

Информационная культура современного музыкального педагога имеет особенно большое значение в связи с его адаптацией к условиям современного образования. Под «информационной культурой» надо понимать «способность личности формировать и использовать информационные ресурсы, современные средства информатики и информационные технологии» [3] и содержит в себе умения, связанные с использованием программных продуктов, ориентирование в

интернет пространстве и в глобальных информационных сетях, извлечение необходимой информации и ее подчинение целям обучения. «Информационная компетентность преподавателя является интеграционной характеристикой, совокупностью знаний, умений и опыта в профессиональной области, «умением ... адекватно использовать наличные информационные ресурсы, умело их комбинировать, добиваясь новых качественных результатов в своей деятельности» [1], «способностью решать учебные, воспитательные и профессиональные задачи, используя информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в совместной с обучаемыми работе [3]». В этом смысле ИКТ являются средством, с помощью которого решается целый ряд педагогических задач, для чего информационная культура и компетентность преподавателя имеют решающее значение.

В этой связи умелое использование информационных технологий в разработке и подаче учебного содержания, связанное со знакомством с мировой музыкальной культурой, позволяет привлекать сочетание знаний как в отдельных областях музыковедения, так и из разных предметных областей в их целостности и многообразии, в условиях интенсивности и интегральности обучения. В музыкального искусства разных стран и народов, музыкальных стилей, форм и жанров, музыкального творчества и исполнительского искусства на протяжении многих веков — используются научные знания и опыт ряда областей музыковедения — История музыки, Теория музыки, Музыкальная эстетика, Инструментоведение, Музыкальный анализ, Музыкальная фольклористика и др., а также и История искусств, Общая история и география мира. Эта специфика требует интеграции больших потоков информации, имеющих отношение к поставленной педагогической цели. Использование наглядных средств для раскрытия определенной темы, таких, как подходящие фото и видеоматериалы, обеспечивает ее более полное восприятие, осмысление и запоминание и повышают интерес учащихся к музыкальному искусству в целом.

Исключительно важное значение в обучении музыке имеют современные технологии при подаче учебных тем не только в виде текста, но и в виде аудио и видеопроductов в связи с тем обстоятельством, что для большей части обучаемых здесь, в школе, это их первая встреча с музыкой как с искусством, первое их «посещение» классического концерта, оперы, балета, оперетты, мюзикла. Это может оказаться и единственной их возможностью «увидеть» концертный зал, оперный театр, балетную сцену, разные виды оркестров и ансамблей, поведение исполнителей и публики. Эти первые встречи имеют очень сильное образовательное и воспитательное воздействие на молодых людей.

Мультимедийное представление специфических тембровых характеристик и способов исполнения на разных музыкальных инструментах является эффективным средством для знакомства с ними, а также для опосредственного восприятия музыкальных форм и жанров. Знакомство с жизнью и творчеством композиторов разных исторических эпох с помощью современных технологий является интересным и запоминающимся.

Особенно необходимо присутствие информационно-коммуникативных технологий при знакомстве со стилями и течениями популярной музыки XX и XXI вв., в которых видеоклип — доминирующая форма распространения, воздействия и конкуренции.

Многообразие, широкообхватность музыкально образовательных продуктов, сочетающих текст, звук, изображение, видео, анимацию, интерактивные формы воздействия — значительно повышают интенсивный ход урока музыки, оптимизируют усвоение учебного материала, активизируя все виды восприятия и память (зрительную, слуховую, двигательную), вызывают творческую фантазию и индивидуальный интерес обучаемых в их самостоятельной работе.

Чтобы избежать вероятности использовать информационные технологии как единственное средство в качестве наглядности и озвучения, необходимо ориентировать потребности обучаемых с помощью их активного включения в процесс творчества, кодировку и декодирование, дифференциацию и синтезирование информации по избранной теме и ее превращение в интегрированные знания. Использование информационно-коммуникационных технологий при выполнении самостоятельных задач ставит учащихся в условия нового интеллектуального вызова, требующего интеграции информационных и музыкальных знаний и умений. Это не только активизирует их познавательную деятельность, но также превращает учебный процесс в открытое обучение и самообучение, повышает его эффективность во времени, в пространстве, гибкость и доступность к информации.

Эта объективная реальность в сочетании со скудным хранилищем по дисциплине «Музыка» в школе делают задачу формирования музыкальной культуры в современных условиях очень сложной, а ее решение остается делом творческого видения, профессиональных и информационных компетентностей учителя музыки.

### Литература

1. Жилкин В. Проблемы усвоения современной информационной культуры. Педагогическая информатика. — Кн. 3, 2003.
2. Милков Л. Иновационна дейност и информатизация на образователната система. Сп. Педагогика. — Кн.10, 2005.
3. Милков Л. Информационната култура на преподавателя. Икономически алтернативи. — Кн. 1, 2006.

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ**

Современная образовательная среда вуза культуры и искусств направлена на обеспечение постоянного процесса развития и саморазвития студентов. Чаще всего она рассматривается как совокупность целенаправленно созданных разнообразных условий, способствующих формированию базовой культуры студента. Она также может учитывать фактор самообразования студентов, но не учитывать его культурные компоненты: цели, задачи, ценности, содержание, функции, результаты, механизмы последующего включения в культуру и пр. Между тем, вуз как образовательное учреждение, может стать важным этапом культурного, интеллектуального, идейно-ценностного, духовно-нравственного и творческого становления личности студента и уже через него оказывать влияние на культуру и развитие общества посредством его последующей профессиональной деятельности.

В связи с этим особенно остро встает вопрос формирования нравственной культуры личности в профессиональной подготовке педагога-музыканта. Деятельность именно этой категории специалистов призвана осуществлять духовное воспитание нового подрастающего поколения, способствовать выработке его ценностного отношения к жизни и усвоению нравственных принципов общества. Поэтому нравственная культура личности должна быть основополагающим компонентом цели и содержания его профессиональной подготовки.

Весь сложный процесс профессионального становления студента как будущего специалиста целиком зависит от педагогического состава вуза и прежде всего факультета, в котором он учится. Как единый живой организм, педагогический состав определяет духовную атмосферу вуза, но каждый преподаватель-специалист имеет свои представления о том, какими профессиональными, культурными и нравственными качествами должен обладать студент как субъект будущей профессиональной деятельности. Поэтому факультет должен быть обителью творчества или, напротив, косности и консерватизма.

Формирование специалиста в системе профессионального образования начинается с проектирования личности студента. Проектированию подлежат, прежде всего, те качества и свойства, которые позволят в дальнейшем ему стать субъектом профессиональной деятельности. Это профессиональные знания, умения и навыки, обуславливающие его профессиональную компетентность; интеллектуально-познавательные способности и работоспособность; креативные способности и ценностно-мотивационная сфера; способность к сотрудничеству, коллективной организации и взаимодействию. Развитость, единство и це-

лостность этих компонентов определяет уровень профессиональной мобильности специалиста.

С процессом профессионального становления тесно связана проблема определения жизненных планов. Кем станет выпускник — исполнителем или педагогом, и с какой возрастной категорией и какого уровня ему придется работать, все это важно для момента педагогического проектирования. В итоге, определение жизненных планов и целей последующей деятельности становятся важными факторами профессионального становления студента, подчиняющими его усилия в учебной деятельности и подчиняющие остальные преходящие стремления. Таким образом, процесс конкретизации целей и мотивов направляет учебные устремления студента в русло будущей профессиональной деятельности. Сфера профессиональной деятельности педагога-музыканта охватывает различные уровни его личностной культуры. Это таксономия целей формирования методологической культуры; технология нравственного возвышения; взаимосвязь общекультурной и специальной профессиональной подготовки; развитие методологической рефлексии; способность к инновационной деятельности; знания в области образовательных моделей, методов и приемов формирования методологической культуры педагога. Но самое главное, педагог-музыкант должен всегда быть не только высоким профессионалом, он должен быть глубоко нравственной личностью.

Личность педагога-музыканта должна включать все грани преподавания («педагог», «преподаватель», «учитель», «наставник»), целостное освоение которых требует сама система профессиональной подготовки, основанная на коллективном и индивидуально-личностном общении.

Нравственная культура общения (учитель-наставник и ученик) включает учет целого ряда необходимых составляющих: цель, личность партнера, побудительные мотивы и настроения, окружающая обстановка, дружеская доверительная атмосфера, формы и способы, конечный результат и его оценка. Уровень общения должен быть всегда обусловлен культурой (внутренней и внешней) педагога-музыканта как наставника и направлен на формирование культуры будущего педагога-музыканта как субъекта профессиональной деятельности.

Внутренняя культура педагога-музыканта — это те духовные основания, на которых он строит свои отношения со студентами во всех областях учебно-творческой деятельности, его нравственные идеалы и установки, нормы и принципы поведения. Именно внутренняя культура педагога-музыканта является фундаментом духовного облика его личности. Внутренняя культура проявляется во внешней культуре общения. Способы ее проявления весьма разнообразны и выражаются в тоне общения, речи, установлении различных форм сотрудничества, манерах поведения, такте, личных потребностях и интересах, эстетических вкусах, установлении взаимоотношений вне учебного времени и т.д. Другими словами, во внешней культуре поведения педагога-музыканта, так или иначе, находят отражение все характерные стороны его человеческой жизнедеятельности. Внутренняя культура личности педагога-музыканта

зачастую играет определяющую роль в формировании личности студента и как человека, и как гражданина, и как будущего субъекта профессиональной деятельности. Образовательный процесс как преднамеренное, целенаправленное и систематическое воздействие на студента, предполагает формирование в нем не только каких-либо профессиональных качеств, но и качеств, важных для личностного самоопределения.

Пространство профессионального самоопределения педагога-музыканта как будущего специалиста определяется в соответствии с его индивидуальными особенностями и культурными предпочтениями и сферой педагогического влияния, как культурной среды образовательного учреждения. Образовательное учреждение — это специально созданные условия, необходимые для развития личности, результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, способов, организационных и коммуникативных форм образования (воспитания, обучения) для достижения педагогических целей. Структура культурной среды образовательного учреждения представляет собой целостную, динамическую систему компонентов — аксиологического, базовых, функционально-образующих и предметно-практических, — находящихся в определенной иерархической зависимости.

Важнейший базовый компонент вуза — его направленность на саморазвитие. Нравственным компонентом должны быть аксиологически обусловлены все компоненты его культурной среды, взаимодействующие друг с другом. Следует отметить, что направленность культурной среды вуза во многом определяется нравственной культурой всего педагогического состава.

Важнейшим компонентом педагогического проектирования профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта является педагогическая поддержка процесса развития и саморазвития студента. Педагогическая поддержка как система целенаправленной деятельности в вузовской среде, должна иметь цель, структуру, принципы и методы оказания помощи студенту.

Следующий компонент — инновации, которые должны определяться стремлением к развитию субъектов образовательного процесса, готовностью обеспечить успех инновационной деятельности, эффективностью коммуникаций, возможностями методического ресурса и качества организационно-управленческих решений. Положительные результаты инноваций должны составлять основу вузовских традиций.

Педагогические отношения как результат сложившихся вузовских традиций, также являются компонентом культурной среды вуза. Педагогические отношения составляют саму суть педагогического проектирования, они пронизывают всю педагогическую деятельность во всех объектах культурно-образовательного назначения: творческих организациях, средствах информации, научно-исследовательских и познавательных сообществах, методических объединениях, учебных занятиях, практиках различного назначения, организации территории вуза и т.д.

Одним из важнейших компонентов культурно-образовательной среды вуза должна быть его ориентированность на практическое воплощение национально-го, исторического и социального опыта, который, в свою очередь, должен способствовать удовлетворению духовных потребностей студентов посредством взаимодействия с культурно-образовательным сообществом. Эта позиция должна стать традиционной для данного образовательного учреждения.

### **Литература**

1. Анохин А.М. Педагогическая среда как условие формирования творческой личности студента педвуза. — Уфа, 2000.
2. Культура взаимодействия детей и взрослых / Под ред. Е.А.Александровой и Н.Б.Крыловой. — М., 2009.
3. Ржепянская И.В. Нравственная культура личности как компонент профессиональной подготовки специалиста // «Художественное образование на современном этапе: образовательные параллели». Науч. конф.: круглый стол. 31 марта 2010. — М., 2010.
4. Ржепянская И.В. Формирование самостоятельной работы студента как фактор личностного и профессионального становления // Науки о культуре: инновации и приоритетные разработки: — М.: МГУКИ. 2011. — Ч. I.

*О.Ю.Нартымова*

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ХОРОВОМУ ДИРИЖИРОВАНИЮ**

Для творческого развития учащихся нужен не только преподаватель музыки, умеющий играть и дирижировать, а широко образованная личность, творец, ежеминутно связывающий неразрывной нитью пропетое и показанное им жестом, сыгранное или высказанное им в соответствии со своим внутренним миром, со своим отношением к звучащему, со своим жизненным опытом.

Подготовка учителя музыки общеобразовательной школы — сложный и многогранный процесс. Деятельность преподавателя дирижирования заключается не только в том, чтобы дать знание техники. Важно помочь студенту стать специалистом, умеющим общаться с детским хоровым коллективом посредством жеста и мимики, человеком, умеющим думать, фантазировать, творить. «В основе всякого творческого процесса заложено увлечение, что, конечно, не исключает огромной работы разума» [2. С. 96].

Всякий ли студент увлечен процессом обучения дирижированию? Как правило, на занятиях можно увидеть студента, занимающегося движением рук под музыку, а не самой музыкой. Зачастую студенты — бывшие школьники, успешно

решавшие в общеобразовательной школе сложные задачи по математике, физике, химии, вдруг оказываются беспомощными в решении дирижерско-хоровых задач по причине ожидания от педагога класса дирижирования своеобразного «натаскивания», что не способствует развитию творческого мышления.

Американский психолог Дж.Гилфорд считал, что креативность мышления связана с доминированием четырех особенностей: оригинальности, нетривиальности, необычности идей, ярко выраженного стремления к интеллектуальной новизне; семантической гибкости, т.е. способности видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике; образной адаптивной гибкости — способности изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны; семантической спонтанной гибкости, т.е. способности продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации.

Для выявления условий, которые способствуют или препятствуют быстрому нахождению решения творческой задачи, обратимся к задачам, используемым на индивидуальных занятиях по хоровому дирижированию. Творческие задачи определяются музыкальным материалом, т.е. художественной литературой разнообразного содержания и различной степени трудности. Эта музыкальная литература изучается не только путем анализа, проигрывания (мысленного или на инструменте), обсуждения художественных особенностей произведения, но и в процессе воплощения ее посредством техники дирижирования. Например, студент получает задание подобрать образные сравнения и определения звуку в произведении, передать это жестом и мимикой; сравнить средства музыкальной выразительности двух разнохарактерных произведений, мысленно пропеть фразу одного из них, продирижировать фразу так, чтобы глядя, можно было узнать ее. Или сравнить произведения разных авторов на один и тот же поэтический текст и объяснить особенности и красоту каждого из них. Эти и другие решаемые на индивидуальных занятиях хорового дирижирования задачи способствуют развитию творческого мышления.

В чем успех творческой работы над музыкальным произведением? К.Н.Игумнов считал, что в раскрытии художественных образов важную роль играет окружающая нас действительность: «...природа, жизнь, быт, личные переживания, литература, живопись, театр» [6. С. 65]. Г.Г.Нейгауз говорил студентам: «Берите из окружающего все, что можно взять. Все пригодится, все переплавится в горниле творческой работы» [7. С. 55].

Первое условие развития творческого мышления: чем больше знаний имеет студент, тем разнообразнее будут его подходы к решению творческих задач. Знания по хороведению, аранжировке, гармонии, хоровому классу, по технике дирижирования необходимы студенту, т.к. обладают способностью ориентировать мышление на творческий поиск, на понимание музыкального произведения.

Большое значение имеет поддержание в студенте чувства успеха и уверенности в себе. Интеллектуальные способности человека, как правило, страдают

от частых неудач, и боязнь очередной неудачи начинает автоматически возникать при встрече с новой задачей. Она порождает защитные реакции, которые мешают творческому мышлению. Для поддержания чувства успеха, столь необходимого для усиления интеллектуальных потенций студента, на индивидуальном занятии используется важнейший принцип педагогики — принцип сотрудничества. Если в прошлом определенный способ решения творческих и технических задач оказался достаточно успешным, то это обстоятельство побуждает студента и в дальнейшем придерживаться данного способа решения. Так уже на начальном этапе обучения, после теоретического изучения и практического освоения дирижерских схем, особенностей показа вступлений и снятий, ритмического рисунка, студент самостоятельно разбирает новое музыкальное произведение в размере 3/4 или 4/4.

Процесс формирования самостоятельности начинающего дирижера осуществляется поэтапно. Сначала — обучение поэтапному переносу художественно-технических навыков на новые хоровые произведения, затем постепенный переход к самостоятельному отбору и варьированию жестов в соответствии с исполнительскими задачами, возникшими при знакомстве с новым хоровым сочинением.

Серьезным препятствием на пути к творческому мышлению выступают недостаточно развитые способности, особенно музыкальные. Г.Г.Нейгауз написал: «Насколько важнее... иметь хороших родителей, чем хороших учителей» [7. С. 55]. Препятствуют творческому мышлению и слабо развитое мышечное чувство, присутствие мышечных зажимов, которые как бы закрывают свободный вход чувствам, создают мышечный заслон на их пути, вследствие чего искажается «правда чувств». Нередко студент принимает физическое напряжение за подлинное проявление чувства, ему кажется, чем сильнее он напрягает мышцы рук, тем сильнее чувство, выражаемое им. Ощущением силы напряжения он заменяет силу чувств, особенно в драматически напряженных эпизодах.

Каждое индивидуальное занятие по хоровому дирижированию — это многообразие видов и методов деятельности, это своеобразная лаборатория творческой мысли, творческой деятельности как студента, так и педагога. И важно не только научить дирижировать, а вызвать желание заниматься исполнительской деятельностью.

### Литература

1. Безбородова Л.А. Дирижирование. — М., 1990.
2. Виноградовская И. Жизнь и творчество К.С.Станиславского. — М., 1976. — Т. 4.
3. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования. — М., 1988.
4. Иванов-Радкевич А. О воспитании дирижера. — М., 1973.
5. Казанский О.А. Педагогика как любовь. — М., 1993.
6. Мильштейн Я. Исполнительские и педагогические принципы К.Н.Игумного / Мастера советской пианистической школы / Под. ред. А.Николаева. — М., 1961.
7. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. — М., 1987.

## ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Современное музыкальное образование — это оптимальная учебно-организационная и научно-методическая среда, обеспечивающая поддержку инновационных подходов к образовательному процессу. Основной проблемой подготовки специалиста в области музыкального образования является выявление основ инновационной деятельности педагога и системы педагогических действий, направленных на формирование профессионально значимых качеств студентов.

Формирование интонационного мышления, является необходимым фактором в подготовке будущего педагога-музыканта как личности, готовой к музыкально-педагогической деятельности. Процесс формирования данного феномена как интегрального качества происходит наиболее эффективно в условиях музыкально-исполнительской подготовки. При этом, организация процесса формирования интонационного мышления как профессионально значимого качества будущего педагога-музыканта наиболее эффективно обеспечивается благодаря интеграции специальных музыкальных знаний, умений, навыков, получаемых в классе основного музыкального инструмента, а также использования проблемно-поисковых методов на всех этапах обучения.

Целью каждого этапа является достижение определенного уровня сформированности интонационного мышления. Приоритетным педагогическим средством формирования данного интегративного образования являются проблемные ситуации, в которых реализуется такой важнейший фактор активизации интонационного мышления учителя музыки как проблемность. При этом проблемность выступает как качественная сторона интонационного мышления будущего педагога-музыканта.

Подчеркнем, что разрешение проблемных ситуаций музыкально-педагогического процесса обусловлено исполнительской и педагогической спецификой. Поэтому проблемные ситуации должны быть сконструированы разного уровня сложности на разных этапах формирования интонационного мышления будущего педагога-музыканта.

Так, на *первом этапе* познания музыкального материала в сознании будущего педагога-музыканта формируются стереотипные музыкально-слуховые представления и мотивационная основа действий, в стимуляции которых значительная роль принадлежит педагогу. Побуждая к высокой слуховой активности, он создает проблемные ситуации, требующие от студента обнаружения расхождений между наблюдаемыми фактами и имеющимся у него собственным опытом и навыками мышления. Осознание недостаточной их сформированности

является стимулом к разрешению данного противоречия, т.е. к усвоению опыта познания.

Поэтому, проблемные ситуации, создаваемые педагогом, должны быть наполнены конкретным содержанием, связанным с изучаемым музыкальным материалом. Музыкальный материал является средством формирования интонационного мышления, на основе которого и разрабатывается система прогрессирующих заданий, а через них реализуются проблемные ситуации разных уровней сложности.

В процессе работы выявляется система ориентиров и определяется последовательность операций сравнения, обобщения и предположения, обусловленная их функционированием в проблемных ситуациях, в результате которых в сознании будущего педагога-музыканта формируются музыкально-слуховые и интонационно-образные представления.

Суть используемых заданий заключается в постижении интонационной сущности произведений, которая раскрывается в семантике музыкальных интонаций и в логике развертывания формы-процесса. На основе осуществленного познания музыкальной предметности будущий педагог-музыкант обретает возможность художественно и интонационно достоверно воплотить замысел композитора.

Отметим, то функция системы прогрессирующих заданий — стимулировать мотивацию и потребность будущего педагога-музыканта к формированию интонационного мышления, а также предоставлять разнообразную музыкальную информацию для накопления тезауруса — «музыкально-интонационного словаря». Поэтому каждое задание формулируется в виде проблемной ситуации на основе музыкальных произведений, разнообразных по стилю, жанру, форме и степени сложности.

Таким образом, система прогрессирующих заданий состоит из продуктивных и творческих заданий, которые соответствуют ближайшим дидактическим целям. Продуктивные задания предполагают поиск и определение выразительного значения интонаций, адекватного замыслу композитора. Результат решения продуктивных заданий — это исполнение музыкального произведения на уровне стереотипных интонационно-слуховых и образно-семантических представлений, которые всегда предсказуемы и ограничены некоторым количеством вариантов. Продуктивные задания создают тот необходимый уровень познания музыкального материала, который, в свою очередь, будет реализован в последующих творческих заданиях.

В условиях музыкально-исполнительской подготовки будущего педагога-музыканта творческие задания должны быть связаны с воплощением художественного образа музыкального произведения. Это — задания с открытой структурой: они имеют «вариантную множественность» решения исполнительских проблем и самих подходов к их решению, что делает художественное исполнение музыкального произведения индивидуально своеобразным, всегда непохожим на интерпретации, создаваемые другими исполнителями. Творческие зада-

ния предполагают опору не только на осознаваемый, но и на бессознательный опыт, на интуицию, а также требуют наличия эмоционально-ценностного отношения к исполняемому произведению и реализации механизмов творчества — т.е. звуко-творческого воображения. Однако воплощение музыкального образа всегда содержит в себе объективную основу, обусловленную стилевыми, жанровыми, формообразующими закономерностями, выявленными на основе продуктивных заданий. Таким образом, формирование интонационного мышления будущего педагога-музыканта организуется как поисковый творческий процесс.

Проблемные ситуации, используемые на первом этапе формирования интонационного мышления будущего педагога-музыканта, реализуемые через систему прогрессирующих заданий, должны быть направлены на ознакомление со всеми элементами музыкальной предметности в их взаимосвязи, на осмысление особенностей музыкального языка, влияющих на выразительное значение интонаций и на логику развития формы-процесса.

*Второй этап* формирования интонационного мышления будущего педагога-музыканта представляет собой формирование действий мышления в материальной форме. На этом этапе исполнительская деятельность будущего педагога-музыканта связывается с алгоритмом операций интонационного мышления.

Алгоритм интонационного мышления — это совокупность операций сравнения, обобщения и предположения, при помощи которых осуществляются сенсорные, перцептивные и интеллектуальные действия мышления.

Алгоритм операций интонационного мышления играет важную функциональную роль в целостной системе компонентов ориентировочных основ действий, т.к. представляет собой механизм отражения в сознании исполнителя музыкально-звуковой предметности в форме сенсорных интонаций-эталонов.

На втором этапе формирования интонационного мышления студент исполняет музыкальное произведение, тщательно вслушиваясь, сравнивая, обобщая и предполагая элементы музыкального материала, обусловленные системой ориентиров, которые уже легко им определяются. Ориентиры — это те элементы музыкальной предметности, которые в своей взаимосвязи и взаимообусловленности определяют семантику интонаций.

Если на первом этапе ориентиры определяются педагогом, то на следующем этапе, по мере приобретения опыта и способа познания, накопления те-зауруса, будущий педагог-музыкант обретает способность самостоятельно направлять свое мышление на нужные ориентиры.

Отметим, что процесс усвоения семантики интонаций во многом сходен с процессом овладения разговорной речью (Б.В.Асафьев, Е.В.Назайкинский). Уяснить значение слова — значит сопоставить его с тем, что можно увидеть, почувствовать, ощутить, т.е. через сенсорные способности. Так и в процессе интонационного мышления посредством сенсомоторных, перцептивных и интеллектуальных действий у студентов формируются музыкально-слуховые и интонационно-стилевые представления, соответствующие первичному уровню,

пока далекому от художественного подтекста, как буквальное понимание стихотворного текста еще далеко от проникновения в его поэтический смысл. Такое осмысление музыки стереотипными сенсорными интонациями-эталоном является необходимой предпосылкой для формирования интонационного мышления.

Таким образом, второй этап должен включать задания, направленные на самостоятельное создание исполнительского образа. Кроме того, второй этап должен содержать проблемные ситуации второго уровня сложности, связанные с умениями моделировать музыкально-творческий процесс как основу для адекватного интонационно-стилевого постижения музыки школьниками, а также выбором исполнительского репертуара, адекватного интересам учащихся определенного возраста, а в конечном счете, решения воспитательных и образовательных задач на конкретном уроке музыки

Последний, *третий этап* представляет такой уровень интонационного мышления, на котором сенсорные эталоны формируются без опоры на внешние действия и вербальную речь. На этом этапе будущий педагог-музыкант владеет алгоритмом операций интонационного мышления без опоры на материальные действия и, исходя из внутреннеслуховых музыкально-слуховых представлений, способен осмысливать семантику интонаций и логику их взаимосвязи в процессе развертывания формы музыкального произведения. Так происходит окончательное преобразование внешних действий интонационного мышления во внутреннее. Кроме того, на третьем этапе, будущий педагог-музыкант обретает способность к симулированию слуховых представлений, т.е. одномоментному внутреннему охватыванию развертывания исполнительского процесса. Сенсомоторные, перцептивные и интеллектуальные действия свертываются в одномоментный акт, становясь основой осмысленных автоматизированных навыков интонационного мышления. Тогда антиципирующее представление будущего педагога-музыканта охватывает все музыкальное произведение или отдельные его части во всей их целостности.

Интонационное мышление помогает будущему педагогу-музыканту «соединить» собственные намерения с замыслом композитора, сделать трактовку музыкального произведения индивидуальной и убедительной. Поэтому третий этап должен быть ориентирован не только на практическую реализацию средств интонационного воплощения (исполнительское интонирование), но и на нахождение алгоритмов творческой педагогической работы. Следовательно, третий этап должен содержать проблемные ситуации третьего уровня сложности, дидактическими средствами которых являются задания, направленные на формирование у студентов умений осуществлять педагогические действия по формированию у учащихся навыков дифференциации средств музыкальной выразительности, а также задания на выстраивание диалогически равноправных отношений «ученик — музыкальное произведение».

Таким образом, выделенные нами проблемные ситуации разного уровня сложности, разрешение которых обусловлено спецификой как музыкально-ис-

полнительской, так и музыкально-педагогической деятельности, являются необходимым педагогическим средством формирования интонационного мышления будущего педагога-музыканта не только на каждом из его этапов, но и как интегративного образования в целом.

### Литература

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном образовании. — Л., 1973.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. — Л., 1963. — с. 211—365
3. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки: Исследование. — М., 1993. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. — М., 1982.
4. Никифоров А.Л. Семантическая природа понимания. — М., 1991.
5. Орлова Е.М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: История. Становление, Сущность. — М., 1984.

*М.В. Околот*

## МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Сегодня человечество находится в кризисе. Кризисные явления затрагивают различные сферы жизнедеятельности человека, общества и мира в целом. Ядром кризиса является духовная сфера человека т.к. она и есть главное сущностное проявление «человеческого в человеке». Кризис в духовной сфере неотвратимо действует на все другие сферы жизнедеятельности человека т.к. именно человек является ключевой фигурой в проявлении кризиса в различных областях и сферах существования мира [1].

Образование, наука, философия, искусство, религия, этика, политика, экономика и др., все эти формы человеческой деятельности составляют содержание материальной и духовной культуры и могут способствовать восстановлению «человеческого в человеке» — его духовной сферы.

С древнейших времен музыка как предмет искусства является неотъемлемой частью жизни общества, культуры и человечества в целом. Она наполняет нашу жизнь и в той или иной степени с ней соприкоснулось большинство живущих и живших на нашей планете людей. В наше время музыка окружает человека повсюду. Сегодня, она, оказалась наиболее доступным предметом в сфере потребления духовных ценностей и стала необходимым условием жизни.

Еще в древности было замечено и «признано мощное воздействие музыкального искусства на человеческую психику. Это дает основания рассматривать музыкально — педагогическую реальность как действенную силу развития

и интеграции личности» [2]. Силу, способствующую возрождению и развитию духовной составляющей человека.

Важнейшим противоречием в наше время является усиление интереса и потребности к музыке с одной стороны и его отсутствие к «музыке» в школе [3]. От устранения данного противоречия и зависит судьба музыкального образования.

Для эффективности же этого процесса необходимо точно знать, что же побуждает человека к общению с миром музыки? Являются ли музыкальные потребности стабильными на разных этапах развития личности или со временем меняются? Поэтому целью данной работы является выявление музыкальных потребностей на разных этапах развития личности.

Потребность в музыкальной деятельности определяется в литературе по-разному. Так, Л.Н.Коган рассматривает художественную (музыкальную) потребность с функциональной точки зрения как «...состояние, побуждающее к восприятию ценностей искусства...» [4. С. 84]; З.П.Морозова — как «...побуждение, вызывающее необходимость обращения ... к различным видам музыкальной деятельности и опирающееся на эмоциональность... [5. С. 36]». С позиций отношений личности трактует потребность Г.С.Тарасов, отмечая: «Музыкальная потребность выступает как отношение индивида..., которое определяется качеством музыки..., объемом и силой чувств, жизненных ценностей индивида, объективируемых с помощью музыки» [6. С. 52]. Если рассматривать потребность в музыкальной деятельности с точки зрения направленности личности, то эту потребность можно определить как широкую направленность активности личности в области музыки, психическое состояние, создающее предпосылку к восприятию музыкальных ценностей, но само по себе не определяющее ее характер. Только после «встречи» со своим «предметом» — музыкальным явлением, конкретным музыкальным произведением, потребность «оживает», наполняется содержанием, преобразуется в мотив деятельности. Потребность и мотив музыкальной деятельности соотносятся как общее и частное, абстрактное и конкретное.

Функциональный характер музыкальной потребности ставит под сомнение вопрос о самом ее существовании, который снимается положением А.Н.Леонтьева. Согласно которому трактовать предмет потребности необходимо максимально широко, как то, на что вообще может быть направлена деятельность.

В нашем исследовании приняло участие 80 человек в возрасте от 14 до 60 лет, — представителей как категории учащихся, студентов (детский, подростковый и юношеский возраст), так и преподавателей (возраст молодости и зрелости). Для проведения исследования нами был выбран метод исследовательского интервью.

В результате анализа полученных данных можно сделать следующие выводы в процентном соотношении полученных ответов.

**В детском возрасте** наблюдается необходимость в разнообразии звуков, их яркости, динамичности, контрастности. Для успешного взаимодействия необходим «свой пример» общения с музыкой, увлекающая деятельность (лучше

совместная), но не должно быть авторитаризма, должны быть созданы условия для «личного успеха» в музыке без излишней зацикленности на критике и контроле качества, с акцентом на одобрение и похвалу.

Ведущими потребностями являются следующие: познавательная потребность (25%), интерес к новому (35%), новые впечатления (25%), потребность в сочувствии (45%), одобрении (45%), соучастии (65%).

**Подростковый возраст** — музыка — как «выброс энергии». Более всего привлекает эмоциональная музыка, способная выразить чувственные переживания растущего организма. Музыка выступает как субкультурная среда, как способ причастности к «группе избранных», стремление быть как все в этой группе (отличной от других), чтобы иметь возможность быть сопричастным к ценностям группы. Необходимо признавать за подростком право на собственные предпочтения, уважение, признание заслуг, личностных достижений.

Ведущими потребностями являются следующие: потребность в социальной причастности, принадлежности к определенной культурно-музыкальной среде (55%), в социальных связях с единомышленниками (по вкусам и деятельности) (25%). Потребность в эмоциональной разрядке (45%), независимости (25%), уникальности от мира взрослых (15%). Потребность в престиже (10%), обладании, привлечении внимания (15%).

**Юношеский возраст.** Осознанный выбор музыкальных предпочтений. Если есть контакт с музыкой, то происходит расширение диапазона предпочтений. Направленность на «познание вглубь». Стремление к качеству в исполнении. Высокие ориентиры. Оценка своего уровня как достойного, но недостаточного. Стремление к совершенствованию. Потребность овладения техникой. Потребность в получении объективной оценки качества и заслуг. Среда близких и друзей уже не играет такой важной роли как в подростковом возрасте. Главное наличие плюрализма и уважения во взглядах на музыкальные предпочтения друг друга или, хотя бы нейтрального отношения. Признание жизненного самоопределения. Значимость «профессионального окружения», наличие «образцов» и «ориентиров» для подражания и стремления к мастерству.

Ведущими потребностями являются: самосовершенствование (45%), стремление высоким стандартам (45%), системе ориентаций (25%), новизне технической эффективности и эффектности (25%). Потребность в разъяснении (15%).

**Молодость.** Потребность в самоуважении, адекватность самооценки. Стремление к профессиональному признанию. Стремление к анализу, погружению внутрь произведения, стремление к сложной музыке, пониманию заложенных в ней смыслов. Важно наличие возможности для роста в профессиональном плане, приобретении мастерства.

Ведущими потребностями являются следующие: Потребность в самоуважении (45%) и признании (35%). Славе (15%), самоутверждению (20%), профессиональной (экспертной) оценке со стороны значимых для них людей (25%).

**Зрелость.** Ощущение надежности, самодостаточности, устойчивый профессионализм, адекватное отношение к критике. Главное — смыслы. Единство проявления во взаимодействии эмоций и мысли (духа). Социальная направленность собственной активности — работа для других, передача смыслов другим людям понятной им и нужного. Устоявшиеся ценности. Главное в музыке — ее динамизм — развитие — «жизнь». Музыка как явление жизни. Человек — проводник высших духовных ценностей. Четкое распределение: музыка — «примитивная», музыка — ценность. В творчестве главное самому знать: зачем писать? Для чего? Для кого? Потребность в гармоничности. Открытость новому опыту, изменениям, но на основе сформировавшегося музыкального вкуса, стиля.

Ведущими потребностями являются следующие: потребность в востребованности (55%), передаче собственных смыслов и ценностей (45%), передаче собственного опыта (55%).

Необходимо отметить, что развитие и изменение ведущих элементов музыкальных потребностей происходит только при наличии и постепенной интенсификации общения и взаимодействия человека с музыкой. Если активное взаимодействие с ней прекращается, то наблюдается остановка уровня потребностей на каком-либо возрастном этапе, т.е. у человека остаются активными и удовлетворяемыми только соответствующие определенному уровню потребности. А иногда даже возвращение к потребностям более раннего возрастного этапа.

Можно заметить, что выявленные потребности находятся в соответствии с задачами развития личности на определенном возрастном этапе — определенными личностными новообразованиями.

В ходе исследования была выявлена необходимость «синхронизма жизни» с музыкой: наличие возможности быть в нужном месте, в нужное время и в окружении людей, способных направить в необходимую сторону развития будущего музыканта или ценителя музыки.

Таким образом, можно сделать вывод, что знание о ведущих потребностях на различных возрастных этапах может способствовать созданию условий, которые обеспечат устойчивое музыкально-художественное саморазвитие личности, приводящее к обладанию музыкальной культурой как частью духовной культуры. Музыка может стать не мимолетным эпизодом, не фоном при реализации другой деятельности. Она займет в структуре личности важное и устойчивое положение [3].

Является ли это достойной целью образования? Мы думаем, да, так как общение с музыкой делает человека духовно богатым, активным участником культурной жизни общества и человечества в целом, дает огромный потенциал для его духовного развития.

С теоретической точки зрения данная работа позволяет точнее понять данный психологический феномен. Были выявлены особенности потребностной сферы личности в области музыки на различных этапах ее развития. Проанализированы данные о состоянии проблемы на данный период времени и состояния общества.

Полученные в ходе исследования результаты дают основание для дальнейшей научной работы в данной области. Например, исследование оставшихся возрастных категорий с учетом специфики возраста. Исследование физических и физиологических потребностей с помощью соответствующих методов и технологий с привлечением технических устройств исследования.

Полученные данные можно использовать для педагогической деятельности, как в образовательных учреждениях, так и в семье. На основе данной работы можно составлять методические рекомендации для преподавателей и учителей музыкального профиля. Для подбора и составления соответствующего музыкального материала занятий с людьми различного возраста и т.д.

### Литература

1. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/bashkova-09.htm>
2. Торопова А.В. Проблема бессознательного в музыкальной педагогике. К началам музыкально-психологической антропологии. URL: <http://www.pereplet.ru/text/toropova01.html>
3. Сраджев В.П., Бороздина О.О. Воспитание направленности личности на музыкально-художественное саморазвитие как основная задача музыкального обучения в школе. URL: <http://www.comuz.ru/conference/09-n-novgorod.htm>
4. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. — М.: Политиздат, 1974.
5. Морозова З.П. Теоретические основы формирования мотивации эстетической деятельности школьников // Приоритетные проблемы эстетического воспитания школьников / Под ред. Л.П.Печко. — М.: НИИ ХВ, 1990.
6. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального воспитания). — М.: Наука, 1979.

*Н.А.Дашанова*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ**

Занятия в классе хорового дирижирования требуют от студента определенного комплекса способностей, как общих, так и специальных — музыкальных. Под способностями понимаются те свойства или качества человека, которые делают его пригодным к успешному выполнению какого-либо из видов общественно-полезной деятельности. По мнению С.Л.Рубинштейна, проблема способностей — одна из самых острых, если не самая острая проблема психологии. Современная психолого-педагогическая наука выдвигает главное методологическое положение при объяснении способностей: развитие человека есть раз-

вите его способностей. Б.М.Теплов и Я.А.Пономарев указывали, что анализ способностей позволяет выявить в их структуре более общие и простые свойства, которые, будучи психологическими, лишь в своем сочетании и, главное, в своей сработанности становятся способностями. В.М.Бехтерев считал, что для всякого творчества необходима та или иная степень одаренности и соответственно «воспитание, созидающее навыки в работе. Последнее развивает склонность в сторону выявления природных дарований, благодаря чему в конце возникает почти непреодолимое стремление или тяга к творческой деятельности».

Для педагога-музыканта большой интерес представляет вопрос о музыкально-творческих общих и специальных способностях, их развитии, соотношении и взаимодействии. Современные психологи утверждают, что творческие способности присущи каждому человеку. Такие основные творческие способности, как эмоциональность, интуиция, интеллект, фантазия (воображение) выступают предпосылками любой творческой деятельности, в том числе и музыкально-исполнительской. По отношению к музыкальным способностям они проявляются в качестве общих способностей.

В психологии подчеркивается взаимосвязь общих и музыкальных способностей. Так, музыкальные способности активно влияют на развитие общих и сами обогащаются за счет последних.

В исполнительской деятельности эмоциональность, интеллект, интуиция, воображение проявляются в единстве с музыкальными способностями и характеризуются как музыкально-творческие. К музыкальным способностям относятся: музыкальность, музыкальный слух, музыкальная память, чувство ритма, а также слуховой самоконтроль, слуховое внимание, слуховое воображение и специальные исполнительские способности.

В содержании предмета «хоровое дирижирование» можно выделить совокупность нескольких элементов.

1. Усвоение системы знаний в области теории и истории дирижерско-хорового искусства и исполнительства, методики обучения дирижированию, способов деятельности, обеспечивающих готовность к обучению.

2. Усвоение опыта реализации способов деятельности, т.е. приобретение системы интеллектуальных и практических навыков и умений.

3. Владение опытом творческой деятельности, позволяющим студенту гибко перестраивать систему накопленных знаний, умений, находить новые варианты решения познавательных задач.

4. Формирование эмоционального отношения к процессу обучения, к объектам обучения. Умение студента эмоционально реагировать в процессе учебных занятий на поставленные цели позволяет регулировать динамику процесса обучения.

Понимание содержания обучения как системы элементов позволяет сделать вывод о том, что занятия по хоровому дирижированию должны равноправно включать все элементы содержания данного учебного предмета.

Усвоение содержания учебной работы в классе дирижирования требует определенной организации занятий, включающих разнообразные виды деятельности и способы их использования. Одним из методов, активизирующих работу студентов, является проблемное обучение. Включение во все виды учебной деятельности (игра партитур, дирижирование, работа в хоровом классе, работа над школьной программой и т.д.) приемов проблемного обучения — необходимая предпосылка развития комплекса музыкально-творческих способностей студентов.

Использование приемов проблемного обучения в классе дирижирования имеет определенные особенности. Работа над хоровым произведением делится на этапы. Каждый из них носит творческий характер и может рассматриваться как проблемная ситуация. В частности, восприятие нотного текста партитуры связано с возникновением исполнительского замысла, воплощение которого можно охарактеризовать как задачу в проблемной ситуации, а выявление способов реализации исполнительского замысла (изучение и техническое освоение партитуры) как поиск решения проблемной ситуации. Те же самые принципы возникновения и решения проблемной ситуации действуют и при дирижировании под рояль. Процесс реализации исполнительского замысла — исполнение произведения (игра партитуры или дирижирование) — можно рассматривать как решение задачи в условиях проблемной ситуации. Кроме того, существуют неограниченные возможности создания проблемных ситуаций на всех этапах работы над хоровым произведением: при изучении стиля, технических приемов — всего того, что связано с художественным образом произведения и средствами его воплощения. Восприятие, изучение и исполнение музыкального произведения активизирует различные творческие способности: эмоциональную отзывчивость, воображение, музыкально-слуховые представления и т.д.

В русле идей проблемного обучения находится вопрос организации познавательной деятельности студентов, управление которой при помощи соответствующих методов обучения дает дополнительные возможности для развития их творческих способностей. В классе дирижирования управление познавательной деятельностью студента и развитие его музыкально-творческих способностей — взаимообусловленные процессы. Познавательная потребность служит необходимым условием творческой деятельности, т.к. именно творческий процесс предполагает выбор средств для удовлетворения познавательной потребности. Творческие способности определяют своеобразие познавательной деятельности каждого студента, и с учетом этого должна строиться организация процесса обучения.

Совершенствование познавательной деятельности студентов основывается на внедрении в учебный процесс различных видов их самостоятельной работы, являющейся базой для формирования творческой самостоятельности — необходимого профессионального качества учителя музыки. Выполнение творческих самостоятельных заданий студентами (например, работа над школьной программой) — это условие активизации их педагогических качеств, проявляющихся в единстве с музыкально-творческими способностями.

В процессе обучения важно найти такое равновесие, при котором активная деятельность педагога стимулировала бы самостоятельную творческую деятельность студентов, необходимую для занятий музыкой. Деятельность педагога-музыканта должна исходить из понимания важнейшего педагогического принципа, состоящего в том, что студент не только объект педагогического воздействия, но и субъект исполнительской деятельности, а поэтому многое зависит от его активности, способностей, личностных особенностей, прошлого опыта, мотивационной сферы.

Анализируя опыт практической работы, можно выделить некоторые стимулы развития творческих способностей студентов.

1. Разнообразие и новизна изучаемого хорового репертуара, постоянное обогащение имеющихся знаний, технических умений и навыков студента.

2. Разнообразие форм самостоятельных работ студентов, включающих исследовательский подход, решение проблемных заданий, применение своих знаний на практике.

3. Характер отношений, складывающийся в процессе индивидуальных занятий между студентом и педагогом, увлеченность педагога на уроках, дух взаимного уважения способствуют повышению эмоционального тонуса и стабильности качества знаний обучаемых.

Умелое использование этих стимулов в повышении профессионального интереса приводит к развитию и совершенствованию музыкально-творческих способностей студентов.

К первой группе стимулов относится репертуарная политика педагога. Составляя репертуарный план на каждый семестр, важно учитывать не только индивидуальные склонности студентов, но и следить за тем, чтобы за годы обучения в вузе студентом были пройдены музыкальные произведения композиторов разных стран, эпох, стилей, направлений. Поэтому желательно составлять перспективный индивидуальный репертуарный план на несколько семестров вперед. Репертуар должен строиться по принципу всестороннего охвата многообразной хоровой литературы.

Важным творческим моментом в работе педагога-музыканта является постоянное включение в репертуар студентов своего класса малоизвестных произведений и произведений современных авторов. Консерватизм в этом вопросе пагубно сказывается на творческом развитии студентов. Непонимание современного музыкального языка, новых средств выразительности, новаторства современных музыкальных произведений обедняет музыкально-творческие возможности студентов. Включение же в репертуар произведений современных отечественных и зарубежных композиторов, расширяя музыкальный кругозор студентов, обогащает их восприятие своеобразием мелодического материала, свежими гармониями, способствует формированию современного музыкального мышления, расширяет творческие возможности студентов. Конечно, репертуар воспитывает не сам по себе, он является лишь средством в руках педагога.

От педагога зависит, в каком освещении предстанет перед учеником произведение, какими путями пойдет работа над ним, чему научится студент в результате этой работы.

На протяжении всего периода работы над произведением педагог является вдохновителем и руководителем деятельности своего ученика. Он должен уметь раскрывать перед студентом богатейший мир выразительных средств музыки, увлекать его на путь самостоятельного творческого поиска. Но в то же время педагог не должен подменять студента, давая ему готовые рецепты исполнения. Каждый студент — индивидуальность, и при исполнении произведения отбирает в мире музыки звуковые образы, представления, ощущения, соответствующие художественному складу своей личности. Основная задача в процессе воспитания будущего дирижера заключается в том, чтобы помочь студенту найти свой собственный исполнительский стиль.

Воспитывая творческую активность студента, педагог должен очень чутко, заинтересованно и с уважением относиться к мнению студента, к его эстетическим понятиям и вкусам. Нельзя прибегать к подавлению его воли, навязывая собственные субъективные мысли и ощущения. Но, владея силой убеждения, педагог постоянно конкретизирует и направляет музыкально-творческое развитие своего студента. Помощь студенту проявляется не только в словесных пояснениях и технических показах, но и в горячей, искренней заинтересованности педагога в результатах творчества студента. Чтобы помочь студенту раскрыть образы произведения, сделать их близкими, понятными, преподаватель как бы сопереживает их на «одной волне» со студентом, проявляя при этом педагогическую пылкость, такт, глубокое проникновение в творческую психологию ученика. У студента, чувствующего поддержку педагога, появляется ответная реакция, самое главное качество, необходимое для совместной плодотворной работы, — доверие и уважение к своему учителю.

Таким образом, в процессе обучения в классе хорового дирижирования, наряду с совершенствованием дирижерской техники студента, осуществляется задача комплексного развития музыкально-творческих способностей и педагогических качеств будущего учителя музыки. Важными условиями решения этой задачи, как справедливо отмечает Л.Г. Арчажникова, являются развитие творческой инициативы, познавательных потребностей студента, совершенствование его музыкально-слуховых представлений и «формирование системы приемов умственной деятельности, как необходимого компонента сознательного усвоения музыкального материала».

Правильно организованная в классе хорового дирижирования работа над освоением хоровой партитуры открывает перед педагогом широкие возможности для активизации музыкального мышления, воображения, эмоционального восприятия и отзывчивости, всестороннего развития музыкально-творческих способностей студентов.

## Литература

1. Арчажникова Л.Г. Профессия — учитель музыки. — М., 1984.
2. Бехтерев В.М. Психика и жизнь. — М., 1961.
3. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. — М., 1976.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — М., 1947.

Е.А.Галкина

## ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНОМЕНА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА

Важнейшей частью педагогической деятельности учителя музыки является ее художественно-исполнительская составляющая. Именно поэтому тема преодоления сценического стресса — одна из популярных, находящихся на пересечении психологии и музыкальной практики, не теряющая своей актуальности для всех сценических искусств. Сущность данной проблематики обозначается так же как «эстрадное волнение», «страх сцены», «формирование оптимального сценического состояния», «сценическая саморегуляция», «формирование готовности к выступлению». При всем многообразии формулировок, суть проблемы остается постоянной — безусловно, стрессовый характер исполнительской деятельности. С одной стороны, публичное выступление всегда остается смыслом, желанной целью и центральным моментом любого исполнительского искусства, а, с другой стороны, разрушительное воздействие стрессовых факторов достигает максимальной силы именно в сценических условиях.

Как отмечают многие ученые, музыкант на сцене находится под двойным гнетом стрессовых факторов *итоговости* и *публичности*, поэтому любое сценическое выступление может рассматриваться как *итоговая деятельность в экстремальных условиях*. Нет артиста, который ни разу бы не пострадал от негативных форм сценического волнения, нередко идет насмарку чуть ли не вся предварительная работа, любовно и тщательно проделанная.

Исполнение на публике вызывает у исполнителя особые психические установки, устойчивость которых может быть очень непостоянна и которые поддерживаются ценою внутренней борьбы и напряженного волевого усилия. Будь то малая или большая слушательская аудитория — волнения неизбежны.

Проблему «эстрадного волнения» не обходит ни один исследователь в области педагогики музыкального образования, психологии, частных методик обучения пению и игре на инструментах. Эта проблема является одной из ключе-

вых в педагогике и психологии музыкального образования. Ей посвящены и давние работы физиолога С.Клещова, сотрудничавшего с И.П.Павловым, видного ученого-методиста Б.А.Струве и врача Б.М.Токарского, польской пианистки Марии Мантуржевской, болгарского педагога–психолога Х.Христовова и более близкие к нашему времени исследования музыкального психолога Л.Л.Бочкарева, а также обобщения богатого практического опыта, представленные в монографиях А.Д.Алексеева, статьях А.Е.Орентлихерман, Ю.Н.Мазченко и др.

Внимание исследователей и педагогов сосредоточено на профессиональных и психологических предпосылках преодоления эстрадного волнения. В этих трудах рассматриваются сложные вопросы, так или иначе влияющие на успешность сольного выступления музыканта на эстраде. В.Ю.Григорьев, Г.М.Цыпин связывали возникновение сценического волнения со стрессом — деструкцией, с индивидуально-личностными характеристиками и способностями, с возрастными особенностями и т.д.

Сценическое волнение является разновидностью эмоциональных состояний. Одна из сторон такого состояния связана со стрессом — особым психофизиологическим состоянием тревоги, испуга, подавленности, приводящее к снижению эффективности деятельности или полной бездеятельности (Г.Селье, Т.Кокс, Китаев-Смык, А.Б.Леонова, Д.А.Леонтьев и др.).

По мнению психологов, стресс возникает при сравнении между требованиями, предъявляемыми к личности, и ее способностями справиться с этими требованиями. Отсутствие баланса в этом механизме вызывает стресс и ответную реакцию на него.

Например, А.Б.Леонова, Д.А.Леонтьев считают, что на возникновение стресса влияют различные факторы: врожденная уязвимость организма, внешние события, убеждения человека, его умение совладать со стрессовой ситуацией. Большая часть специальных исследований посвящена изучению профессионального стресса и различных аспектов его проявлений — стресса на рабочем месте, трудового организационного стресса и др. Д.А.Леонтьев связывает возникновение стрессовой ситуации у человека с недостаточным развитием компонентов *жизнестойкости* (вовлеченность, контроль, принятие риска), которые должны развиваться с детского возраста.

Существует множество подходов к объяснению диапазона переживаний сценического волнения.

По мнению В.Ю.Григорьева стресс бывает *информационным*, когда существует дефицит информации и сознание не успевает принимать необходимые решения в ситуации повышенной ответственности и сжатого времени, в обстановке недостатка уверенности. Например, при игре пассажей, технически трудных эпизодов, чтении нот с листа, в случае вынужденной срочной смены программы и в других подобных ситуациях.

Стресс также бывает *эмоциональным*, граничащим с паникой, когда возникает угроза успешной организации исполнительского процесса. Из-за этого ис-

полнитель может ощущать серьезные помехи, испытывать отрицательные эмоции, что в свою очередь может привести к нарушению работы памяти и всей двигательной сферы утере выразительности исполнения.

Другая сторона эстрадного состояния связана с фрустрацией — дезорганизацией работы сознания, торможением регуляции деятельности (игра «крупным планом»). Такое состояние может быть вызвано трудностями как художественного, так и технического порядка. Но повлиять на это состояние могут и другие факторы, связанные с завышенной планкой исполнительского идеала и недооценка своих возможностей его осуществления, что приводит к «комплексу неполноценности».

Защитой от фрустрации может быть игра сочинений более доступных технически, с яркой образной задачей, особенно жанровых миниатюр.

Третья сторона эстрадного состояния связана с внутриличностным конфликтом — переживанием невозможности уклониться от необходимости выйти на сцену и обязанности сыграть там. Суть конфликта заключена в разрыве между своими завышенными претензиями («Я удивлю всех!») и реальными возможностями. Эти противоречия приводят метаниям, неуверенности, упадку энергии.

Существует и еще одна сторона эстрадного состояния — кризис. Как правило, из-за желаемой цели (например, стать солистом) и невозможностью ее достойно реализовать как из-за отсутствия необходимых способностей, и по причине типичных психологических срывов — нарушения памяти, неустойчивости волевых процессов [2].

Общим для всех этих четырех психических состояний является *высокий уровень напряженности, нарушение привычных норм жизнедеятельности, а также актуализация личностного механизма преодоления* — индивидуальной психологической тактики **совладания со стрессом сцены**.

Таким образом, стрессовое состояние связано с потерей саморегуляции. Как правило, перевозбуждение нервной системы выражается в неадекватном экзальтированном состоянии, либо, напротив, в блокировке психических процессов — эстрадном «ступоре», нарушении восприятия и памяти, раздражительности, тревожности и т.д. Происходит потеря внутреннего контроля и авторства, отключенность, неуправляемость, ригидность, ужас.

С точки зрения психофизиологии в сценическом опыте мы имеем дело с явлением сверхперевозбуждения, которое особенно часто в исполнительском творчестве возникает при соприкосновении с публикой. Его причиной является распространение возбуждения по тем системам коры и подкорки мозга, доступ к которым должен был быть прегражден торможением. В результате в двигательном, слуховом и зрительных анализаторах происходит оживление нервных следов, в данном случае совсем излишних. Именно они и искажают всю картину творческих результатов, меняя темпы, путая оттенки, разрывая стройную исполнительскую форму. Поведение становится суетливым; внимание рассредо-

точивается; уровень помехоустойчивости и адаптативных возможностей снижается, эмоциональное напряжение быстро возрастает и не всегда адекватно ситуации. Неуровновешенность возбуждения торможением является, следовательно, одной из причин так называемого эстрадного волнения (Блинова М.П.). К тому же в психофизиологических исследованиях имеются данные о том, что психологические проблемы закрепляют физические симптомы.

Из вышеперечисленных симптомов стрессового состояния можно выявить структуру стрессоустойчивости, которая включает в себя следующие уровни:

1) Социально-коммуникативный — мотивация к публичной деятельности (желание выйти на сцену или к аудитории учащихся).

2) Личностно-психологический — развитые музыкальные способности, профессионально-исполнительские навыки, психологическая устойчивость (эмоциональная стабильность, саморегуляция).

3) Психофизиологический, включающий в себя свойства высшей нервной деятельности, способность к достижению оптимального функционирования организма.

В музыкально-исполнительской деятельности развитие сценической стрессоустойчивости (рефлексии) приводит к навыку осознания своего психофизического состояния в экстремальной обстановке концертного выступления, что позволяет исполнителю контролировать свое выступление, достигать по мнению психофизиологов «пика формы», т.е. состояния, в котором необходимо совмещать предельную сосредоточенность, концентрацию и контроль внимания с максимальной свободой и комфортностью выполнения профессиональных задач.

Таким образом, через развитие стрессоустойчивости возможно индивидуальное моделирование оптимального эмоционального состояния. Музыкант должен постепенно вырабатывать навык положительного, конструктивного отношения к экстремальной ситуации. Эти навыки являются неотъемлемой частью профессиональной музыкально-исполнительской деятельности.

### Литература

1. Бочкарев Л.Л. Психология исполнительской деятельности. — М., 2006.
2. Блинова М.П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности. — Л., 1974.
3. Гальберштам А.М. Взаимосвязь профессиональной рефлексии и эффективности музыкально-исполнительской деятельности студентов. — М., 2001.
4. Григорьев В.Ю. Исполнитель и эстрада. — М., 2006.
5. Коган Г.М. У врат мастерства. — М., 2004.
6. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психология технологии управления состоянием человека. — М., 2007.
7. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. — М., 2006.
8. Савшинский С.И. Пианист и его работа. — Л., 1961.

9. Христовова Х. Попытка изучения физиологии эстрадного волнения // Вопросы психологии. — М., 1962 — № 1.

10. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. — М., 1988.

*И.П.Савельева*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭСТРАДНОГО СОСТОЯНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОНЦЕРТНО-РЕПЕТИЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Музыкальное исполнительство как отдельный вид музыкальной деятельности возник в середине XVIII века. Музыкально-исполнительская деятельность рассматривает проблемы интерпретации, которую такие отечественные исследователи как: Е.Г.Гуренко, Д.А.Рабинович, В.Г.Ражников, Н.Н.Токина понимают как художественное творчество. Ценные советы по психологической подготовке исполнителя к концертному выступлению содержатся в книгах, статьях, воспоминаниях, методических разработках выдающихся музыкантов и педагогов — Л.А.Баренбойма, Д.Д.Благого, Г.М.Когана, Г.Г.Нейгауза, С.И.Савшинского, С.Е.Фейнберга и др.

Художественное творчество исполнителя это не только изложение материала личного видения, но и в контексте своей музыкально-культурной среды. Исследователи выделяют два направления в исполнительской интерпретации музыканта: перемещение в культурно-историческую среду исполняемого произведения и индивидуализация музыкального материала. Современному слушателю, по наблюдениям музыковедов, искусствоведов, чаще интересен синтез личности творца и исполнителя.

В педагогическом процессе музыкально-исполнительская деятельность может быть рассмотрена в двух аспектах: как работа над произведением в репетиционном процессе к выступлению и собственно процесс творчества на сцене.

Первый аспект (*работа над произведением*) можно разделить на три этапа: «1) этап ознакомления с музыкальным произведением, стадия формирования исполнительского замысла; 2) этап воплощения исполнительского замысла; 3) этап предконцертной подготовки» [2. С. 218]. Следует понимать, что такое разделение несколько условно, так как в зависимости от индивидуальных особенностей исполнителя эти этапы могут не расчленяться друг от друга. Для наиболее эффективной работы над произведением или программой следует учесть некоторые педагогические условия, первое, из которых, заключается в установлении срока выступления. Определение временных границ воссоздания

музыкального произведения стимулируют исполнителя. Срок выступления должен быть непременно установлен педагогом.

Первый этап *ознакомления с музыкальным произведением* заключается в осознании целей и мотивов выучивания, организации творческого процесса в связи с учетом возможностей конкретного выступления и адаптации к условиям предстоящего выступления. Отечественный исследователь Леонид Львович Бочкарев выделяет три наиболее важные группы положительных мотивов, способствующих успешному публичному исполнению: «1 — мотивы, связанные с отношением музыканта к исполняемым произведениям, самоактуализацией; 2 — мотивы, связанные с отношением исполнителя к публике; 3 — мотивы, связанные с отношением к исполнительской деятельности (мотивы профессионального самосовершенствования)» [2. С. 220].

На втором этапе (*воплощения исполнительского замысла*) происходит реализация замысла, выучивание материала, черновая работа над отдельными эпизодами.

Третий этап — *предконцертный период* — может наступить с момента появления афиши, оповещающей о выступлении и продолжающийся до пребывания в артистической концертного зала. Данный этап может характеризоваться уменьшением интенсивности занятий. Рекомендуется в данный период сбалансировать работу и отдых. Целесообразно проводить репетиции непосредственно в концертном зале (для ознакомления с акустикой помещения, особенностями концертного инструмента).

Таким образом, каждый из этапов подготовки имеет свои особенности, одна из общих задач является ***формирование состояния психической готовности музыканта-исполнителя к выступлению.***

Процесс творчества на сцене требует ситуативной психологической подготовки, который заключается в умении максимально сосредоточиться на музыкальном произведении и устранить побочные мысли и раздражители. Важнейший момент — выход на сцену, ситуация ожидания собственно исполнительского начала — когда лично присутствуешь на эстраде, но музыка еще не звучит. В этот момент ощущение времени искажается: несколько секунд могут казаться вечностью, и, напротив, даже при длинном вступлении может оказаться, что не успеваешь собраться с мыслями (такое случается у вокалистов, скрипачей, виолончелистов и др.)

В учебно-репетиционном процессе любого коллектива или солиста наступает момент, когда приходит пора концертных выступлений. К первому выступлению нужно готовиться особенно тщательно, так как от его успеха зависит дальнейшая творческая деятельность исполнителя. Вместе с тем нельзя и затягивать с выступлением, иначе исполнительский тонус будет спадать. Готовясь к концерту, руководитель должен позаботиться о помещении, узнать о его акустических особенностях. Выступление готовится заранее. Очень плохо, когда ис-

полнитель выходит на концертную площадку неподготовленным, наспех. Выступление в концерте требует огромного напряжения душевных и физических сил, поэтому проводить предконцертную репетицию следует таким образом, чтобы не утомить музыкантов.

Увлеченность исполнительским процессом, творческими задачами, художественными образами музыкального сочинения помогает артисту направить свое волнение в нужное русло. И неспроста в закулисных комнатах Малого зала Ленинградской консерватории когда-то висел плакат «Волнуйся не за себя, волнуйся за композитора!». Константин Сергеевич Станиславский, беседуя с актерами Большого театра, подметил: «Артисту, глубоко ушедшему в творческие задачи, нет времени заниматься собою как личностью и своим волнением!» А выдающийся музыкант нашего времени, пианист Святослав Теофилович Рихтер однажды так описал ощущения, испытанные им во время концертного выступления: «Стихия музыки, подчинившая тебя, не оставляет места праздным мыслям. В эти минуты забываешь все — не только зрителей, зал, но и самого себя».

Как нет артиста, который ни разу не пострадал от негативных форм сценического волнения, так и не существует двух артистов, которые испытывают одинаковое психологическое состояние в момент выхода на концертную площадку. Один исполнитель боится ошибиться, забыть текст; другой смущен эмоциональной обстановкой концертного зала, ему «не по себе» от сотен устремленных на него глаз; кто-то хочет больше того, на что способен, и мучается, чувствуя свою беспомощность; кому-то все надоело и он мечтает поскорее уйти домой, а некоторые музыканты испытывают состояние творческого подъема и с радостью, с нетерпением ждут общения с публикой.

Сложное, необычное, еще малоизученное состояние организма и психики музыканта-исполнителя, связанное с подготовкой и проведением концертного выступления, обычно квалифицируется как *стресс*. В переводе с английского stress — давление, напряжение. Понятие «стресс» ввел в медицинскую литературу в 1936 г. Н.Selye (Г.Селье). Стресс связан с особым психофизиологическим состоянием тревоги, испуга, возникающим при экстремальных воздействиях. Стресс — феномен осознания, возникающий при сравнении между требованиями, предъявляемыми к личности, и ее способностью справиться с этими требованиями.

Стресс бывает *информационным*, когда сознание не успевает принимать необходимые решения в ситуации повышенной ответственности и сжатого времени, в обстановке недостатка уверенности. Например, при игре пассажижей, технически трудных эпизодов, чтении нот с листа, в случае вынужденной срочной смены программы и в других подобных ситуациях.

Стресс также бывает *эмоциональным*, когда возникает угроза успешной организации исполнительского процесса. При этом возникают помехи, отрицательные эмоции, которые могут привести к нарушению работы памяти и всей двигательной сферы, утере выразительности исполнения.

Однако стресс может оказывать не только отрицательное воздействие, но и положительное, которое пробуждает скрытые творческие силы человека.

Ганс Селье описал два основных типа стресса по степени позитивного влияния на здоровье и функционирование организма:

1. Эустресс — синдром, способствующий повышению активации организма и сохранения здоровья;

2. Дистресс — вредоносный синдром истощения защитных сил организма.

Приведем сравнительную таблицу проявления стресса (по Г.Селье):

Таблица №1

<b>Проявления стресса</b>	
<b>ЭУСТРЕСС</b>	<b>ДИСТРЕСС</b>
Активизирующий, мобилизующий	Разрушительный, дезорганизирующий
Улучшает протекание деятельности	Затрудняет деятельность
Пульс 90—100 уд. в мин.	Пульс свыше 100 уд. в мин
Усиленное дыхание	Учащенное дыхание, одышка
Покраснение кожи	Побледнение или красно-белые пятна
Ощущение тепла, жара	Озноб
Теплый пот	Холодный пот
Ускорение движений	Суетливость, неточность движений
Улучшение координации	Двигательная заторможенность
Улучшение работы памяти, внимания	Провалы в памяти, «залипание» внимания
Расширяется восприятие	Сужается восприятие, эффект «тоннельного видения»

Наилучшей защитой от дистресса является приобретение соответствующего опыта концертных выступлений.

Вторая сторона сценического состояния связана с *фрустрацией* (от латинского *frustration* — обман, тщетное ожидание, расстройство). Фрустрация — дезорганизация работы сознания, торможение наиболее тонких и сложных структур регуляции деятельности (исполнение как бы «крупным планом»). Такое состояние может быть вызвано непреодоленными трудностями как художественного, так и технического порядка. Также могут повлиять и воображаемые трудности исполнительского процесса, как говорил У.Шекспир: «Страх явный — ничто пред ужасом воображенья», в частности, завышенная планка исполнительского идеала и недооценка своих возможностей его осуществления, приводящие к возникновению так называемого «комплекса неполноценности».

Защитой от фрустрации может быть исполнение сочинений технически более доступных, с яркой образной задачей, что помогает включать полнее в исполнение музыкальную фантазию.

Третья сторона сценического состояния связана с *внутриличностным конфликтом* (от латинского *conflictus* — столкновение) — субъективным пережива-

нием невозможности уклониться от необходимости выйти на эстраду и обязанности сыграть или спеть там. Суть этого конфликта заключена в существенном разрыве между своими завышенными претензиями и реальными возможностями. Эти противоречия сильно осложняют критическую ситуацию, обостряют волнение, усугубляют возникающее на эстраде напряжение, что может привести к неуверенности, метаниям, упадку энергии.

Защититься от конфликта можно умением соотносить свои претензии и способности, путем построения всего педагогического процесса подготовки сочинения с точным прицелом на особенности исполнения на сцене.

Существует и четвертая сторона сценического состояния — *кризис* (от греческого *crisis* — поворотный пункт, исход). В ней типична ситуация, когда возникают серьезные противоречия между желаемой целью и невозможностью ее достойно реализовать (например, стать солистом). Из подобного кризиса могут быть различные выходы, например: частичное изменение своих намерений (переход от сольной деятельности к ансамблевой), отказ от концертных выступлений и переход к преподаванию, дирижированию, композиции, либо вовсе отход от музыкальной деятельности и др.; возможно преодоление кризиса путем психологической помощи (Яков Флиер, Михаил Фихтенгольц, Святослав Рихтер, Сергей Рахманинов).

***Общим для всех четырех состояний является высокий уровень напряженности, нарушение привычных норм жизнедеятельности.***

Для того чтобы научиться управлять психофизиологическим состоянием важно знать отличительные признаки исполнительских состояний дома, в классе, на сцене, различать присущие им психофизиологические характеристики.

Исполнителю необходимо сформировать особую функциональную систему, которая позволяла бы эффективно адаптироваться к экстремальным условиям. Такая система должна максимально использоваться не только перед выступлением, но на протяжении всего периода подготовки к концертному выступлению.

Исполнительская деятельность, безусловно, относится к числу волевых актов. Исполнительская воля позволяет музыканту снимать импульсивность во время выступления, достигать органического единства эмоционального и рационального начал в творчестве. И произвольное внимание, возникшее как результат усилия воли, и непроизвольное, сформировавшееся как результат заинтересованности, снижают возможность появления негативных форм сценического волнения.

В моменты, когда требуется усилие воли, чтобы заставить себя работать, полезно вспомнить известное высказывание П.И.Чайковского: «...Работать нужно всегда, и настоящий, честный артист не может сидеть сложа руки под предлогом, что он не расположен. Если ждать расположения и не пытаться идти навстречу к нему, то легко впасть в лень и апатию. Нужно терпеть и верить, и вдохновение неминуемо явится тому, кто сумел победить свое нерасположение». Таким образом, создание оптимального сценического состояния является

такой же неотъемлемой целью концертного исполнения, как и воплощение музыкального образа.

### Литература

1. Бараш А.Б. Поэма о человеческом голосе. Знакомство с искусством академического вокала. Монография. — М.: Издательский Дом «Композитор», 2005.
2. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. — М.: «Классика-XXI», 2008.
3. Григорьев В.Ю. Исполнитель и эстрада. — М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006.
4. Далецкий О.В. Обучение пению. — М., 2003.

*Н.-Э.Буатмтура*

## СУЩНОСТЬ АРТИСТИЗМА МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

Современный музыкант, опираясь на свои ярко выраженные индивидуально-психологические свойства, способен не только раскрыть в себе некие скрытые внутренние резервы, часто невидимые за внешней оболочкой, но и в значительной степени активизировать те из них, в основе которых лежит «...умение воплощать мысль и проживание в образе, поведении, слове...» [1. С. 37]. Это, на наш взгляд, и есть краткая формула артистизма в обобщенном его понимании, одним из главных преимуществ которого выступает способность эффектно преподнести наиболее заметные стороны своего профессионального облика и, наоборот, не выставлять напоказ менее выигрышные черты, препятствующие установлению художественных контактов с субъектами коммуникативного воздействия, например, со слушательской аудиторией.

В этой связи уместно, как нам кажется, привлечь отдельные высказывания выдающихся мастеров относительно действия обозначенного фактора в деятельности музыканта вообще и исполнителя в частности. Достаточно сослаться на замечательные слова М.В.Юдиной о праве артиста на творческое самоопределение, на новое, непривычное для него искусство, требующее от интерпретатора «...не изготовления «подобий», а одухотворенности музыкальных элементов и символов...» [2. С. 300]. Истинный вдохновенный артист не подражает эмоциям, а творит ее символ», — свидетельствует автор приведенных выше строк [2. С. 302].

Схожие мысли обнаруживает и другая, не менее любопытная цитата, почерпнутая из наблюдений известного представителя другой исполнительской школы — школы Пабло Казальса: «Самое страшное в музыке — исполнять вещь буквально так, как она написана. Это очень большая опасность, ведь ноты только намечают путь. Путь творческий, где вариациям нет конца... Эта непостижимость и есть ваше богатство...» [3. С. 215].

Столь оригинальные суждения обоих, весьма разных по своему художественному облику музыкантов прекрасно дополняет краткое, но чрезвычайно меткое замечание признанного мэтра фортепианного искусства Г.Г.Нейгауза: «Снова мог отметить, сколь сильно большая музыкальность и чистый артистизм при вполне достаточной технике воздействуют на слушателя» [4. С. 399].

С каждой своей новой ролью, фиксируемой с помощью запечатленного в нотах авторского замысла, вдумчивый музыкант-творец олицетворяет свое умение сосредоточиться вокруг стержневой музыкально-сценической идеи за счет последовательного «врастания» в интерпретируемый художественный образ.

И все же, при всем богатстве приемов, входящих в современную технику музыкального исполнительства, где удивительная пластика скоординированных движений сочетается с красотой звука, а виртуозное владение фразировкой, нюансировкой и другими выразительными штрихами не затмевает тонкого «прочтения» музыкально-поэтического текста, артистизм в области инструментальной игры, вокального пения, дирижирования и, конечно же, педагогического искусства представляет собой ничто иное, как успешно претворяемый перевод музыки на язык мимики и жестов, сопровождаемый взаимопереходами звуковых обрядов в зрительные.

Иначе выражаясь, как и в любой сфере, образуемой соподчиненностью элементов сценической выразительности, необходимо, в первую очередь, обращать особое внимание на ту или иную интонационно-образную подачу музыкального материала. Так, именно «симбиоз» речевой, вокальной и инструментальной интонаций в искусстве актера может спровоцировать непередаваемое словами ощущение сиюминутного требования в определенном художественном образе, где, следуя ассоциативной логике великого реформатора К.С.Станиславского, обычная речь превращается в музыку, пение, в то время как человеческий голос начинает вдруг звучать уже по-скрипичному [5]. Подобного рода причуды, возникаемые вследствие гибких манипуляций внутри пластического образа со стороны их изобретательного режиссера, которые складываются из его искусного жестикулирования, подвижной осанки, упорядоченного темпоритма движений, наряду с развитым словесным аппаратом, рождают особую экспрессию артистических проявлений, вплоть до передачи немзыкальными средствами определенных душевных состояний.

Вновь сошлемся на одно из характерных высказываний К.С.Станиславского: «Голос и тело должны с огромной чуткостью и непосредственностью, мгновенно и точно передавать тончайшие, почти неуловимые чувствования. Вот почему артист... должен позаботиться не только о внутреннем аппарате, создающем процесс переживания, но и внешнем, телесном аппарате, верно передающем результаты творческой работы чувства — его внешнюю форму воплощения» [5. С. 67].

Так, разнообразная, сотканная из тончайших нюансов мимика музыканта-исполнителя, педагога, дирижера и т.д., вкуче с богатой своими многоликими оттенками пантомимой и деятельностным речевым аппаратом создают уни-

кальный в своей основе портрет артистически развитой личности, способной отразить, то есть передать в словах, звуках, движениях любой художественный образ, или эмоциональное переживание, любое психологическое состояние.

Необычайно точно эти атрибутивные знаки музыкально-сценического артистизма переданы в словах В.В.Медушевского: «Почти любая интонация может быть переосмыслена в реальных жестах, пантомиме, мимике... Если мы хотим мыслью проникнуть в художественный мир произведения, мы прежде всего должны вжиться в интонации лирического героя — ощутить их как свои собственные, может быть, даже развернуть их в реальных жестах и мимике, актерски поискать образ» [6. С. 64—65].

Становится очевидно, что при всей многогранности такого емкого понятия, как артистизм, его главной составляющей, вне всяких сомнений, была и остается личностно-преобразовательная установка на развитие и неуклонное совершенствование индивидуально-показательных черт и профессионально-прикладных характеристик их обладателя. И, наоборот, обезличивание потенциальных возможностей человека, так же, как и беспочвенный «индивидуализм», не только наносят непоправимый урон душевному здоровью представителей любой творческой профессии, но и, что не менее важно, препятствуют продуктивному изъятию неисчерпаемых ресурсов собственного самовыражения.

Осознание ценности своих созидательных возможностей, равно как и понимание уникальности духовной сущности каждого индивидуума, его персонифицированных особенностей, сопряженные с уже достаточно сформированным социально-художественным опытом, помогают артисту, в том числе и музыканту-исполнителю почувствовать сопричастность к особому виду деятельности, открывающей широкий простор для раскрытия его природных и приобретенных задатков, его творческих наклонностей в такой общественно-значимой функции, как служение искусству. Попав на благодатную почву, они начинают стремительно развиваться и видоизменяться, постепенно перерастая в устойчивую характеристику личности музыканта и обретая их реальное существование в той или иной артистической среде.

Глубоко мотивированное, эмоционально-осознанное отношение к практикуемому роду занятий, при наличии отчетливых представлений об ответственной миссии художника — быть «проводником» возвышенных идей в массовое сознание, в конечном счете и определяют ту самую направленность, которая составляет «ядро» духовного потенциала субъекта, активно стремящегося к самореализации. Однако, какими бы индивидуально-психологическими свойствами ни обладала личность, посвятившая себя столь гуманистическим целям, она так или иначе должна соответствовать определенному типу творческой натуры, способной не только ощущать, но и всячески претворять на деле заложенные в ней внутренние стимулы к дальнейшему росту и эволюционированию своих еще не до конца актуализированных возможностей.

Осуществить свои заветные помыслы на излюбленном поприще, которое станет ареной творчески-продуктивных профессиональных действий на фоне постепенно пробуждающихся «ростков» собственной индивидуальности — вот одна из существенных потребностей настоящего артиста, имеющая под собой конкретную подоплеку, где все сводится к поискам целостности и гармоничности своих художественных намерений на пути к тем или иным значимым достижениям. Значительная часть подобного рода устремлений, подстраиваемых под воображаемый «эталон» неких профессионально-личностных качеств, участвующих в становлении первичных навыков творческого самовыражения, еще не вполне оформленных, но уже ощутимых, подталкивает их носителя к тому, чтобы «... быть активным субъектом собственной «жизни, чувствовать себя самостоятельным творцом, непохожим на других, и в то же время значимым для других людей, эмоционально созвучным с ними» [1. С. 21].

Отсюда берет свое начало внутренняя убежденность в том, что наличие профессиональных амбиций в какой бы то ни было творческой среде вовсе не является чем-то зазорным и фактически призывает начинающих артистов, в том числе и музыкантов-дебютантов как можно ярче заявлять, если можно так выразиться, о «конкурентоспособности» свойственных им индивидуальных проявлений артистизма. Нетрудно понять, что преимущества одних перед другими в такой многофункциональной области приложения своих природных дарований, а также сформированных умений и навыков, как музыкально-исполнительская деятельность, объясняется, в первую очередь, присутствием в ее структуре ярко выраженного индивидуализированного фактора на всех уровнях саморазвития музыканта.

Так, преуспевающий в своих творческих начинаниях молодой исполнитель сразу же обращает на себя внимание взыскательной критики сугубо дифференцированным, подчас нестандартным подходом к решению разномасштабных художественно-операционных задач, требующих, прежде всего, полной самоотдачи в их качественном осуществлении, чрезвычайной концентрации всех задействованных на практике творческих усилий и артистических способностей, а, главное — необходимости отдавать себе отчет в технической целесообразности апробированных приемов индивидуально-экспрессивного характера.

Именно тогда, как свидетельствует коллективный художественный опыт, происходит редкое слияние личностного с профессиональным, осознанного с интуитивным, логического с эмоциональным и т.п. Тем самым истинный специалист, целиком и полностью погруженный в «поиски самого себя» на всех этапах своей музыкально-исполнительской карьеры, получает возможность наиболее полной реализации того лучшего, что лежит в основе его творческой индивидуальности. И, в противовес этому, слабо выраженные признаки художественного «я» в избегании стереотипа и следовании собственным творческим убеждениям и принципам, как правило, ставят под сомнение наличие в «образе» музыканта оригинальных артистических помыслов, указывающих на

благоприятные перспективы в создании искусства, где, олицетворенные в музыкальных звуках, выразительные приемы становятся действенным способом отражения способности откликаться на разносторонние явления окружающего мира.

В этом смысле ни одно художественное воздействие не может сравниться с эффектом, происходящим от реально звучащей музыки, разворачиваемой как игровой спектакль под руководством опытного режиссера и актера в одном лице, каковым, безусловно, является яркий и самостоятельный в своем продвижении вперед музыкант.

А для этого творческая личность музыканта не должна попусту растрчивать свою духовную энергию, так как в какой-то очень важный для раскрытия его артистических качеств момент он окажется просто-напросто неспособным не только к эмоциональному сопереживанию во время исполнения того или иного музыкального произведения, но и к чуткому реагированию на явления окружающего мира, отзывчивости к чувствам других людей, что, естественно, самым негативным образом скажется на потере им устойчивой потребности в чувственном восприятии и оценке фактов объективной реальности.

Может также наблюдаться и заметное снижение эмоционального тонуса в артистическом поведении музыканта, в результате чего интенсивность переживаемых им музыкально-эстетических ощущений и аффектных состояний, столь необходимых в его исполнительской деятельности, либо сходит на «нет», либо подменяется скучным прагматизмом, который, несомненно, калечит творческую инициативу в проявлениях индивидуальной экспрессии. Творческий настрой, обычно вносящий выразительную интонацию и непосредственность высказывания в любой, даже самый элементарный художественный прием, тотчас же гаснет из-за отсутствия, или нехватки эмоциональной «подпитки» в профессиональных действиях интерпретатора.

Все это и многое другое по-новому ставит вопрос о значимости эмоционального фактора во внешних и внутренних проявлениях музыкального артистизма, как одного из первостепенных его компонентов, участвующих в художественной реализации музыкально-исполнительских идей.

## Литература

1. Ваганова Ж.В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности. — Тюмень, 1989.
2. Юдина М.В. Статьи, воспоминания, материалы. — М., 1978.
3. Кан А. Радости и печали. Размышления Пабло Казальса, поведенные им Альберту Кану. — М., 1977.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. — М., 1982.
5. Станиславский К.С. Работа актера над собой. — М., 1962.
6. Медушевский В.В. Дух музыки и дух музыкального воспитания // Искусство в школе. — 1995. — № 2.

## **О ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСТОКА (НА ПРИМЕРЕ ЯПОНСКОЙ МУЗЫКИ)**

Самым древним способом познания окружающей действительности человеком было ее эмоциональное переживание, т.к. согласно психологическим исследованиям, правое, эмоциональное полушарие, старше левого, логически-понятийного. Само понятие эмоциональное переживание мы можем определить как особый способ познания мира, «...живое, непосредственное, интуитивно-чувственное, непонятийное постижение реальности» [1. С. 22]. С течением времени эмоциональное состояние, являющееся естественным состоянием человека, было регламентировано и ограничено вследствие развития цивилизации и технического прогресса. Поэтому «...ценность искусства вообще и музыки в первую очередь состоит не только в создании эмоционального резонанса, адекватного состоянию и самосознанию человека, но и в реабилитации утрачиваемых им свойств...» [2. С. 12].

Восприятие же музыки как явления и постижение ее художественно-идейного смысла невозможно вне переживания, вне проживания ее на эмоционально-чувственном уровне.

В процессе восприятия музыки (слушателем, исполнителем, композитором) происходит «переживание уникальной ощущаемой реальности звукового процесса той или иной природы...» [3. С. 361]. Именно сама звучащая музыка дает возможность слушателю получить особое, уникальное переживание, которое не может быть получено никаким иным путем.

Восприятие же слушателем музыки иной культуры можно сравнить с сопоставлением с некой новой реальностью, в которой он черпает опыт, недостижимый в его обыденном существовании.

Восприятие музыки иной культуры также предполагает знакомство с ценностными ориентирами этой культуры, с ее мировоззренческими позициями. В нашем случае главное внимание будет сосредоточено на культуре Востока, преимущественно на культуре Японии. В целом для традиционной Японии характерен иррационально-мистический подход к человеку, обществу, природе и космосу. Особенно этот подход проявляется в создании и восприятии произведений искусства.

При восприятии произведений искусства, в частности музыкального искусства, господствуют внерациональные механизмы познания и освоения. Подобное восприятие произведений искусства было сформировано установками дзэн-буддизма, которые являлись основами формирования также традиционного музыкального искусства.

С течением времени под влиянием философии дзен-буддизма сформировались следующие методы постижения произведений искусства, согласно которым знанию часто противопоставляется понимание, изучению — вчувствование, активному мышлению — пассивное созерцание, осмыслению — переживание.

Данные мировоззренческие позиции отражены и в традиционной японской исполнительской практике, в выражении через музыку переживаний, присущих восточному мировосприятию.

При восприятии личностью явлений окружающей действительности, согласно традиционному японскому подходу, выработалась практика ориентированности личности на изменение себя в соответствии с универсумом, природой, которая отражалась в таком принципе японского мышления как *принцип подражания природе*, выражающийся в слиянии с природой, в подражании ее интонациям, ритмам. Данный принцип стал главным принципом ритмо- и формообразования японских традиционных музыкальных композиций, во время исполнения которых «остаются только ветер и дождь, и больше ничего нет». Внешне воспринимаемая хаотичность мира, на самом деле является полной гармонией, т.к. мир живет по закону постоянного изменения, согласно установке восточного сознания, что «гармония» — это весь мир в единстве и взаимодействии всех его элементов, а не только та его часть, которая упорядочена и противостоит хаосу.

Вышеупомянутые мировоззренческие принципы находят свое отражение в темпо-ритмической стороне традиционных японских музыкальных композиций. Отсюда сформировывалась практика созерцания, погружения в медитативное состояние при восприятии и исполнении музыкальных композиций. В традиционной японской исполнительской практике дзен-буддийских монахов, представляющую из себя медитативную практику на одном звуке традиционной японской бамбуковой флейты сякухати, мы видим отражение подобного строя мировоззрения. Звук для монахов являлся объектом концентрации (медитации). Мотив слияния с объектом медитации — преодолеть переживание чувственно воспринимаемых предметов и явлений, что являлось своеобразным прорывом в область бессознательного или осознанием источника сознания.

В соответствии с этим основной упор делается на состояние сознания в настоящий момент, не заботясь о том, что произойдет в следующий момент, не переживая о том, что произошло секунду назад. Согласно этому исполнительская практика традиционного японского стиля (японская бамбуковая флейта сякухати, цитра кото и сямисэн) не привязывается ко времени, не имеет определенного ритма и представляет собой некоторое подобие хаоса. Поэтому в музыкальном языке японских традиционных музыкальных композиций используется нефиксированный метроритм, остановки на длинных тянущих нотах, длительное вслушивание в угасание звука и паузы, следующей за ним.

Согласно такому подходу к исполнительской практике происходит переосмысление самого феномена «музыка». Музыка уже не является переживанием

чего-либо изображенного или выраженного, а воспринимается как созерцание бытия, выраженного в звуках.

Понимание мировоззренческих установок, формирующих особенности эмоционального ряда традиционных японских музыкальных композиций, дает нам возможность не только более адекватно воспринимать музыку японской традиции, но также формировать стратегию развития эмоционального переживания учащихся на уроке музыки.

Понимание особенностей традиционного японского мировосприятия позволит создавать необходимую атмосферу на уроке музыки, которая будет способствовать более глубокому пониманию и восприятию учащимися японской традиционной музыкальной культуры, что, в свою очередь, будет являться одним из средств развития эмоционального переживания музыки.

Знакомство и дальнейшее изучение японской традиционной музыки дает возможность увидеть проявление качественно иных переживаний, заключающих в себе преодоление эмоциональных явлений и постижение таких состояний как состояние глубокого покоя, самоуглубления. В процессе постижения таких переживаний формируется способность наблюдения за своими эмоциональными состояниями как бы «со стороны». Осуществляется предельная концентрация на каждом моменте действительности и глубокая рефлексия своих эмоциональных состояний.

Постижение особенностей «психической реальности» другой культуры посредством изучения музыкального языка традиционных композиций позволяет нам выйти из рамок той культурной общности, в которой сформировывался наш взгляд на мир, т.е. соприкоснуться с некоей новой культурной реальностью, преобразующей наши представления о действительности.

Осмысляя принципы японского традиционного музыкального мышления, мы можем сформировать новые педагогические стратегии развития эмоционального переживания музыки учащимися на материале японской музыкальной культуры. Более широкий спектр музыкальных переживаний ведет к развитию эмоционального мира личности.

Эмоциональное переживание музыки лежит в основе музыкального образа и складывается на основе комплекса ощущений разных модальностей<sup>1</sup>, то есть чувственных «впечатлений» разных органов чувств.

Опора на ту или иную модальность в процессе восприятия музыки вследствие индивидуальных особенностей чувственного опыта слушателей приводит нас к необходимости привлечения приемов и образов, активизирующих ту или иную модальность, для наиболее глубокого понимания смысла, заложенного в музыке той или иной культуры, способствующего развитию эмоционального переживания.

---

<sup>1</sup> Модальность — однородная область стимулов, вызывающих чувственные ощущения одного из анализаторов нервной системы (органов чувств): слуха, зрения, осязания и т.д.

В соответствии с этим мы считаем целесообразным погружение в визуальную символику, к примеру, через созерцание партитур традиционных японских музыкальных композиций, каллиграфических рисунков, традиционной японской живописи; использования презентаций с видеорядом, подкрепленным звучанием непосредственно звучащей музыки.

Переживание двигательных установок и стереотипов, отраженных в музыкальном языке традиционных композиций, возможно через подражание исполнительским позам при исполнении музыкальных произведений, заключающих в себе неподвижность, строгость, созерцательность. Через постижение искусства каллиграфии — проживание специфики японского ритмического чувства в практике начертания элементов иероглифа, где движение кисти стремится к его остановке.

На вербальном уровне постижение музыкально-языковых закономерностей традиционных композиций возможно через погружение в ритмические особенности японского стиха, а также через использование методов словесного объяснения. Вербализация эмоциональных переживаний, расширение эмоционального «тезауруса» проясняет и расширяет границы переживаемых чувств, способствует их осознанию. Такой полимодальный педагогический подход дает возможность через непосредственное переживание расширить эмоциональную палитру переживаний человека.

### Литература

1. Овинникова Ю.А. Эстетика: курс лекций / Ю.А.Овинникова, В.Б.Рожковский. — Ростов н/Д: Феникс, 2008.
2. Холопова В.Н. Теория музыкальных эмоций: опыт разработки проблемы // Музыкальная академия. — № 1. — 2009.
3. Орлов Г.А. Древо музыки. H.A.Frager & Co, «Советский композитор». Вашингтон — Санкт-Петербург, 1992.

*Н.В.Моргунова*

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В современном мире учебный процесс немислим без широкого использования информационных технологий. Однако вопросы организации их эффективно применения при обучении студентов различным музыкальным дисциплинам остаются пока весьма актуальными. В настоящее время любому обучающемуся

человеку сложно ориентироваться в переизбытке разнообразной информации, обрушившейся на него в последнее время, охватить, проанализировать и осознать до конца ее значение. В связи с этим, одной из главных задач является разработка современных медиаобразовательных технологий, способствующих активизации познавательного интереса обучающихся. Телевидение, видео, радио, периодическая печать, книги, специальная литература, средства звукозаписи (магнитофоны, музыкальные центры и др.), компьютерные системы являются важным и необходимым средством преподавания различных учебных дисциплин в музыкальном образовании. Мультимедийные компьютерные системы помогают выполнять разнообразные функции: музыковеда, исполнителя, слушателя. Доступ к ресурсам сети интернет дает возможность поиска необходимой, важной и значимой информации. Если говорить о музыкантах в частности, то они начали освоение просторов Интернет значительно позже других, однако, несмотря на это, количество полезной информации в интернете стремительно продолжает расти, и, очевидно, возникают трудности качественного отбора нужной продукции — это библиографическая информация, аудио и видео фонд.

Область музыкального образования в настоящее время адаптирует новую форму обучения — дистанционное образование, которое включает в себя телекоммуникационные соревновательные проекты — олимпиады, викторины и конкурсы, проводимые с помощью онлайн — интернет и электронной почты, различные дистанционные методики преподавания ряда дисциплин. Телекоммуникационная среда побуждает действовать, принимать соответствующие решения, анализировать и отбирать необходимую информацию, формируя в себе лучшие общекультурные качества и создавая свое собственное понимание предметного содержания обучения. Анализируя разные подходы к применению компьютеров в области музыкального образования, уже сегодня можно выделить следующие направления его применения:

- прослушивание и анализ музыкальных произведений;
- создание музыки;
- изучение истории и теории музыкального материала, который одновременно подается в виде текста, аудиоозвучивания и видеоизображения;
- создание собственных музыкальных программ;
- получение разной музыкальной информации с использованием сети интернет.

Рассматривая возможности применения компьютера в области музыкального образования, хотелось бы остановиться на применении **технологии мультимедиа**, которая имеет большой педагогический потенциал. Использование мультимедиа эффективно в тех случаях, если необходимо усвоить понятие, увидеть, почувствовать, то есть получить представление о материале более широко. Там, где роль наглядности большая — картины художников, иллюстрации, анализ музыкальных стилей и т.п. — вопрос о применении информационных технологий мультимедиа не вызывает в таком случае никакого сомнения.

В музыкальном образовании компьютер используется как для создания музыкальных произведений (музыкальные редакторы), так и для расширения знаний по истории и теории музыки (разные программы энциклопедического плана). Вместе с тем, можно отметить, что разные компьютерные программы рассматриваются как новая форма предъявления знаний, которые способны стимулировать механизм познавательной деятельности на занятиях, а также развить интерес. **Музыкальные компьютерные средства** можно поделить на группы:

- музыкальные редакторы;
- энциклопедии;
- программы-тесты и викторины;
- комбинированные программы.

При обучении, например, студентов элементам композиции, гармонии, анализу музыкальных форм используется программа разработки видеоизменения заданной мелодии с помощью компьютера, отражающая индивидуальность композитора, особенности жанра и т. п.

Наиболее перспективными представляются разработки методов анализа на основе теории информации, обусловленные открытиями в области электронных, коммуникационных и аудиовизуальных технологий. Появление таких понятий, как «пространственная музыка», «спектральная гармония», обертоновая формантная гармония (расширение понятия гармонии от гармонии между тонами до гармонии внутри тонов) свидетельствует о необходимости введения новой технологии музыкального творчества. Введение в музыкальную терминологию понятий «структура», «параметр», «группа», «пропорция» расширяют музыкальную теорию.

Вообще, компьютер может избавить музыканта от трудоемкой работы по перебору сочетаний при сочинении, например, канона, но ни какая техника, никакой способ или алгоритм не могут заменить творческой мысли, мелодии и диалектики ее развития. Напротив, метод, возведенный в догму, сковывает фантазию талантливого художника, композитора и создает иллюзию легкости сочинительства.

В последнее время в практику вошло дистанционное обучение игре на музыкальном инструменте. Интерактивное индивидуальное общение с преподавателем осуществляется через скайп или электронную почту. В нашем распоряжении сегодня имеются интернет — трансляции показательных уроков по вокалу, фортепиано, баяну и др. Это своеобразный аналог видеоконференции. Но, в любом случае, это никак не может заменить практически индивидуальные занятия с педагогом, а только, на взгляд автора, может быть использовано своеобразной формой проведения занятий.

Дистанционное обучение занимает все большую роль в модернизации образования. Согласно приказу 137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 «Об использовании дистанционных образовательных технологий»,

итоговый контроль при обучении с помощью дистанционных образовательных технологий можно проводить как очно, так и дистанционно.

Современные технологии сегодня задают ритм нашей жизни. Современный мир не стоит на месте. Если раньше, для того, чтобы повысить свою квалификацию, получить знания или интеллектуально обогатиться, нужно было посещать библиотеки, то сейчас все эти проблемы с успехом решает интернет. Все большее количество людей предпочитают учиться дистанционно.

Особенно это важно для людей с ограниченными возможностями.

Обучение с применением дистанционных образовательных технологий — дистанционное обучение (далее ДО), отличаясь от традиционных форм обучения — очной и заочной, по сути, представляет собой их комбинацию. От заочной формы оно «наследует» факт удаленности студента и преподавателя. Однако, в отличие от поточного, практически лишённого семинарских занятий заочного обучения, ДО носит более индивидуальный характер. Так же, как при очных занятиях, ДО предполагает личный учебный план и постоянное взаимодействие с преподавателем. Задача последнего — курировать обучение, консультировать, проверять контрольные работы и тесты, помогать в подготовке к экзаменам. Ключевые достоинства системы ДО следующие:

1. Технологичность. Использование современных программных и технических средств делает электронное образование более эффективным, а визуальную информацию — яркой, динамичной и запоминающейся. Распространение скоростного доступа в интернет, развитие мультимедиа-технологий делает дистанционное обучение полноценным и интересным.

2. Свобода и гибкость. Иначе говоря, возможность учиться удаленно, не покидая своего дома. Не нужно ждать начала семестра, нет привязки к экзаменационным сессиям. Заниматься можно в удобное время, совмещая учебу и основную деятельность. Студент сам определяет темп прохождения курса, может возвращаться по несколько раз к отдельным материалам, пропускать некоторые разделы и т.д.

3. Открытость и доступность. Эта форма образования, которая предусматривает сокращение расходов на поездки и проживание в другом городе, предоставляет возможность выбора обучения по наиболее эффективным технологиям, у наиболее квалифицированных преподавателей.

4. Психологический комфорт. Не секрет, что волнение и страх перед преподавателем не позволяют некоторым студентам полностью показать на экзаменах свой уровень подготовки. При ДО, снимается вопрос субъективности оценивания, а также психологического воздействия, обусловленного влиянием группы или успеваемостью студента по другим предметам. В ходе обучения не влияют факторы возраста и однородности группы.

Однако, в системе дистанционного обучения есть определенные сложности. ДО требует от слушателей исключительной мотивированности, самоорганизации, трудолюбия и определенного стартового уровня.

Если говорить о ключевых проблемах ДО, то оно решает несколько проблем обучения. В рамках ДО обучающему и обучаемому не нужно находиться в одно и тоже время в одном и том же месте. Далее, если у преподавателей напряженные графики работы, дистанционное обучение позволит сбалансировать их, предоставляя возможность и преподавателю и студенту выполнять свои функции в удобное (свободное) время, в рамках более гибкого графика. ДО позволяет отчасти решить проблему и дефицита квалифицированных преподавательских кадров, охватывая удаленные группы обучаемых. И, наконец, позволяет автоматизировать процессы в обучении, обеспечивая, допустим, промежуточное тестирование студентов в сжатые сроки, осуществлять тестирование практически любой сложности, осуществлять мониторинг процесса ДО, накапливать статистику и предоставлять отчетность.

Технологии ДО способны обеспечивать визуальные, аудиальные, текстовые коммуникации между преподавателем и студентом, студентами в группе. ДО во многом помогает студентам освоить лекции, составленные преподавателем, выполнить предусмотренные учебным планом и графиком задания. Отправляя задания преподавателю по электронной почте, получать от него комментарии и оценки, задавать вопросы, при этом значительно экономя время, средства и силы. Это особенно удобно во время работы над курсовой или выпускной квалификационной работой.

У системы ДО, как и у любой другой системы есть как свои противники так и приверженцы. По определению первых ДО сомнительна в качестве системы обучения, т.к. является отчужденной, безличной и анонимной: студенты не видят и не слышат преподавателя, а он студентов, и постигать суть предметов таким образом это все равно, что, например, учиться плавать, не заходя в воду. Кроме того, они считают, что студентов (относительно юных, получающих первое высшее образование) нельзя периодически не контролировать, не озадачивать и не нагружать. В конечном счете, считается, что при дистанционном контроле знаний, умений и навыков (при выполнении письменных заданий и контрольных с последующим отправлением их на проверку преподавателю посредством электронной почты) студенты, в своем большинстве, вряд ли станут что-то самостоятельно делать.

В данном случае следует отметить, что дистанционное обучение совсем не обязывает студентов и преподавателей категорически не контактировать друг с другом очным образом.

Образовательный процесс, может быть построен таким образом, что перед началом курса преподаватель встречается со студентами, подробно объясняя и комментируя специфику их будущих занятий, а в дальнейшем такие очные встречи могут происходить, например, один или два раза в месяц в форме семинаров, коллоквиумов, дискуссий, «круглых столов» и т.п., которые позволят, с одной стороны, непосредственно контролировать студентов, не дадут им окончательно «расслабиться» и будут держать их в некоем постоянном учебном

«тонусе», а, с другой стороны, предоставят студентам возможность проявить себя, правильно ориентируясь в учебном процессе, получая необходимые текущие консультации и разъяснения. Помимо того, эти встречи позволяют преподавателю выявить как добросовестных студентов, так и не очень. Одним из условий успешного прохождения обучения может быть, например, обязательный очный, устный и индивидуальный отчет студента о проделанной работе. Такие отчеты или своеобразные рубежные контрольные мероприятия могут устраиваться два-три раза в течение семестра. Помимо самостоятельно-дистанционного освоения материала и выполнения письменных заданий в электронном виде, им предстоит несколько раз за семестр очно, индивидуально и устно отчитаться о проделанной работе, продемонстрировав приобретенные знания и умения, а, кроме того, сдать итоговый зачет или экзамен в очной форме. Если сопоставить формы обучения, то очевидно, что ДО проигрывает, т.к. основную часть материала учащиеся должны освоить самостоятельно, в то время, как никакое чтение не может заменить живого человеческого общения. Механизмы и принципы восприятия устной и письменной речи различны. Как правило, лучше усваивается устная речь, ведь она появилась намного раньше письменной как в масштабах общеисторических, так и в масштабах каждой индивидуальной человеческой жизни. Звучание наиболее естественная форма существования языка. Люди в своем большинстве предпочитают слушать и говорить, чем читать и писать. В данном случае вопрос заключается в том, является ли граница между устной и письменной речью непреодолимой, и возможна ли такая ситуация в учебно-образовательном процессе, когда письменная речь более «выигрышна» по сравнению с устной речью. С другой стороны — вся проблема кроется в подаче материала, который будет составлен увлекательно и познавательно со стороны преподавателя, будет ли он приятным и интересным, внятным и доходчивым, простым и понятным в изучении и постижении. Поэтому преподавателю необходимо продумывать именно форму подачи излагаемого материала.

ДО имеет и свои несомненные плюсы, и минусы, как любой другой вид обучения. Плюсы — это индивидуальные занятия, дозированное получение курса дисциплины частями, коррекция материала под каждого студента с выработкой индивидуального режима и графика обучения, который может изменяться в зависимости от темпа восприятия информации и занятости студента. Еще хотелось бы заметить, что у студентов разные уровни начальной подготовки, скорость восприятия информации и разные желаемые формы восприятия. Кому-то достаточно базовых знаний, а некоторые с пытливым умом хотят изучить предмет глубже. Для кого-то важно получить информацию структурировано, а кому-то тяжело самостоятельно вникнуть в новый материал. Преимущество использования такого вида обучения в том, что у каждого студента есть возможность постоянно быть на связи с преподавателем. Любая консультация вполне уместна и возможна. Для этого используются и онлайн-конференции, и чаты, и программы

обмена мгновенными сообщениями, и электронная почта, и телефонные переговоры. Любая проблема быстро решается с помощью современных средств связи. При ДО преподаватель и студент взаимодействуют как параллельно (при общении онлайн), так и последовательно (когда студент самостоятельно выполняет домашнее задание). Можно объединять студентов в группы и проводить занятия в рамках закрытых форумов. Но больше практикуются индивидуальные занятия, поскольку они считаются более удобными для каждого слушателя.

Минус ДО, наверное, в растянутости во времени. Некоторым студентам постоянно приходится напоминать, что пора бы выслать очередную часть выполненных заданий на проверку. Это затягивает обучение. Поэтому у многих преподавателей имеется опыт проведения диагностики студента, при которой выявляются индивидуально слабые места и сильные стороны самого студента, что позволяет прогнозировать дальнейшие отношения в обучении и разработать индивидуальную программу для развития слабых сторон его личности.

На сегодняшний день — дистанционное обучение бесспорно является современным методом обучения, доступным и оригинальным, что ставит его в один ряд с классической подачей материала. Эта форма обучения, как показало время, перспективна и можно ожидать, что она станет одной из наиболее распространенных в нынешнем столетии, будет помогать развивать интерес в области музыкального искусства, расширять дидактический потенциал учебного процесса, повышать эффективность обучения. Информационные технологии помогают во многом педагогам менять методы и формы своей работы, развивают, как уже говорилось, индивидуальные способности студентов, усиливают в обучении междисциплинарные связи, обновляют организацию учебного процесса. Дистанционное обучение имеет право на свое существование, но при условии, как считает автор, не замены, а дополнения собой классического образования, как «сосуществующая» рядом форма обучения.

*М.С.Осеннева*

## **ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ХОРМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

В условиях Болонского соглашения о формировании единого европейского образовательного пространства в отечественной системе профессиональной подготовки в высшей школе обозначилось стремление к актуализации практической деятельности студентов, которая в итоге фокусирует профессиональные компетенции специалиста. Пониманию готовности выпускника к профессиональной деятельности обобщенным результатом профессионального образования

посвящен ряд исследований А.А.Андреева, В.П.Байденко, А.А.Вербицкого, А.К.Гребнева, В.В.Жураковского, И.А.Зимней, Н.М.Розиной, Ю.В.Татур и др. Данные ученые утверждают, что учитель должен обладать не только определенной системой знаний, умений и навыков, но и совокупностью профессионально-личностных качеств, которые формируются в активной деятельности. В этой связи в федеральном компоненте государственного стандарта высшего профессионального образования нашло отражение усиление практико-ориентированной направленности.

В психолого-педагогической литературе наблюдаются разночтения в понимании целей практико-ориентированного образования. Одни авторы (Ю.В.Ветров, Н.К.Клушина) под целью практико-ориентированного образования понимают формирование профессионального опыта студентов при погружении их в профессиональную среду в ходе учебной, производственной и преддипломной практики. Другие авторы (Т.А.Дмитриенко, П.В.Образцов) к практико-ориентированному образованию относят профессионально-ориентированные технологии обучения, направленные на формирование у будущих специалистов значимых для профессиональной деятельности знаний, умений, навыков, профессионально-важных качеств. Ряд авторов (А.А.Вербицкий, В.Н.Шершнева) связывают практико-ориентированное образование с использованием возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения студентами учебных дисциплин.

Между тем, следует отметить, что в музыкально-педагогическом образовании учителя на этапе модернизации российской системы образования с учетом специфики понимания феномена профессиональной компетенции видится необходимой трансформация практико-ориентированного подхода в практико-центрический, интегрирующий три типа компетентностей, согласно проекту «Tuning» — *инструментальные*: познавательные, технологические способности; *коммуникативные*: индивидуальные способности социального взаимодействия и сотрудничества; *системные*: способности практической реализации системы полученных знаний.

В условиях вузовской подготовки учителя музыки, и в частности, хормейстерской, практико-центрический подход предполагает рассмотрение организации продуктивной деятельности педагога-музыканта, как непосредственную задачу и результат профессионального становления учителя музыки. Решению данной задачи способствует комплекс технологий организации учебно-воспитательного процесса:

— мотивационно-ценностного обеспечения подготовки учителя музыки к организации вокально-хоровой работы с учащимися на уроках музыки и в условиях дополнительного музыкального образования;

— информационно-содержательного обеспечения, предполагающего освоение студентами комплекса профессиональных знаний в области хороведения и методики организации вокально-хоровой деятельности учащихся;

— деятельностно-практической подготовки в учебных хоровых коллективах, в классе дирижирования, а также в условиях практики работы с хором, практика по организации вокально-хоровой работы с детьми и педагогической практики в начальной и основной школе.

Как видно, реализация выше обозначенных технологий предполагает комплексный подход, основанный на взаимопроникновении исполнительской и методической подготовки учителя-музыки, что, соответственно, актуализирует формирование системных компетенций. Системные компетенции учителя музыки-хормейстера проявляются в способностях:

- оперировать знаниями хороведения;
- анализировать вариативные методики организации вокально-хоровой работы с детьми;
- выявлять задачи вокально-хоровой работы в соответствии с репертуаром и уровнем подготовки хорового коллектива;
- реализовывать технический и художественный этапы репетиционной работы с детьми над конкретным репертуаром;
- выбирать адекватные поставленным задачам методы вокально-хоровой работы;
- применять современные педагогические технологии в организации вокально-хоровой работы на уроках музыки;
- использовать различные организационные формы педагогического процесса: фронтальную, групповую и индивидуальную работу по развитию вокально-хоровых навыков школьников;
- организовывать музыкально-педагогический процесс вокально-хоровой работы с детьми, создавая эмоционально-духовный контакт с учащимися с учетом индивидуальных особенностей детей и уровня музыкальных способностей, развивать творческую музыкальную активность учащихся в процессе хорового исполнения музыки;
- планировать репетиционный процесс, в том числе распевание детей на уроке, разучивание песни и т.д.

Системные компетенции в области хормейстерской музыкально-исполнительской деятельности учителя музыки предполагают, что он должен обладать способностями:

- интонирования и слухового анализа качества интонации как отдельных участников хорового коллектива, так и хоровой партии и хора, в целом;
- создания исполнительской интерпретации вокально-хоровых произведений различных жанров, форм и стилей;
- творческого использования хороведческих знаний и исполнительских хормейстерских навыков в организации вокально-хоровой деятельности учащихся;
- художественно-творческого мышления, интуиции, фантазии, воображения.

Системные профессиональные компетенции учителя музыки-хормейстера также предполагает готовность к методическому обеспечению процесса вокально-хоровой работы:

- планировать вокально-хоровую работу на уроке музыки;
- составлять рабочие программы по обучению хоровому пению на основе примерных с учетом вида образовательного учреждения и особенностей возраста певцов;
- выбирать хоровой репертуар;
- оформлять педагогические разработки в виде отчетов, выступлений на педсоветах и методических объединениях.

Формальное разведение музыкально-исполнительской и методической подготовки учителя музыки-хормейстера приводит к трудностям в организации вокально-хоровой работы, с которыми сталкиваются студенты во время прохождения педагогической практики в начальной и основной школах. Так, например, затруднения вызывает:

- планирование и организация вокально-певческого процесса (распевания, разучивания песни);
- выбор темпа репетиционной работы;
- необходимость детализации конкретной творческой задачи;
- видение динамики репетиционно-творческого процесса;
- коммуникативные проблемы, определяющие успешность проведения вокально-хоровой работы с детьми, качественный результат разученного произведения;
- видение перспективы в работе над вокально-хоровым репертуаром;
- обобщение типичных ситуаций в исполнительском процессе;
- комбинирование репетиционных алгоритмов;
- выявление репетиционных этапов (стадий) в освоении вокально-хорового материала;
- анализ собственных ошибок.

Реализация практико-центрического подхода как детерминанты хормейстерской подготовки учителя-музыки будет успешной при соблюдении ряда принципов:

- системности (взаимосогласованности отдельных самостоятельных компонентов хормейстерской подготовки в освоении «Хороведения», «Хорового класса и практической работы с хором», «Дирижирования», «Музыкально-педагогического тренинга по организации вокально-хоровой работы», «Методики музыкального образования» на уровне интеграции познавательной и практической деятельности учителя-музыки);
- компетентности (ориентации будущего специалиста на формирование компетенций как результатов обучения, представляющих собой совокупность знаний, умений, навыков управления хоровым пением детей, способностей применять их на практике и определяющих профессиональную готовность учителя музыки к успешной организации вокально-хоровой деятельности учащихся);

— направленности образовательного процесса на личностное развитие студента (индивидуализация и дифференциация образовательной деятельности вобретении опыта хормейстерской работы с детьми в условиях урока музыки, а также дополнительного музыкального образования).

*С.Н.Булгакова*

## **СТИЛЕВОЙ ПОДХОД В ДИРИЖЕРСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Исследование музыкального произведения и работа над творческим воплощением, а также его оценка являются основой обучения студента в дирижерском и хоровом классах вуза. Перед педагогом встает вопрос воспитания музыкального вкуса студентов, выработки навыков целостного анализа произведения, многостороннего подхода к изучению творчества композитора. Стилиевое чутье развивается не сразу, а чаще всего формируется в длительном процессе приобретения музыкального опыта — опыта общения с множеством музыкальных произведений.

Воспитывая будущего дирижера, мы с осторожностью используем в обучении современную музыку, для которой характерно сочетание новейших музыкальных средств и стилистических элементов. Все они должны стать неотъемлемым компонентом музыкально-педагогического образования. Процесс освоения и внедрения новой музыки в художественное сознание молодого дирижера-хормейстера — непростой, требующий педагогических усилий и времени. При этом речь идет, прежде всего, о творческих проявлениях в работе будущего учителя музыки, об умении профессионально совершенствоваться, и находить наиболее эффективные пути обучения.

В данной статье внимание сконцентрировано на изучении произведений духовной хоровой музыки XX века в классе дирижирования. Обращаясь к сочинениям духовно-певческой традиции, мы определяем духовность как глубокое и значимое понятие, воспринимаемое как извечное в искусстве утверждение высokonравственных, этических норм в их общечеловеческом смысле.

Прогресс XX века изменил сознание, мировоззрение человечества и в целом — картину мира. В отличие от других эпох столетие характеризуется плюрализмом направлений, течений, школ, и, как следствие, множественностью языковых музыкальных систем. Церковные жанры значительно переосмысливаются, для музыкального языка целого ряда произведений характерно сочетание новейших композиторских средств.

Традиция бытования европейских жанров культовой музыки оказалась близка новым технико-стилевым явлениям середины столетия. Подлинно новатор-

скими в этом жанре стали опусы И.Ф.Стравинского, П.Хиндемита, Б.Бриттена, Ф.Пуленка, О.Мессиана, З.Кодаи, Д.Лигети.

Основные типы музыкальных форм остались прежние (классические, барочные, романтические). При этом в корне изменилась система музыкального языка и интонации в целом, модернизировались тематизм, гармония, ритмика, мелодика, фактура. В хоровой музыке произошли заметные перемены, связанные с «инструментализацией» хоровой фактуры, широким развитием хоровой речитативности и иных параметров.

В своей книге «Стиль и идея» Шенберг пишет: «Интеллектуальное удовольствие, рожденное красотой структуры, может быть равносильно удовольствию, производимому эмоциональными качествами, слушатель должен осознать красоту работы интеллекта, испытать наслаждение логикой изложения, глубиной идеи, проникнуть во все ходы и последствия ее развития» [1. С. 139].

В 60—70 годы XX века музыка зарубежных композиторов пополняет репертуар многих оркестров и хоров нашей страны. Советские композиторы остро ощутили потребность в расширении системы музыкально-выразительных средств. Смелость и новизна проявляются во всех направлениях музыки. Самым ярким показателем духовного ренессанса отечественной музыки последних десятилетий XX века явилось обращение композиторов к религиозной тематике. Отражение национальных традиций мы видим в произведениях Г.Свиридова, Р.Щедрина, У.Мартынова. Жанры мессы и реквиема представлены в творчестве композиторов нового поколения. Католические реквиемы А.Шнитке, Э.Денисова, В.Артемова — вершина достижений современной музыки.

Музыковеды Н. и Ю.Холоповы пишут: «Стремительность эволюции музыкального мышления в нашу эпоху — общепризнанный факт, не нуждающийся в доказательствах. Вся же музыка XX века представляется грандиозным катаклизмом, потрясающим основы традиционного музыкального мышления. Смежные короткие звенья в длинной цепи перемен очень сходны друг с другом, несмежные уже кажутся не принадлежащими ни одной цепи» [2. С. 78]

При всем многообразии выше перечисленной современной хоровой литературы, круг доступных для молодого дирижера-хормейстера произведений невелик. Музыкальный язык композиторов-новаторов бывает зачастую труден не только для студентов, но и для многих профессионалов. Однако есть и несложные хоровые сочинения, в рамках канонических особенностей демонстрирующие гибкость и многообразие, содержащие яркую образность, драматургию и целый ряд таких выразительных средств, которые способствуют доступности их изучения в классе хорового дирижирования и исполнения учебным хором, подготовки программы Государственного экзамена по дирижированию.

Есть несколько способов актуализировать творческий характер дирижерско-хорового образования студентов — это изучение духовной музыки современных авторов и применение эффективных методов обучения.

Пройдя путь изучения целого ряда произведений церковно-певческой традиции русской и зарубежной классики, мы обратились к сочинениям современных. Это — «Stabat Mater» (для женского хора, солиста и фортепьяно) русского композитора В.Полякова и «Missa brevis» (для смешанного хора и органа) литовского композитора В.Бартулиса, которая состоит из пяти песнопений, образующих единый цикл: Kyrie eleison (греч. Господи, помилуй), Gloria (лат. Слава), Credo (Верую), Sanctus (Святой), Agnus Dei (Агнец Божий), а также две юбилейные: Ave Mater, Ave Pater эстонского автора Р.Ээспере. Все сочинения — пример свободного обобщенного подхода к трактовке католических песнопений

При первом знакомстве с хоровой партитурой студенты отмечают много нового, необычного в музыкальном языке произведения, метроритме, в свободе и разнообразии хорового письма, гармонического языка, структуры.

При работе над произведением у будущего дирижера возникает множество невыясненных вопросов. Активизации аналитической деятельности студента помогут опора на межпредметные связи с другими музыкально-теоретическими дисциплинами и современные методы обучения. Одним из таких методов стал стилевой подход, разрабатываемый в педагогике общего и профессионального музыкального образования (Ю.Б.Алиев, Э.И.Плотица, С.Л.Старобинский, Н.Г.Куприна, А.И.Николаева и др.).

Целью освоения стилевого подхода является: а) подготовка студентов к профессиональной деятельности посредством комплексного изучения путей и способов педагогического переосмысления категории музыкального стиля; б) осмысление ими полученных знаний о музыкальном стиле в решении исполнительских задач дирижера хора и современных проблем педагогики общего музыкального образования.

Для решения этих задач мы применили модель стилевого подхода к организации слушательской деятельности школьников, разработанную О.В.Усачевой, и рассмотрели ее в качестве содержательного компонента профессиональной подготовки дирижера-хормейстера, будущего учителя музыки.

Согласно этой методике освоение стилевого подхода включает три этапа: теоретико-методический, историко-педагогический, методологический [З. С. 115]. Основной единицей педагогического процесса является постижение стиля композитора как ядра его творчества, выявляющего его целостность и неповторимость.

Основным инструментом осуществления стилевого подхода на каждом из этих этапов является стилевой музыкально-педагогический анализ.

На *теоретико-методическом этапе* стилевой музыкально-педагогический анализ направлен на разработку методов организации процесса изучения хоровой партитуры, определения стиля произведения. При этом студент изучает не только музыкальную форму, язык произведения, но и различные аспекты стилевого содержания, связанные с культурно-исторической, авторской, исполнительской «позициями».

Например, обращаясь к «Missa brevis» или «Stabat Mater» студенту необходимо знания об истории церковного пения, истоках того или иного жанра. Определяя особенности музыкального языка произведения, делаем вывод о том, что изменения коснулись звуковысотной организации. Звукоизобразительного эффекта достигают определенные виды гармонических созвучий — кластеры из тесно прилегающих тонов и полутонов (Stabat Mater, Ave Mater, Credo, Sanctus). Наряду с традиционными имитациями, своеобразный полифонический эффект достигается при применении нескольких пластов партитуры хора и органа (Sanctus); находим элементы использования политональности, полиритмии, «ритмической педали» и серийной техники, сонорики — музыки тембров, полистилистики, которая утвердилась во второй половине XX века как направление в музыкальном искусстве.

Таким образом, структурно-содержательная модель стиля становится основой разработки студентами различных хормейстерских приемов и способов организации деятельности дирижера при разучивании произведения в хоровом классе.

На *историко-педагогическом этапе* студенты переходят к сравнительному историко-педагогическому изучению стилевого подхода. Например, студенты приходят к выводу о том, что композитор, избирая исторический стиль, идентифицирует свое сочинение с духовной музыкой определенного периода. Церковно-певческая традиция — отражение свойственного XX столетию тяготения к универсализации художественного мышления, ощущению новых уровней «взаимоотношений» с миром. В перечисленных выше произведениях представлена концертная версия жанра, поскольку в них используются различные способы усиления выразительности, современные средства художественного и эмоционального воздействия на слушателя. Латынь в данном случае предстает не столько атрибутом католического культа, сколько становится одним из средств воплощения сакрального начала в целом. Стиль того или иного композитора, выразивший индивидуальность его личности, является частью более общего целого, то есть стиля эпохи, который включается в общность еще более крупного масштаба — в целостность культуры. Выбор эпохи (современности) приводит к использованию современных техник сочинения и открытий в области музыкального языка, активного обновления традиций. Многостилевая природа музыки XX века позволяет назвать этот век эпохой полистилистики.

Основное внимание направлено на сравнение «методической» и «современной» музыкально-педагогических позиций по отношению к изучаемому музыкальному стилю.

Компонентами стилевого *музыкально-педагогического анализа* на методологическом этапе подготовки студентов являются: раскрытие содержания категории музыкального стиля в культурологическом аспекте; установление его педагогических функций и роли в музыкальном обучении, а также в воспитании и развитии школьников. Ведется разработка вопросов методики творческого освоения стиля в практической работе с хором. Новые современные сочинения помо-

гают молодому дирижеру оттачивать свое техническое мастерство, искать вокальные краски, не бояться жесткости аккордов, развивать чуткость слуха, чувствовать неповторимость эмоционально-образного воплощения авторской интонации.

Таким образом, стилиевой подход как содержательный компонент музыкально-педагогического образования выполняет систематизирующую, интегрирующую и компетентностную функцию в системе профессиональной подготовки бакалавра педагогического образования, будущего дирижера-хормейстера, учителя музыки.

### **Литература**

1. Шенберг А. Убеждение или познание? // Зарубежная музыка XX века: Материалы, документы. — М., 1975.
2. Холопова В.Н., Холопов Ю.А. Антон Веберн. Жизнь и творчество / М.: Музыка, 1984.
3. Усачева О. В. Освоение стилиевого подхода в процессе профессиональной подготовки учителя музыки // Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков. — Москва — Ханты-Мансийск, 2004.

*В.А.Дмитриев*

## **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОМ КЛАССЕ**

В учебной и внеклассной работе учителя музыки общеобразовательной школы значительное место занимает деятельность в качестве аккомпаниатора. И если недостаток исполнительских навыков при игре на инструменте произведений для слушания, можно в какой-то мере компенсировать с помощью грамзаписи, то при исполнении аккомпанементов в классе или в концертных условиях эти недостатки сразу же бросаются в глаза.

Концертмейстерский класс по учебному плану вводится только в конце обучения, на завершающем курсе. Конечно, этих часов совершенно недостаточно, учитывая значимость «аккомпаниаторских» навыков в работе учителя музыки. Поэтому концертмейстерской подготовке студента должно уделяться значительное внимание уже с первого курса. Но, учитывая загруженность занятий по инструменту другими, не менее важными видами учебной деятельности (разучивание и исполнение двух программ, подготовка к техническому зачету, накопление репертуара для исполнительской практики в школе, подготовка к выступлениям на концертах и т.д.), значительная часть работы может и должна проводиться самостоятельно.

В данной статье речь пойдет о самостоятельной работе при изучении вокальных произведений русских композиторов.

Этот репертуар, конечно, недостаточно широко представлен в практической работе учителя в школе, где он гораздо чаще имеет дело с вокальными произведениями современных композиторов для детей. Но, по нашему глубокому убеждению, невозможно научиться грамотно, профессионально аккомпанировать только на основе этого материала, как и невозможно стать хорошим исполнителем современной музыки, не освоив все богатство классического наследия.

Начинать знакомство с наиболее простыми образцами романсов необходимо с самого начала обучения. Благодаря простоте гармонического языка и фактуры, целый ряд романсов может быть включен в репертуар для чтения с листа и транспонирования. Прежде чем начать работу над любым вокальным произведением, студент должен уяснить себе особенности работы аккомпаниатора-концертмейстера.

Аккомпанемент отличается от других видов ансамбля тем, что партия баяна подчинена сольной партии и исполняется в таких звуковых градациях, которые, не заслоняя партии голоса, создают вместе с тем условия для выявления всех исполнительских возможностей певца. От аккомпаниатора в значительной степени зависит точность интерпретации, творческое состояние, настроение солиста.

Будущий учитель музыки должен также иметь представление об особенностях концертмейстерской работы, поскольку на практике ему приходится разучивать вокальное произведение с хором или солистом, учитывать особенности аккомпанемента, предназначенного для детского вокального хорового или инструментального исполнения. Зная особенности разных голосов, в том числе и детских, он должен выбрать наиболее удобную для исполнения тональность, пропеть тот или иной голос в ансамбле, уметь подавать в нем реплики и т.д.

Одновременно студент должен понять важность овладения не только музыкальным, но и поэтическим текстом, поскольку эмоциональный строй и образное содержание вокального произведения раскрываются не только через музыку, но и через слово.

Изучение и анализ вокальной музыки положительно сказываются на работе студента в классе основного музыкального инструмента, вокала и дирижирования, способствуют развитию его мышления.

Одна из задач работы баяниста над аккомпанементом — формирование умения распределить внимание между всеми компонентами вокального произведения. Он должен научиться видеть и слышать все строчки произведения, нотные и текстовые — и воспринимать их как единую цельную партитуру. Не следует представлять инструментальную партию как нечто самостоятельное, мысленно отделяя ее от остального текста.

К важным техническим задачам относится общность темпа и динамики исполнения всего произведения. Следует также учиться ощущать фразировку солиста, певческое дыхание, осознавать баскак фундамент гармонической основы.

Начинать работу следует всегда с раскрытия содержания, выявления художественного образа и стиля произведения и потом, исходя из этого, представить характер звучания, нюансы, темп и т.д. Необходимо перед началом работы познаться с творчеством композитора и поэта — автора текста.

Поскольку поэтическим текстом романса обусловлена в значительной мере выразительность не только вокальной, но и инструментальной партии, надо несколько раз выразительно продекламировать текст, выявив в нем смысловые кульминации, особенности фонетики, ритма стиха, строфического деления.

Приступая к освоению аккомпанемента, необходимо тщательно изучить вокальную строчку, обратить внимание на характер вокальной мелодии (плавная или прерывистая, кантиленная или речитативная, спокойная или стремительная), найти кульминационные пункты, определить указанные автором динамические знаки и фразировку, научиться интонировать мелодию голосом с соблюдением цезур и сменой дыхания.

При анализе партии аккомпанемента необходимо обратить внимание на тип выбранной композитором фактуры. Особо следует остановиться на вступлении и заключении, где обычно выражено основное настроение романса, а также на сольных инструментальных эпизодах, связанных с переходом от одного раздела произведения к другому.

Работа над аккомпанементом, как и над сольным инструментальным произведением, включает в себя проработку аппликатуры, меха, фразировки, характера звучности.

Технические приемы должны быть определены как можно раньше, это поможет избежать переучивания текста. Вокальная партия должна при этом оставаться в центре внимания как элемент музыкального целого, определяющего общий план работы над аккомпанементом.

Остановимся еще на некоторых вопросах, правильное понимание которых необходимо для самостоятельной работы над аккомпанементом.

Каждому концертмейстеру следует знать, что дыхание в пении всегда распределяется сознательно, в то время как в жизни этот процесс протекает непроизвольно. Различные по характеру произведения требуют различного дыхания. Так, спокойное и глубокое дыхание будет у певца, если он исполняет плавную, широкую народную песню, и быстрое, энергичное — при исполнении «Попутной песни» Глинки.

Дыхание зависит и от интервального состава мелодии. Если интервалы удобны, мелодия плавная, то дыхание будет экономным, его хватит на большую фразу. В широкой кантилене или при неудобном интервальном составе мелодии, дыхание может иссякнуть и раньше. Дыхание зависит и от физического состояния исполнителя, от его психологической настроенности.

Помощь аккомпаниатора заключается в том, что, чувствуя недостаток дыхания у певца, он должен несколько ускорить темп, стараясь, чтобы это ускорение не было бы слишком заметным. Здесь действует тот же закон, что и при испол-

нении сольных произведений: всякое ускорение вызывает необходимость в последующем замедлении. Необходимо следить при этом, чтобы не нарушалась соразмерность художественной логики исполнения. Затруднения возникают и при взятии певцом долгих звуков. Певцы иногда любят «поддерживать» такие звуки, и зачастую, если он уместен и художественно оправдан, этот прием вносит черты индивидуальности в исполнение произведения. Тогда аккомпаниатор должен вовремя начать замедление, следя за солистом, иначе удлинённый звук у певца будет звучать в то время, как аккомпаниатор уже закончит.

В случае, если на таком звуке композитором указано *diminuendo*, то аккомпаниатор должен делать свое *diminuendo* только на второй половине этого звука, чтобы «подстраховать» солиста на случай нехватки дыхания. Аналогичный прием можно рекомендовать и при исполнении ферматы.

Для достижения большей выразительности исполнения певцы иногда используют и так называемое художественное дыхание, которое не подчиняется обычным физическим канонам. Иногда в этих случаях певец поет на одном дыхании несколько фраз, а для того, чтобы отделить одну фразу от другой, берет как бы полувдох, даже если физически его хватило бы еще надолго.

Вопросы развитости слухового восприятия также важны для успешной работы концертмейстера. Недостаточное развитие гармонического слуха сказывается, прежде всего, в небрежном отношении к звучанию басового голоса, который является фундаментом гармонии, ладовой опорой. Он важен для певца не только потому, что, слыша бас, певец лучше ощущает гармоническую окраску своей партии, но и потому, что басовый голос нередко является метроритмическим ориентиром для певца.

Чувство ансамбля и тесно связанные с ним вопросы темпа и ритма всегда стоят перед аккомпаниатором. Главная его задача — приводить к стержневому, единому темпу все отклонения (даже в пределах одного такта), которые допустит певец. Для выработки гибкости, умения следить за темпом солиста надо приучать студента контролировать буквально каждый звук — тогда любое растягивание или ускорение темпа будет удобно для исполнения обоим участникам ансамбля.

Общность динамических оттенков — еще один неотъемлемый компонент ансамбля. Если аккомпаниатор не поддержит вовремя *crescendo* певца, то в этом случае не создается впечатление общего усиления звучности.

Когда в аккомпанементе не указаны оттенки, имеющиеся у певца, концертмейстеру необходимо следить за всеми изменениями в силе звучности.

И, наконец, несколько слов о силе и качестве звука. Баян/аккордеон, как сопровождающий инструмент, должен звучать слабее голоса. Но не следует впадать в крайность, играя тускло и бес красок. Большое внимание нужно уделять качеству звука аккомпанемента, он должен быть певучим, разнообразным, «вокальным».

Таковы основные моменты, на которые предстоит обратить внимание студенту при работе, в том числе и самостоятельной, над вокальным произведением в концертмейстерском классе.

Конечно, нет ничего полезнее изучения и решения на практике всех вышеперечисленных задач, стоящих перед аккомпаниатором. Поэтому студентам, помимо занятий в концертмейстерском классе, необходимо уделять больше внимания пению под собственный аккомпанемент, а также практике в вокальном классе. Ценную помощь может оказать изучение грамзаписи, сравнение интерпретаций одного и того же произведения.

Изучение и исполнение вокальной музыки на протяжении всего периода обучения на музыкально-педагогическом отделении необходимо для общего музыкального развития студентов, а также для формирования у них профессиональных концертмейстерских навыков.

### Литература

1. Гинзбург Г.Р. Беседы о музыке. (Гинзбург Г. Статьи. Воспоминания. Материалы). — М., 1984.
2. Овчинников М.А. Творцы забытого романса. — М.: Музыка, 1988.
3. Смирнов М. О работе концертмейстера. — М.: Музыка, 1974.
4. Шахов Г. Транспонирование на баяне. — М.: Музыка, 1974.
5. Малиновская А.В. Фортепианно-исполнительское интонирование. — М., 1990.
6. Платонов В. Чтение нот с листа. Пособие для баянистов. — М., 1970.

*Е.П.Коврикова*

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПИАНИСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ПРИ РАЗУЧИВАНИИ НОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА

«Причиной моих горьких жалоб могло послужить еще одно соображение. Не виновен ли сам аккомпаниатор в своих бедах? Боюсь, что в большинстве случаев ответом будет: «Да». Как часто аккомпаниатор остается глухим к тому, что творится под его пальцами, не пытается выявить неограниченные возможности исполняемой им музыки и не находит времени для размышления, занятий, репетиций и совершенствования» [3. С. 83].

В процессе знакомства с новым музыкальным материалом работа концертмейстера основывается, прежде всего, на всестороннем анализе музыкального произведения. Прежде чем приступить к работе над фортепианной партией, необходим зрительный обзор произведения, который поможет установить тональный план, размер, темп, фактуру изложения аккомпанемента, музыкальную форму, диапазон вокальной партии, технические трудности сочинения. Все

выше сказанное относится к начальному этапу работы — прочтение нотного текста с помощью внутреннего слуха. Здесь в работу включаются музыкально-слуховые представления, т.е. умение слышать музыку без опоры на ее реальное звучание — «Умственная техника» (термин введен И.Гофманом). Эта техника, пояснял он, «предполагает способность составить себе ясное внутреннее представление о пассаже, не прибегая вовсе к помощи пальцев» [2. С. 56].

Более глубокое знакомство с эпохой творчества композитора, поможет выявить стилистические и жанровые особенности изучаемого произведения. Необходимо также учитывать особенности специфических тембров инструментов прошлых времен: клавесина и клавикорда, умело использовать возможности современного инструмента и педализировать, с учетом этих особенностей. Моцарт, например, диктует звуковую сдержанность, изящество, мягкость, но строгую ритмичность и скупую педализацию.

Для концертмейстера работа над аккомпанементом вокального сочинения должна строиться по тому же принципу, что и работа над любым фортепианным произведением. В первый раз необходимо проиграть произведение от начала до конца, по возможности не останавливаясь. Это поможет лучше понять характер музыки, выявить различные технические трудности, ощутить целостность формы. А далее перейти к более тщательной работе (разбору) в медленном темпе и учить желательно по частям. Здесь концертмейстером выявляются и «выучиваются» технически сложные места (различные пассажи, украшения, мелизмы, трели и т.д.).

В зависимости от фактуры изложения мелодия солиста может дублироваться в партии аккомпанемента (Ц.Кюи «Коснулась я цветка», Э.Куртис «Вернись в Сорренто»), а также, аккомпанемент может нести в себе лишь гармоническую поддержку для солиста (р.н.п. «Ванечка, приходи» обр. В.Гартвельда). В любом случае пианисту-концертмейстеру, особенно начинающему, не стоит пренебрегать отдельным «выучиванием» мелодии солиста, со знанием литературного текста. Концертмейстер должен точно знать и чувствовать, где вокалист берет дыхание — научиться дышать вместе с ним. «Как вдохновляется певец, когда чувствует во время репетиции, что его партнер, сидящий за роялем, посвятил не меньше сил и времени песне, чем он, что пианист знает слова песни, знает о существовании неудобных мест, ожидает вместе с ним — а не реагирует после — изменений интонации» [3. С. 86].

Главное в самостоятельной работе пианиста-концертмейстера — это внимание. И.Гофман, отвечая на вопрос о единственно целесообразном способе работы, говорил: «Сосредоточенность — это первая буква в алфавите успеха» [2. С. 56].

Обязательное условие в работе музыканта, как и актера, — использование формулы сосредоточения внимания, которая была предложена К.С.Станиславским, в его труде «Работа актера над собой»: «Я добиваюсь того-то и того-то», «Я хочу сделать то-то и то-то». Увлекательная, меткая и сильная задача,

говорил он, преобразует актерское действие, оно захватывает и тело, и мысль и ум, и волю и чувство, и память, и воображение. Поэтому сосредоточение на исполняемом оказывается столь необходимым в исполнительском искусстве [7. С. 520].

Несколько приемов тренировки внимания для музыкантов, предлагаемые Л.Баренбоймом:

1. Закрыть глаза и в течение некоторого времени сосредоточиться только на слуховых восприятиях (не музыкальных).

2. Дослушать извлеченный в среднем или низком регистре фортепианный звук до его полного затухания.

3. Представить себе этот же звук внутренним слухом и так же «дослушать» его до момента воображаемого затухания.

4. Играя (или только представляя в своем воображении) медленную мелодию с предельной сосредоточенностью, следить за переходом одного звука в другой [1. С. 55—56].

В.И.Петрушин для тренировки внимания рекомендует некоторые приемы, такие как: проигрывание музыкального произведения при включенном радио, при ярком свете, бьющем в глаза, сидя на неудобном стуле. При всей спорности выше упомянутых приемов, они заставляют лучше концентрировать внимание, что создает более сильный очаг возбуждения головного мозга и более прочное образование исполнительских рефлексов [5. С. 126].

Помимо общей сосредоточенности на качество исполнения влияет и умение *распределять внимание*. В процессе исполнения музыкант вынужден обращать свое внимание и на точность игры, и на общий художественный образ, и на свободу своих движений. Во время исполнения внимание движется как бы одновременно и по горизонтали, и по вертикали. Горизонтальное внимание исполнителя сосредоточено на непосредственном моменте исполнения, на фрагменте, следующем сразу же после него, и одновременно охватывает единый образ произведения. Вертикальный пласт внимания охватывает координацию рук, фактуру, голосоведение, жест дирижера, дыхание (вдох) солиста. Из выше сказанного можно сделать вывод, что концертмейстер должен обладать вниманием совершенно особого вида. В своих книгах, известный музыкант и концертмейстер Дж.Мур специально об этом не говорит, но благодаря разным отдельным замечаниям чувствуется, какое значение, он придает вниманию. «Оно у концертмейстера многоплоскостное: его надо распределять не только между двумя собственными руками, но и относить к солисту — главному действующему лицу. И все это должно восприниматься не дробно, а целостно — вот и получается что «круг внимания», если воспользоваться термином Станиславского, у концертмейстера обширный и сложный. <...> Совершенствование этого многоплоскостного внимания требует напряжения всех духовных и физических сил» [3. С. 4].

Одна из главных проблем, волнующих концертмейстера, — это проблема баланса, звуковых соотношений между голосом и фортепиано. Аккомпаниатор не может установить свою меру динамики, свое *forte* или свое *piano*, т.к. динамика меняется со стилем музыки (*forte* С.В.Рахманинова плотнее и звучнее чем *forte* М.И.Глинки) и с каждым певцом, она зависит от акустических особенностей концертного зала и качества инструмента, на котором играет пианист. Концертмейстер должен уметь вслушиваться в голос певца, изучать его потенциал также, как он изучил возможности своего инструмента. Он должен дать солисту максимальную поддержку, в то же время, стараясь не перекрыть, не заглушить голос. Необходимо стремиться, что бы вокальный звук и фортепианное звучание доходили до слушателя в равном соотношении. Именно концертмейстер слышит голос певца хуже, чем вся аудитория, ведь певец стоит лицом к публике и спиной к концертмейстеру. «Слышать голос певца «сквозь» звук фортепиано; в противном случае никогда не достичь вершин» — пишет Дж.Мур [3. С. 133].

Очень внимательно следует относиться к аппликатуре, если она проставлена самим композитором или редактором. Однако стоит помнить, что не каждая редакция снабжена правильной аппlikатурой. Если же аппlikатура отсутствует, концертмейстеру необходимо самостоятельно определить удобство расположения и порядок чередования пальцев при игре. Правильно подобранная аппlikатура чрезвычайно облегчает технические задачи. Она в итоге решает самую главную проблему, стоящую перед исполнителем, — способствует наиболее яркому выявлению образного содержания музыкального произведения. Умение найти естественную и художественно-целесообразную аппlikатуру является важной стороной исполнительского мастерства. Г.Нейгауз говорил: «Важно установить главный, верховный принцип художественно верной аппlikатуры, все остальное тогда естественно из него вытекает. Наилучшей является та аппlikатура, которая позволяет наиболее верно передать данную музыку и наиболее точно согласуется с ее смыслом. Она же будет и самой красивой аппlikатурой» [4. С. 143].

По мнению Л.М.Седрамян в выборе аппlikатуры следует:

- \* Учитывать величину руки: ширину запястья, длину пальцев, растяжку и т.д.
- \* Надо стремиться к тому, что бы одни и те же пальцы, по возможности, реже повторялись в местах, требующих исполнения в быстром темпе.
- \* Стараться избегать растяжения ладони, если это все-таки неизбежно, то нужно как можно быстрее вернуть ее в спокойную позицию с помощью соответствующей аппlikатуры.
- \* Напряжение запястья и кисти свести к минимуму, обеспечить полную свободу.
- \* Не избегать использование 1-го и 5-го пальцев на черных клавишах, если это технически целесообразно и художественно оправданно.
- \* Важно использование «позиционной» аппlikатуры, как в диатонических фигурациях, так и в хроматических последовательностях.

\* В аккомпанементах, характерных для вальсов, мазурок и т.п., бас, как правило, берется 5-м пальцем, включая и черные клавиши; последующий аккорд — играть другими пальцами (кроме 5-го), если позволяет величина руки и тип аккорда.

\* Что бы точнее сориентироваться в выборе аппликатуры в музыкальном материале, требующего исполнения с помощью прерывистого артикуляционного приема (*staccato*, *non legato*), лучше всего проигрывать эти места на *legato*. Связная игра способствует более логичному выбору последовательности пальцев, даже если физически невозможно связать далеко расположенные друг от друга клавиши.

\* Если возможны два или более варианты аппликатуры данного места, то целесообразно проиграть его в быстром темпе для выбора наилучшего.

\* необходимо использование «секвенционной» и «симметричной» аппликатуры [6. С. 37—57].

Добавим, что удобная, а точнее — правильная аппликатура помогает лучшему запоминанию и «не подводит» во время публичного выступления.

### Литература

1. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. — М.; Л., 1969.
2. Гофман И. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре. — М., 1961.
3. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор. — Пер. с англ.; предис. В.Н.Чачавы. — М.: Радуга, — 1987.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. Шестое издание. — М.: Классика-XXI, 1999.
5. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. — М.: Академический проект, 2006.
6. Седракян Л.М. Техника и исполнительские приемы фортепианной игры: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Музыкальное образование». — М., 2007.
7. Станиславский К.С. Работа актера над собой. — М., 1951.

## **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА ГАРМОНИ-ХРОМКЕ**

Профессиональное исполнительство на гармони-хромке продолжает оставаться предметом дискуссий в среде музыкантов. Можно выделить две точки зрения на данный вопрос: одни музыканты полагают, что гармонь не является полноценным музыкальным инструментом, и на ней не целесообразно организовывать профессиональное обучение; другие (в том числе и автор статьи) — являются сторонниками профессионального обучения игре на гармони-хромке. Споры о месте гармони в современном профессиональном музыкальном исполнительстве обусловлены конструктивными особенностями инструмента, а именно отсутствием хроматического звукоряда и относительно небольшим диапазоном (если сравнивать гармонь, например, с баяном). Кроме того, исполнительство на гармони-хромке в сознании некоторых музыкантов часто ассоциируется с любительским (непрофессиональным) музицированием; гармонь-хромка воспринимается ими не как самостоятельный инструмент, занимающий свое определенное место в народной инструментари, а как предшественник более совершенного в конструктивном отношении баяна.

Если рассуждать в этом направлении и согласиться с мнением противников организации профессионального обучения игре на гармони-хромке, то многие народные (и не только русские) музыкальные инструменты, могут оказаться в таком «изолированном» положении. Здесь целесообразно, на наш взгляд, провести аналогию с историей профессионального исполнительства на гусях звончатых, которая во многом схожа с современным исполнительством на гармони-хромке. Известно, что гусли звончатые также не имеют хроматического звукоряда, поэтому они, в некоторой степени, «родственны» гармонии. Еще несколько десятилетий назад профессионального обучения на гусях практически не существовало. По словам М.И.Имханицкого, к 70-м годам XX века «обучение игре на гусях почти нигде в профессиональных учебных заведениях не велось. Исключением являлись лишь Псковское музыкальное училище и факультативный класс в Ленинградской консерватории, который вел замечательный гуслир — исполнитель и педагог В.Н.Тихов, впервые сумевший поднять гусли до уровня подлинно концертного академического инструмента» [5]. Однако в настоящее время обучение на гусях организовано на всех ступенях музыкального образования: в учебных заведениях начального, среднего и высшего звена. Гусли заняли достаточно прочное место в профессиональном музыкальном исполнительстве.

Ситуация в профессиональном исполнительстве на гусях звончатых, которая сложилась к 70-м годам XX века напоминает уровень развития профессио-

нального исполнительства на гармонь-хромке, который был еще совсем недавно, да и во многом характерен для сегодняшнего времени. Несмотря на то, что существующие в нашей стране классы гармони представлены на всех ступенях музыкального образования, они не многочисленны и охватывают совсем небольшой процент всех музыкальных учебных заведений. Кроме того, развитие профессионального исполнительства на гармонь сосредоточено в отдельных регионах, таких как Москва, Орловская область, Краснодарский край и немногих других.

Так необходимо ли развивать профессиональное исполнительство на гармонь-хромке? Безусловно, да. И потребность в развитии профессионального исполнительства на гармонь-хромке обусловлена, на наш взгляд, следующими причинами.

*Во-первых, необходимостью сохранения самого инструмента как одного из ярких представителей русской народной музыкальной культуры.* Как правило, только у профессионально обученных исполнителей есть возможность представлять инструмент на конкурсах, в концертных выступлениях различного уровня. Поэтому по сравнению с любительским музицированием, профессиональное исполнительство на гармонь-хромке позволяет охватывать более широкие зрительские аудитории. Это позволяет инструменту оставаться «на виду».

Доказывать, является ли гармонь-хромка ярким представителем народной музыкальной культуры, не видим смысла. Кроме того, гармонь является именно тем инструментом, который можно с полным правом назвать народным: инструментом, социально значимым в тот или иной период истории, сыгравшим значительную роль в жизни народа, в развитии его культуры и запечатлевшим в себе особенности этой культуры [4. С. 11—12].

Гармонь вскоре после появления, стала незаменимым инструментом русского народа. Ее тембральные и конструктивные особенности (звонкость, «головистость» звучания, наличие готового аккомпанемента, сравнительная легкость первоначального освоения, устойчивость строя и портативность) сразу же определили ее превосходство перед другими народными инструментами и позволили гармонь стать массовым, доступным многим слоям населения, инструментом. Можно сказать, что гармонь стала душой народа, частью его духовно-творческого национального менталитета. По мнению М.И.Имханицкого, у гармони «социальное начало народности было более рельефным, чем, например, у гитары или у щипковых русского оркестра» [3. С. 172].

Практика показывает, что и у публики гармонь-хромка пользуется большой популярностью. Как отмечает В.А.Аверин, после первой же передачи «Играй, гармонь!» в России было организовано сотни смотров, конкурсов, праздников гармонистов, «желающих играть и слушать этот инструмент порой было столько, что их не вмещали никакие залы... якобы забытая гармонь оказалась близкой и родной миллионам зрителей» [1. С. 83]. Это, в свою очередь, означает, что благодаря такой любви народа, инструмент может выполнять функции музы-

кального просвещения и приобщения людей к лучшим образцам народной музыки. Но ввиду ограниченного репертуара гармонистов-любителей именно профессиональное исполнительство способно в полной мере выполнять эти функции.

*Во-вторых*, потребность в развитии профессионального исполнительства на гармони-хромке обусловлена *необходимостью сохранения народных музыкальных исполнительских традиций*. Если исполнительство на музыкальном инструменте остается в среде непрофессионалов, то утрачивается возможность достоверного сохранения традиционного народного музыкального материала, так как исполняемые гармонистами-любителями произведения, как правило, не фиксируются в нотах, а передаются друг другу по слуху. Как справедливо замечает Е.П.Дербенко: «На любом инструменте надо учиться играть профессионально... гармонист-любитель, будь он трижды талантлив, не сможет оставить после себя школы. Его искусство, не запечатленное в нотной записи и не переданное другим, уходит вместе с ним» [2. С. 36].

Отметим, что потенциал исполнительства и профессионального обучения игре на гармони-хромке заключается в том, что именно гармонь-хромка может выступить в качестве хранительницы народных музыкальных исполнительских традиций. Так как родственный гармони-хромке инструмент — баян — в настоящее время все дальше отдалается от народных музыкальных истоков, во многом утрачивает связь с народной музыкой (для исполнения которой он первоначально предназначался) и превращается в академический элитарный инструмент.

В настоящее время основным препятствием для эффективной организации обучения игре на гармони-хромке является отсутствие разработанной в полной мере теоретико-методической базы и полноценного учебного репертуара. Если сравнить учебно-методический и репертуарный багаж, который накопился, например, в области пианистического искусства, станет очевидным, что в сфере народного инструментального исполнительства научно-теоретическая и практическая база находится в стадии становления. Особенно мало работ, касающихся вопросов обучения игре на гармони-хромке.

Тем не менее, несмотря на имеющиеся сложности, профессиональное исполнительство на гармони-хромке активно развивается. Началом профессионального обучения игре на гармони-хромке в среднем звене системы профессионального музыкального образования можно считать открытие в 1993 году класса гармони в Орловском музыкальном училище (теперь ОГОУ СПО «Орловский музыкальный колледж»). В том же году класс гармони-хромки был впервые открыт в высшем учебном заведении — Московском государственном университете культуры и искусств. В 2001 году появился класс гармони в Московском областном колледже искусств (теперь ГОУ СПО МО «Колледж искусств»). В настоящее время открыты и продолжают открываться классы гармони-хромки и в других профессиональных музыкальных учебных заведениях страны, а также в музыкальных школах и школах искусств.

Постепенно решается проблема создания профессионального репертуара для гармони. Наряду с традиционным репертуаром гармонистов появилось множество других произведений — от обработок и миниатюр до сюит и концертов для гармони с оркестром. Появлению высокохудожественного профессионального репертуара для гармони-хромки, использовать который можно на всех уровнях (от музыкальной школы до вуза), мы во многом обязаны большому энтузиасту, композитору, музыканту и педагогу, заслуженному деятелю искусств РФ Е.П.Дербенко. Благодаря созданию репертуара и своему исполнительскому мастерству, Е.П.Дербенко так же, как и в свое время В.Н.Тихов, способствует продвижению гармони-хромки на профессиональную сцену. Пишут для гармони-хромки С.Малеев, В.Волченко, Ф.Берсенева, А.Орешкин, П.Маркин, И.Варнашов и многие другие. Музыкальное наследие оставили гармонисты С.Л.Сметанин и С.К.Привалов.

Имеющийся репертуар уже в силах обеспечить полноценное обучение игре на гармони-хромке на всех ступенях музыкального образования: музыкальных школах, училищах, вузах. Однако его необходимо продолжать обогащать как обработками народных песен и танцев, оригинальными сочинениями, так и переложением классических и эстрадных произведений. Хочется привлечь внимание композиторов к данной проблеме.

Профессиональный статус гармони-хромки подтверждается ее включением в различные конкурсы исполнителей на народных инструментах; появлением гармонистов-профессионалов, покоряющих публику своим мастерством, работающих солистами филармоний, профессиональных оркестров и ансамблей; проведением научных исследований, в которых рассматриваются теоретические и методические основы обучения игре на гармонии (А.К.Головкин, Н.Г.Панова, Н.А.Вороненко).

Таким образом, гармонь-хромка заслуженно продолжает упрочнять свои позиции в профессиональном исполнительстве. Однако процесс создания системы профессионального обучения игре на гармонии-хромке был бы более активен, если бы к некоторым музыкантам пришло понимание, что гармонь уже давно «выросла» из статуса «предшественницы баяна» и существует как самостоятельный, пусть и с ограниченными техническими, но с большими музыкально-творческими возможностями, инструмент.

### Литература

1. Аверин В.А. История исполнительства на русских народных инструментах. — Красноярск, 2002.
2. Дербенко Е.П. Опыт преподавания гармони в музыкальном училище // Народник. Информационный бюллетень. — М., 1998. — № 3. — С. 12—14.
3. Имханицкий М.И. История исполнительства на русских народных инструментах: Учеб. пособ. для муз. вузов и училищ. — М., 2002.
4. Максимов Е.И. Первые российские народные оркестры. — М., 2001.
5. URL: <http://www.gusli.ru/articles.php?lng=ru&pg=235>

## **ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИГРЕ НА АККОРДЕОНЕ КАК ВТОРОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ**

Статья затрагивает вопросы подготовки будущих педагогов-музыкантов, которые будут работать в детском саду и в начальной общеобразовательной школе. Цель учебного курса, о котором идет речь, — сформировать у студентов, большинство из которых не осваивало ранее аккордеон, умения исполнять песни и несложные инструментальные произведения. Задача эта весьма не простая, если принять во внимание ограниченные временные рамки обучения (один год) и условий для самоподготовки.

Аккордеон является, можно сказать, привилегированным инструментом в том смысле, что это — единственный инструмент, на котором можно исполнять произведения не только сидя, стоя, но и перемещаясь по классу. Это дает возможность установления непосредственного контакта с детьми во время выполнения ими заданий. Вот почему уже больше 10 лет почти во всех высших учебных заведениях Болгарии, готовящих музыкальных работников детских садов, учителей музыки, студенты имеют, как уже отмечалось, один год для обучения игре на аккордеоне вне зависимости от того, на каком инструменте они раньше обучались. При этом следует иметь в виду, что, начиная обучение игре на аккордеоне, большинство студентов уже имеют навыки игры на том или ином инструменте, знают музыкальную грамоту, сольфеджио и т.д. Наиболее важными, приоритетными задачами на первых занятиях является освоение умений правильной постановки и постижение специфики звукоизвлечения на аккордеоне, которые отличаются от исполнения на фортепианной клавиатуре. Поэтому достаточно времени и внимания вопросам необходимо уделять освоению учащимися устройства инструмента, роли меха и правилам постановки при звукоизвлечении.

Аккордеон — инструмент, на котором устанавливается сложное взаимодействие по силе звука и артикуляции между правой и левой рукой. Важнейшим при этом является вопрос освоения левой рукой моторных навыков, направленных на выполнение двойных функций: действия кисти и локтя при движении меха и пальцев «по кнопкам».

В методике первоначального этапа обучения игре на аккордеоне нет единого мнения по вопросу о том, с какой руки начинать обучение. Мой опыт работы со студентами показывает, что самым коротким путем овладения «мехом» являются специальные упражнения для левой руки, независимо от того, знакома ли им клавиатура фортепианного типа. При этом «подводным камнем» в обучении становятся предварительные знания о клавиатуре, схожей с фортепианной. С одной стороны, они подстегивают интерес студентов к скорейшему воспроиз-

ведению мелодии, но, вместе с тем, ведут к пренебрежению правилами постановки и ведения меха при игре на аккордеоне.

Основными задачами при исполнении первых упражнений левой рукой являются:

- достижение органичных и согласованных движений меха с движением пальцами рук и запястьем;

- развитие умения точной смены направления движения меха;

- установление гармонии между движениями левой руки по вертикальным рядам и исполнением басов и мажорных созвучий в разных размерах и ритмических фигурах;

Мои наблюдения привели к выводу о том, что упражнения на чередование баса и созвучия состоят в том, чтобы, перемещая меха, обеспечивать при этом необходимую силу звука (не больше и не меньше) и овладевать такими комбинациями движений меха, с одной стороны, и «нажимом на кнопки», — с другой, которые приведут к искомому звучанию, и этот результат особенно значим. Чтобы достичь равномерного движения меха и точной смены направления его движения, необходимо сначала освоить одновременное воспроизведение баса и мажорного созвучия, представленных в изучаемой последовательности долгими длительностями, с применением исполнительского приема *portamento*. Эти упражнения помогают также сформировать навыки правильного движения запястья левой руки и правильного расположения третьего и четвертого пальцев на одном и том же горизонтальном ряду.

После овладения навыками исполнения ровного движения и смены направления меха с соблюдением метра, ритма и динамики целесообразно осваивать чередование баса и аккорда, а также их одновременное звучание применяя прием стакато.

Следующая задача — одновременная игра обеими руками с контрастными штрихами. Она обусловлена конструктивными особенностями аккордеона, затрудняющими достижение динамического согласования одновременно звучащих голосов, и исполняемым репертуаром — произведениями для детей и народными песнями

Наблюдения из собственной практики показывают, что даже если студент хорошо исполняет партию сопровождения в левой руке, то в правой руке его может отвлекать движение меха. В результате чего происходит некое «подтапливание» и сбой темпа и ритма. Чтобы преодолеть эту часто встречающуюся трудность в исполнении, необходимо научить играть двумя руками в различных ритмических вариантах:

- целые или половинные длительности в правой руке исполнять легато, а четвертные длительности в левой руке на стакато;

- четвертные длительности в обеих руках исполнять контрастными штрихами;

- восьмые длительности в правой руке сочетать с четвертными длительностями в левой;

— восьмые длительности в обеих руках исполнять контрастными штрихами; Часто разучиваемые студентами первые пьесы и песни написаны в небольшом звуковом объеме и включают дублирующие звуки. В этих случаях необходимо обратить особое внимание на их исполнение, поскольку возникает опасность унификации — применения одних и тех же штрихов в обеих руках.

На этапе соединения двух рук вновь нужно обратить внимание на точность смены направления движения меха, имея в виду, что при игре одной рукой достигнуть оптимального руководства мехом легче, в то время как при соединении различных штрихов в двух руках необходимо овладеть навыком одновременного подъема пальцев от клавиатуры и кнопки баса. Здесь необходимо достижение точности исполнения в различных ритмических комбинациях.

Кроме того, на этапе освоения приемов исполнения песен с аккомпанементом, представляющим собой последовательность из чередования баса и мажорного созвучия, хорошо включать в учебный репертуар различные образцы: с аккомпанементом в виде одновременного исполнения баса и созвучий; состоящим исключительно из аккордов; с наличием в нем пауз и т.п.

Дальнейшее развитие исполнительских навыков у студентов связано с освоением аккомпанеента, основанного на минорных созвучиях. Обучение хорошо начинать с образцов, содержащих исключительно минорные созвучия, затем перейти к изучению аккомпанементов, включающих как мажорные, так и минорные созвучия. После изучения песен и пьес в мажорных и минорных тональностях, в аккомпанементе которых представлены септаккорды в основном виде, можно переходить к освоению аккомпанементов, в которых представлены обращения аккордов с квинтовым и терцовым тоном в басу. Исключение делается для изучения минорного созвучия с терцовым тоном в басу, освоение которого на начальном этапе обучения представляет значительную трудность.

Обязательное условие обучения студентов игре на аккордеоне — овладение сопровождением «нерегулярных» времен. С этой целью необходимо отработка различных способов сопровождения согласно метру и характеру музыки.

Овладение различными ритмическими фигурами — как правило, не проблема для студентов и поэтому они могут включаться в репертуар на каждой стадии овладения игрой на аккордеоне.

Следует иметь в виду, что современные студенты знакомятся с огромным количеством информации. Исходя из этого, одна из потенциальных возможностей состоит в том, чтобы суметь преподать им максимально важное количество знаний с помощью минимальных средств. Это требует весьма осторожного выбора форм и методов работы, а также самого репертуара. Все они должны стимулировать деятельность и сознание в обучении и давать возможность самостоятельного усвоения знаний и навыков исполнения. Одна из самых значимых проблем — соотношение интереса к овладению аккордеоном, оптимального репертуара и способностей студента.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В КОНТРАБАСОВОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Значительные достижения в исполнительстве на контрабасе, достигнутые к настоящему времени, были подготовлены, прежде всего, интенсивным развитием отечественной контрабасовой педагогики XX столетия. Методический опыт, накопленный в ведущих музыкальных вузах Москвы и Ленинграда (Санкт-Петербурга) активно распространялся в учебных заведениях нашей страны, включая бывшие союзные республики. Российская контрабасовая школа, достаточно быстро выработавшая собственные формы, средства и приемы подготовки специалистов, стала заметным явлением в мировой музыкальной культуре. Мастерство и высокий профессионализм сегодня стали визитной карточкой многих отечественных контрабасистов, достойно представляющих российскую контрабасовую школу, как в России, так и за рубежом. Богатые традиции отечественного контрабасового искусства находят отражение в многочисленных победах наших исполнителей на различных Международных и всероссийских конкурсах. В этом несомненна заслуга таких выдающихся педагогов как Л.Андреев, А.Астахов, В.Бездельев, Н.Савченко, А.Милушкин, Л.Раков, В.Хоменко и многих других музыкантов. В настоящий момент линию преемственности в обучении игре на контрабасе можно легко проследить среди контрабасистов многих национальных республик России.

Актуальные проблемы в контрабасовой педагогике на современном этапе обусловлены становлением многих новых направлений в методике обучения. Кардинальные изменения в сфере обучения игре на контрабасе проявляются в применении смычка с низкой колодкой с его «виолончельной» постановкой, значительно улучшившее качество звукоизвлечения; введении натурального строя в обучении и сольных выступлениях; появлении новых аппликатурных решений, позволяющих значительно улучшить техническое мастерство исполнителя.

Реформа смычка, произведенная в начале XVIII века французским мастером Ф.Туртом, серьезно повлияла на развитие контрабасового искусства. Активизация внимания к использованию смычка с низкой колодкой в отечественной контрабасовой педагогике и исполнительстве относится к первой половине XX столетия. В первом крупном учебном пособии для контрабасистов начала XX века А.А.Милушкина «Школа для контрабаса» [2] выдвинуто предложение использовать смычок с низкой колодкой. Авторитет данного учебного пособия стал важным фактором в формировании популярности использования смычка с низкой колодкой в отечественной исполнительской традиции. Это направление нашло особенно активное развитие на рубеже XX—XXI веков. Результатом серьезных профессиональных достижений многих музыкантов стало появление большого количества сторонников использования смычка с низкой колодкой,

оценивших его большие технические и художественные возможности. Тенденция к использованию смычка с низкой колодкой ярко представлена в педагогической и исполнительской деятельности И.Ф.Гертовича, А.И.Астахова, В.К.Зиновича, Л.В.Ракова и других. Заметную роль в этом процессе сыграла отечественная виолончельная школа в лице С.М.Козолупова, Л.С.Гинзбурга, Р.Е.Сапожникова, М.Л.Ростроповича и Н.Н.Шаховской.

В настоящее время проблема одновременного сосуществования в контрабасовой педагогике и исполнительстве двух видов смычка — с высокой и низкой колодками сохранила свою актуальность. Однако все больший авторитет завоевывает идея об использовании смычка с низкой колодкой, как наиболее перспективного.

Еще одна важная линия в отечественной контрабасовой школе, представленная в педагогической и исполнительской деятельности Л.Г.Андреева, А.И.Астахова, Н.Ю.Горбунова, Е.А.Колосова и Л.В.Ракова — это переход на натуральный строй контрабаса в учебной и исполнительской практике. Начало ее активного развития относится ко второй половине XX века, времени появления струн принципиально нового качества — металлических, которые сыграли поистине «революционную роль» [3. С. 305] и существенно улучшили качество звука, интонирования и штриховой техники контрабасиста. Необходимо отметить, что данное направление в развитии контрабасового искусства проходило и в других странах (Франции, США, Англии). Актуальность проблемы обусловлена тем, что сегодня в художественной и учебно-методической литературе для контрабаса представлены две настройки струн: натуральная (оркестровая) настройка и повышенная (транспонированная) настройка (на один тон выше). Многочисленные доводы «за» применение натурального строя среди исполнителей позволили всесторонне обосновать идею о целесообразности перехода на натуральный (оркестровый) строй. Л.В.Раков пишет: «Девиз современной методики обучения контрабасистов — *играть в оркестре на уровне достижений солистов* — отражает признание идентичности критериев и требований в воспитании оркестранта, ансамблиста, солиста, сущность самой профессии контрабасиста» [4. С. 104]. Установка на использование натуральной настройки контрабаса сегодня закрепляется в деятельности многих российских контрабасистов. Важно отметить, что это открывает и новые перспективы в формировании художественного репертуара. Стараниями многих педагогов и исполнителей создан и успешно функционирует репертуар, ориентированный исключительно на натуральный строй. Характерно, что эта тенденция в сфере контрабасовой «репертуарной политики» продолжает активно развиваться.

В связи с новыми художественными и техническими потребностями исполнительского искусства, начиная со второй половины XX века, в отечественной контрабасовой школе началось активное обсуждение вопросов, связанных с усовершенствованием аппликатуры. Продолжительные споры выявили различные, и даже нередко диаметрально противоположные точки зрения, которые,

прежде всего, демонстрировали общие представления о широких и не до конца используемых возможностях этого инструмента. Повышенный интерес к аппликатуре формировал новые предложения и подходы, которые были изложены в учебных пособиях и методических работах таких авторов, как В.К.Бездельев, А.А.Милушкин, Л.В.Раков, Н.В.Савченко и В.В.Хоменко. Анализ аппликатурных решений, которые представлены в данных трудах, позволяет проследить процесс развития эстетических и технических принципов исполнительства на контрабасе в течение почти целого столетия.

В современной практике обучения и исполнительстве на контрабасе вопросы аппликатуры сохраняют свою актуальность. От их решения во многом зависит совершенствование виртуозно-технического мастерства и выразительных возможностей исполнителя. Наиболее ценные и проверенные исполнительским опытом достижения современной методики обучения игре на контрабасе сконцентрированы в учебном пособии выдающегося музыканта и педагога Л.В.Ракова «Школа контрабасиста» [5]. Важной особенностью этого учебного пособия является систематизация главных и наиболее востребованных в музыкальной практике аппликатурных приемов, в том числе и тех, которые появились в конце XX века. Одна из основных новаций методики заключается в следующем: *первоначальная постановочная работа* предложена в пределах звукоряда *третьей позиции* с более удобным положением левой руки и меньшим расстоянием полутонов между пальцами, затем — в четвертой-пятой позициях, с последовательным подключением в качестве *играющего*, наряду с 1—2—4 пальцами, *третьего пальца*. *Четырехпальцевая* аппликатура в нижнем регистре контрабаса образовывается из *расширения* позиции до охвата крайними пальцами (1—4) интервала в полтора тона и образования *полутоновых* интервалов *между соседними пальцами* с помощью небольших перемещений играющих пальцев (переходы-расширения), но при свободном состоянии кисти и без передвижения большого пальца по шейке контрабаса. Также к новшествам относится предложение Л.В.Ракова применять в верхнем регистре *пятипальцевую аппликатуру*, что является отражением идеи Э.Маденского об использовании четвертого пальца в положении ставки [1]. Л.В.Раков предлагает деление звукоряда верхнего регистра на две условные позиции, указывая на то, что это помогает изучению звукоряда и способствует освоению многих вариантов расположения пальцев левой руки в процессе обучения. Новизна предложенной автором методики состоит и в том, что наряду с детальной проработкой основных схем аппликатуры (вертикальной и горизонтальной), в «Школе контрабасиста» все гаммы и арпеджио в *три* октавы собраны в одном разделе.

В области контрабасовой педагогики усилия Л.В.Ракова были направлены на поиск новых путей сближения навыков игры на контрабасе и всестороннего музыкального развития. Отсюда аппликатура с увеличенной позицией используется автором на всем протяжении «Школы контрабасиста» в упражнениях, мелодиях — этюдах и гаммах, что создает у учащихся целостную картину ап-

пликатурных возможностей контрабаса. Важным постулатом учебного пособия становится направленность на выработку у молодых музыкантов устойчивых связей между техникой левой и правой руки. Для этого автор предлагает использовать всевозможные штриховые и метроритмические варианты исполнения гамм и арпеджио. Одновременно, в учебном процессе планируется использование сборников педагогического репертуара, в которых встречается необходимость в применении увеличенной позиции. Такая форма и последовательность в изложении методики обобщает представления учащихся о различных элементах исполнительства и, в частности, об аппликатуре охватывающей полтора тона. Таким образом, исполнительские приемы, связанные с освоением аппликатурных принципов нижнего регистра контрабаса, усваиваются на обширном и разнообразном музыкальном материале.

Необходимо отметить, что в партиях контрабаса из произведений для оркестра, созданных композиторами XVIII—XX веков можно обнаружить огромное количество эпизодов, в которых целесообразно использовать новые аппликатурные решения. В произведениях В.А.Моцарта, Л.Бетховена, И.Брамса, Г.Берлиоза, П.И.Чайковского, Р.Штрауса, Б.Бартока и других композиторов сосредоточен ценнейший художественный и технический материал, позволяющий осваивать секреты аппликатуры. Хорошее владение увеличенной позицией и аппlikатурой с четвертым пальцем в верхнем регистре существенно помогает в решении многих художественных и технических задач в оркестровом, сольном и ансамблевом исполнительстве. Применение аппликатурных приемов, разработанных Л.В.Раковым, оказывает положительное влияние на качество звукоизвлечения и интонирования, динамическую ровность голосоведения, правильность фразировки, тембровый баланс струн, метроритмическую точность и виртуозность звучания инструмента.

Л.В.Раков выдвинул и всесторонне обосновал принципиально новую идею в области современной аппликатурной методики, основанную на *множественности аппликатурных решений*, наиболее удобных и художественно оправданных для реализации конкретного композиторского замысла. Данная идея подразумевает отказ от унификации аппликатурных приемов, их единообразия по отношению к самым различным случаям музыкальной практики, что имело место в предшествующих авторских методиках, в частности, в «Новой аппликатуре гамм и арпеджио для контрабаса» В.В.Хоменко [6]. Несомненно, что сегодня в исполнительском арсенале музыкально-выразительных средств должны существовать самые различные условно-рефлекторные двигательные установки. Л.В.Раков совершенно верно отмечает: «*Множественность* аппликатурных решений живет и будет жить не из прихоти какого-либо исполнителя или педагога. Она рождается в реальной исполнительской практике как органичное составное подлинного искусства и не терпит догматизма» [4. С. 84]. В процессе работы над аппlikатурой развивается творческая инициатива исполнителя, художественный вкус и формируется представление о бесконечном многообра-

зии технических приемов, способствующих раскрытию образной составляющей музыкального произведения.

Современная музыкальная культура внесла значительные изменения в способы и приемы игры на контрабасе. Консерватизм и шаблонное копирование в сфере аппликатурной методики уходит в прошлое. При выборе аппликатурных решений необходима большая гибкость и художественная продуманность в применении тех или иных приемов с учетом времени создания музыкального произведения. Если исполнение старинной музыки допускает традиционные аппликатурные подходы, то исполнение авангардных композиций невозможно без оригинальных находок в области аппликатурной и штриховой техники. Умение грамотно применять различные виды и варианты аппликатуры в зависимости от стилистики музыкального сочинения — также одна из важных задач на различных этапах освоения искусства игры на контрабасе.

Известно, что аппликатурные решения должны исходить и из физиологических параметров исполнителя: размера кисти руки, длины пальцев и так далее. Вопросы правильности или неправильности аппликатурного подхода в большой степени нужно проверять естественностью, удобством и рациональностью постановки левой руки, что позволит исполнителю полностью сосредоточиться на раскрытии художественной образности музыкальных произведений.

Таким образом, настоящий период развития отечественной контрабасовой педагогики характеризуется интенсивным расширением традиционных аппликатурных возможностей инструмента, как одной из самых важных составляющих методики обучения игре на контрабасе. Наряду с аппликатурой, охватывающей тон, все больший авторитет завоевывает четырехпальцевая техника игры в позициях нижнего регистра и пятипальцевая в верхнем регистре. Эти аппликатурные реформы отражаются в учебно-концертном репертуаре и становятся важной составляющей исполнительского мастерства контрабасистов.

Значительные достижения отечественной контрабасовой педагогики на современном этапе в полной мере раскрываются в сольном, ансамблевом и оркестровом исполнительстве контрабасистов. Ярким примером этому является исполнительская деятельность Н.Ю.Горбунова — доцента Московской государственной консерватории им. П.И.Чайковского, концертмейстера группы контрабасов Российского национального филармонического оркестра, лауреата международного конкурса, заслуженного артиста РФ. Он один из самых известных и талантливых контрабасистов, продолжатель национальных традиций отечественной контрабасовой школы и создатель совершенно нового почерка современного контрабасового искусства.

Н.Ю.Горбунов регулярно выступает как солист и камерный исполнитель. В его репертуаре представлена музыка различных направлений и стилей, произведения Р.М.Глиэра, Л.Боккерини, Дж.Боттезини, А.А.Коблякова, В.А.Моцарта, Ф.Прото, Н.Роты, К.Сен-Санса, Э.Тубина, И.М.Шпергера, А.Я.Эшпая и другие. К значимым открытиям Н.Ю.Горбунова относится его исполнительская

трактовка многих произведений из учебно-концертного репертуара контрабасистов как оригинальных сочинений, так и переложений. К несомненным успехам музыканта можно с полной уверенностью отнести записанный им компакт-диск с сочинениями Р.М.Глиэра, К.Сен-Санса, П.И.Чайковского и И.М.Шпергера. Среди последних крупных работ Н.Ю.Горбунова выделяется его блестящее выступление на международном фестивале «Планета — контрабас», проходившем осенью 2010 года в Санкт-Петербурге.

Для творческого почерка Н.Ю.Горбунова характерно феноменально виртуозное владение инструментом, безупречная точность интонирования, изящество мелкой штриховой техники и предельно внимательное отношение к задачам интерпретации. В своей концертной деятельности музыкант использует инструмент с натуральной настройкой и смычок с низкой колодкой, что отражает актуальные тенденции, которые прослеживаются в отечественном и зарубежном контрабасовом искусстве. В его исполнительском творчестве нашли свое отражение все наиболее значимые новшества отечественной контрабасовой педагогики в области аппликатурных решений. Уникальная техника левой руки музыканта позволяет ему блестяще исполнять самые сложные произведения, насыщенные различными виртуозными трудностями. Этому во многом способствует использование им аппликатуры, которая основана на *множественности аппликатурных решений*. В том числе Н.Ю.Горбунов пользуется *четырёхпальцевой* аппликатурой в нижнем и *пятипальцевой* в верхнем регистрах контрабаса. Его талант и исполнительские достижения демонстрируют большие возможности новых подходов методики обучения игре на контрабасе в России.

Рассматривая актуальные проблемы современной контрабасовой педагогики и перспективы их решения, следует обратить внимание на важность понимания данного этапа в развитии отечественной культуры. Характерной особенностью в начале XXI века становится образование многих общих постулатов в обучении и исполнительстве, которые должны дать импульс к совершенствованию техники игры на контрабасе, расширить художественные возможности этого инструмента в оркестровом, ансамблевом и сольном звучании, обогатить репертуар новыми музыкальными произведениями во всех жанрах. Глубокое и всестороннее изучение истории, теории и практики игры на контрабасе будет способствовать сохранению и преумножению богатейшего наследия отечественной контрабасовой школы.

### Литература

1. Маденский Э. Кое-что об игре на контрабасе (Madensky E. Etwas uber Kontrabasspiel Musik — Padagogische Zeitschrift. № 3). — Музыкально-педагогический журнал № 3.
2. Милушкин А.А. Школа для контрабаса. — М., 1933.
3. Раков Л.В. История контрабасового искусства. — М., 2004.
4. Раков Л.В. Отечественное контрабасовое искусство XX века: 20—80-е годы — М., 1993.
5. Раков Л.В. Школа контрабасиста. — М., 2008.
6. Хоменко В.В. Новая аппликатура гамм и арпеджио для контрабаса. — М., 1980.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К МУЗЫКАЛЬНО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЕ В ШКОЛЕ**

В настоящее время проблема духовно-нравственного развития личности занимает одно из основных мест как в системе научно-психологического и педагогического знания, так и в образовательной практике. В основе различных психолого-педагогических направлений лежит поиск источника духовно-нравственного роста личности.

Одним из таких источников, на наш взгляд, является музыкальное краеведение, этномызыкальные традиции, духовная культура народов. Национальная музыка, отражая чувства, эмоции, настроение, деяния, помыслы этносов, способствует познанию ребенком и взрослыми истории становления духовной культуры своего и других народов, их нравственно-ценностных ориентаций и жизненных принципов. А для ее понимания, правильного восприятия и выразительного исполнения необходимо знать эпоху, в которой жил автор (композитор, народ), его взгляды и отношение к жизни, другим этносам, природе и культуре, искусству своего края. «Любовь к родному краю, — как писал Д.С.Лихачев, — знание его истории — основа, на которой только и может осуществляться рост духовной культуры всего общества. Культура как растение: у нее не только ветви, но и корни. Чрезвычайно важно, чтобы рост начинался именно с корней».

Музыкальное краеведение, как известно, является частью музыковедения и разделом краеведения (Н.А.Мещерякова, Л.Н.Тарасова, Б.С.Штейнпресс, М.А.Этингер). Сущность музыкального краеведения состоит в изучении совокупности всех явлений музыкальной культуры края, а также в использовании материала, полученного в результате этих исследований, в учебном процессе. Термин «музыкальное краеведение» достаточно специфичный и непривычный. Впервые он был употреблен в 30-е годы Б.В.Асафьевым в работе «Русская музыка».

Однако, несмотря на огромное значение краеведения, в настоящее время оно не занимает того места, которое могло бы занять в общеобразовательной школе.

Использование материала музыкального краеведения в общеобразовательной школе несет в себе большую педагогическую значимость. Этот материал является средством формирования музыкально-эстетической культуры школьников, подлинного нравственно-патриотического воспитания, развития навыков поисково-исследовательской работы, повышения качества знаний и др. Его использование соответствует принципам наглядности, доступности в обучении, связи с жизнью. Музыкальное краеведение устанавливает и поддерживает связь времен, поколений, преемственность в развитии музыкальной культуры региона. Оно способствует сохранению памяти о музыкантах края, воспитанию,

по мнению Д.С.Лихачева, «духовной оседлости». В этом особая, непреходящая сила и ценность музыкального краеведения.

Следовательно, возникает необходимость подготовки квалифицированных кадров, которые хорошо будут знать историю музыкальной культуры, музыкальную этнографию края, этнопедагогику и этнопсихологию народов, живущих в нем.

В педагогике музыкального образования до настоящего времени еще нет исследований, раскрывающих в целом систему музыкально-краеведческой подготовки студентов. Не изучены, как содержание самой музыкально-краеведческой подготовки, ее соответствие с национально-региональным компонентом образования, так и взаимосвязь с другими видами профессиональной подготовки учителя музыки — общей (психолого-педагогической) и специальной (музыкально-теоретической, исполнительской, методической). Не определены возможности, и целесообразные пути пополнения репертуара исполнительских классов музыкальным фольклором и произведениями композиторов, связанных с краем, ознакомления студентов с их жизнью и творчеством. Не изучены вопросы введения элементов музыкального краеведения в учебные курсы «История педагогики музыкального образования», «Методика музыкального образования», «История музыки», «Народное музыкальное творчество» и др., в педагогическую практику в школе. Недостаточно изучены вопросы музыкально-краеведческого воспитания в процессе внеаудиторной работы, пути формирования научно-исследовательских интересов студентов.

Заметив в то же время, что осознания студентами национально-региональных особенностей при изучении курсов общей подготовки, введения элементов музыкального краеведения в учебные дисциплины специальной профессиональной подготовки учителя музыки, обогащения репертуара исполнительских классов краевым (национальным) музыкальным материалом — не достаточно для овладения музыкально-краеведческой деятельностью будущими учителями музыки. Для этого необходимы специально предусмотренные курсы музыкально-краеведческой направленности.

Разработанные в ПГПУ им. В.Г.Белинского программы спецкурсов «Музыкальная культура Пензенского края: прошлое и современность», «Культура Пензенского края», «Культура провинции», «Музыкальный фольклор в школе», «Основы православия» в соответствии с квалификационной характеристикой учителя музыки призваны пополнить знания будущих специалистов, развить их личностные качества, способствовать технологическому совершенствованию. Освоение содержания спецкурсов открывает широкие возможности для различных вариантов использования региональных материалов в классной и внеклассной учебно-музыкальной деятельности.

Они представляют собой относительно самостоятельную, но в то же время тесно связанную с другими область в содержании подготовки музыкально-педагогических кадров. Освоение этой области позволяет решать как общевоспитательные, так и специальные задачи обучения будущих педагогов:

— обогащение общей духовной и профессионально-педагогической культуры студентов, воспитание исторического сознания, совершенствование самостоятельных исследовательских навыков;

— углубленное знакомство с региональными музыкально-культурными и музыкально-образовательными традициями;

— овладение учебным содержанием, методами и формами работы с учащимися на уроках, на внеклассных мероприятиях, а также в детских творческих коллективах;

— ориентация в соответствующей научной, методической литературе и нотных изданиях.

Подготовка учителя к музыкально-краеведческой работе в школе может осуществляться в двух взаимосвязанных аспектах: теоретическом и методическом. Теоретическая подготовка включает в себя изучение источников по музыкальной культуре родного края, местного музыкального материала. Собранные материалы анализируются в методическом направлении. Теоретическая и методическая подготовка по музыкальному краеведению должна находить естественное продолжение в практической подготовке. Она может осуществляться во время прохождения педагогической практики. При этом краевой музыкальный материал, элементы музыкального краеведения могут использоваться студентами на уроках; большой простор музыкально-краеведческая работа может находить во внеклассной музыкальной работе.

В результате освоения программ спецкурсов у студентов складывается система историко-культурных, историко-педагогических и методических знаний.

Таким образом, музыкально-краеведческое воспитание несет в себе большую педагогическую значимость. А, следовательно, вопросы теории и практики музыкального краеведения, а также подготовки учителя к музыкально-краеведческой работе в школе должны находиться в поле зрения исследователей.

*А.А.Рязанцев*

## **ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ, СОВЕРШЕНСТВУЮЩИХСЯ В ХОРОВОМ ДИРИЖИРОВАНИИ**

Вчерашний школьник, становясь студентом, попадает в новые условия, характеризующиеся интенсивной учебной нагрузкой, стрессовыми ситуациями и возрастающими требованиями к состоянию здоровья и необходимым профессиональным качествам. Именно поэтому поиск наиболее эффективных форм, средств и методов укрепления физического и психического здоровья студентов средствами физической культуры остается по-прежнему актуальным. Особенно

остро эта проблема стоит для молодежи, получающей образование в музыкальных учебных заведениях, в частности, для хоровиков-дирижеров. Профессиональная деятельность этой группы музыкантов связана с большими требованиями к ряду физических качеств и функций и большим напряжением мышц плечевого пояса и рук. Специалисты в области музыкального исполнительства отмечают большие энергетические затраты, напряжение голосового и дыхательного аппаратов, повышенные требования к единой функциональной системе: легкие-сердце [4. С. 115; 7. С. 23]. Эти специфические требования выдвигают необходимость дифференцированного подхода к организации и содержанию учебного процесса, делают насущной проблему профессионально-прикладной физической подготовки для лиц данной категории.

По мнению Н.Малько, [4. С. 115] дирижирование является самым сложным и трудным видом музыкального исполнения, теоретически наименее изученным и методологически наименее обоснованным видом музыкальной деятельности. Автор определяет процесс дирижирования как результат сложной психофизической деятельности, однако в конечном итоге самый факт исполнения у дирижера является актом физическим. А.Сивизьянов [6. С. 61] считает дирижирование искусством интонирования музыки посредством динамики мышечных напряжений и расслаблений рук дирижера.

Обзор литературных источников, анкетирование музыкантов и педагогические наблюдения позволили установить, что дирижер должен иметь тренированное тело, физически развитые и специально подготовленные руки, чтобы необходимый физический акт совершался легко, свободно, без утомления. Специалисты считают первоочередным вопросом воспитание у студентов-дирижеров свободы и гибкости рук, обуславливающих пластичность дирижерских движений.

Отмечается также важное значение функций дыхательного аппарата для обучающихся хоровому дирижированию. А.Сивизьянов считает, что неправильный способ дыхания приводит к преждевременному утомлению, развивает усталость организма, способствует сердечному заболеванию, а — главное — препятствует дирижированию с энергией, напором, подлинным чувством и выражением.

Факторы полного раскрепощения мышц и правильной организации дыхания взаимосвязаны. Судорожное состояние мускулатуры приводит к судорожности дыхания, и наоборот, несвободное «запертое» дыхание способствует напряжению мышц. Н.Малько, А.Сивизьянов считают, что вместе с постановкой рук необходимо начинать и работу над постановкой дыхания дирижера. Характер дыхания должен взаимодействовать с характером движения рук дирижера, а они — с характером музыки. У дирижера вдох совпадает с движением руки вверх, а выдох с движением ее вниз. Н.Малько указывает на ценность равномерного, глубокого дыхания.

Большие эмоциональные и физические нагрузки при разучивании и исполнении музыкальных произведений предъявляют к организму дирижера, его физическим качествам и функциям повышенные требования. Специалисты-музы-

канты подчеркивают огромную роль для дирижера состояния его здоровья, физической подготовленности, закаливания организма и правильной организации труда. Для дирижера, считают авторы, основным физическим качеством является выносливость.

Исследования А.А.Панова показали, что студенты-дирижеры, систематически посещавшие занятия по физическому воспитанию, не страдали хроническим утомлением, в то время как для студентов, посещавших занятия нерегулярно или вообще их не посещавших, характерно хроническое утомление [5. С. 54].

Физические упражнения с акцентом на расслабление утомленных мышц и с включением в работу мышц-антагонистов (встряхивание и потряхивание кисти, предплечья, плеча; сгибание и разгибание, приведение и отведение кисти, предплечья; круговые движения с акцентом в лучезапястном, локтевом и плечевом суставах) являются одним из средств восстановления работоспособности. Эти упражнения следует использовать во время и после окончания специальных профессиональных занятий по дирижированию, обязательно включать их в утреннюю гигиеническую гимнастику. Специальные занятия физическими упражнениями помогают добиться совершенного отсутствия напряжения во всех мускулах рук и освобождают от вредных привычек, мешающих в дирижерской деятельности [4. С. 115].

А.А.Пановым предпринята попытка использовать физические упражнения как средство восстановления работоспособности утомления мышц для студентов-дирижеров. Физические упражнения подбирались по двум направлениям: с акцентом на расслабление утомленных мышц и с включением в работу мышц-антагонистов. Автор приходит к выводу, что физические упражнения следует использовать во время и после окончания специальных профессиональных занятий по дирижированию, обязательно включать их в утреннюю гимнастику [5. С. 54]. Он исследовал функцию внешнего дыхания певцов хора в процессе вокальных упражнений при выполнении специально разработанной гимнастики для дыхательных мышц. На основании проведенного эксперимента автор делает вывод, что дыхательные упражнения перед хоровым занятием способствуют более стабильному уровню функций дыхательной и скелетной мускулатуры и меньшему утомлению дыхательных мышц, а также совершенствованию регуляции дыхательных движений.

Физиологически обоснованным профилирующим видом спорта в физическом воспитании студентов-дирижеров является плавание, т.к. оно совершенствует физиологические функции человеческого организма, в первую очередь, дыхательной и сердечнососудистой систем.

Расход энергии при плавании больше, чем при циклической работе в других видах спорта. Даже при неподвижном пребывании в воде 12 °С в течение 4 минут расходуется 100 килокалорий тепла, то есть столько же, сколько в воздушной среде за один час. Спокойное состояние в воде 24 °С в течение 3—4 минут вызывает повышение энергетических затрат более чем на 50%. (Для

примера, музыкант весом 70 кг за один час при игре на трубе затрачивает 136 килокалорий). Кроме того, мышечные усилия, затрачиваемые на поддержание тела в горизонтальном положении и продвижении его вперед, увеличивает энергозатраты [1. С. 91].

С точки зрения формирования исполнительского дыхания музыканта интересно следующее. Во-первых, в отличие от обычных условий, где фаза выдоха пассивна, при осуществлении выдоха в воду она становится активной. Во-вторых, водная среда вызывает рефлекторные изменения дыхания (углубляет дыхание, попадание воды в верхние дыхательные пути вызывает защитные рефлексы) [1. С. 91].

Ряд исследователей отмечают, что в связи с особенностями осуществления физических функций плавание известно как средство профилактики и метод лечения различных заболеваний. Авторы отмечают, что в воде почти исключается статическая работа скелетной мускулатуры и мышцы получают возможность расслабиться. Уменьшается нагрузка на позвоночник, а это является благоприятным фактором для лечения радикулитов, спондилитов, сколиозов. Активные занятия плаванием помогают вылечиванию различных травм, связанных с растяжением связок, вывихами [6. С. 61].

Воздействия раздражителя холодной водой влияет на восстановление умственной работоспособности более эффективно, чем даже физические упражнения [6. С. 61].

Совершенствование техники плавания, разучивание стартовых прыжков и поворотов, общее согласование движений рук, ног, туловища и дыхания при плавании стимулирует динамическую координацию рук и всего корпуса, совершенствуют двигательные навыки [4. С. 115]. А это очень важный момент в профессиональном становлении хоровиков-дирижеров.

Исследователи отмечают тот факт, что плавание формирует умение расслаблять мышцы, а занятия спортом в целом положительно влияет на функцию расслабления [6. С. 61].

С.М.Вайцеховский, Н.Ж.Булгакова отмечают положительное влияние занятий плаванием на подвижность в суставах [1. С. 91; 2. С. 44].

Обычно при спортивной деятельности часть мышц выполняет статическое напряжение, что необходимо для поддержания определенной позы тела. При плавании этого не требуется, и все основные мышечные группы пловца выполняют динамическую работу, вовлекаются все основные мышечные группы.

Отмечается положительное влияние спортивного плавания на гармоничное развитие мышц туловища и конечностей, увеличение экскурсий грудной клетки и мышечной силы кистей рук.

Экспериментально доказано, что плавание — один из циклических видов спорта, совершенствующих выносливость и поддерживающих умственную работоспособность [6. С. 61]. А для музыкантов, совершенствующихся в хоровом дирижировании именно выносливость — профессионально важное качество.

По данным В.М.Лебедева, Э.И.Жука, [3. С. 31] студенты, занимающиеся баскетболом, значительно опережают в моторном развитии молодежь, занимающуюся по общепринятым программам по физическому воспитанию. Это особенно проявилось в таких компонентах моторики, как динамическая координация в целом, что наиболее ценно для музыкантов, особенно для дирижеров. Авторы делают вывод, что упражнения в передаче и ловле мяча совершенствуют функцию зрения. У квалифицированных баскетболистов хорошо развит двигательный анализатор. При игре в баскетбол частота дыхания достигает 50—58 и более дыхательных циклов в 1 мин. Дыхание при изменении темпа движений учащается быстрее, чем частота сердцебиений. Это свидетельствует о более высокой подвижности механизмов, регулирующих частоту дыхания. Систематическая тренировка баскетболистов ведет к повышению аэробных и анаэробных возможностей организма.

При игре с приспущенным мячом (баскетбол, волейбол) не только сводится к минимуму возможность получения травмы, но и развивается сила и гибкость кисти.

Наиболее доступными (с точки зрения безопасности получения травмы и воспитания профессионально важных физических качеств музыканта) являются игры в теннис, бадминтон и настольный теннис.

Профессионально обоснованы для студентов-дирижеров и спортивные игры, в которых в работу вовлекаются все мышцы, активизируется кровообращение, развивается ловкость и координация движений, дифференцировка мышечных усилий.

Основным содержанием нашей работы являлась разработка и оценка эффективности экспериментальной методики по физическому воспитанию с профессиональной направленностью студентов хоровиков-дирижеров. Экспериментальная методика была составлена из двух разделов — теоретического и практического.

Теоретический раздел методики формирует мировоззренческую систему научно-практических знаний и мотивационных установок к занятиям физической культурой с профессиональной направленностью.

Практический раздел методики предусматривает:

— значительное увеличение количества учебных часов дисциплины «Плавание» (2 часа в неделю в 1—4 семестрах) с применением равномерного и переменного методов;

— спортивные игры, направленные на увеличение двигательной активности, совершенствование координации движений;

— непрерывность процесса физического воспитания с использованием учебных, самостоятельных и дополнительных форм занятий с профессиональной направленностью.

Методика физического воспитания с профессиональной направленностью оказала положительное влияние на изменение функционального состояния

кардиореспираторной системы студентов. К завершению экспериментальных исследований у 53,8% испытуемых экспериментальной группы достоверно улучшились значения всех показателей кардиореспираторной системы, имеющих профессионально важное значение в исполнительской деятельности ( $p < 0,05$ ). В контрольной группе показатели функционального состояния изменились незначительно и не явились достоверными при 5% уровне значимости.

Подтверждением эффективности экспериментальной методики явилось достоверное улучшение показателей выносливости испытуемых экспериментальной группы в кроссе на 1 000 м на 8,8% ( $p < 0,01$ ) и плаванию 100 м на 24% ( $p < 0,05$ ). В контрольной группе они изменились соответственно на 4,9% и 9,3% ( $p > 0,05$ ).

Состояние здоровья у студентов, занимающихся по экспериментальной методике, улучшилось. В контрольной группе количество занятий (ч/дней), пропущенных по медицинским показаниям, составило 256, а в экспериментальной 139 или 44,6% ( $p < 0,05$ ). По простудным заболеваниям, отрицательно влияющим на функцию исполнительского дыхания 118 и 34 соответственно — 31,2% ( $p < 0,05$ ).

Разработанная и экспериментально апробированная методика по физическому воспитанию для студентов учебных заведений музыкального профиля, совершенствующихся в хоровом дирижировании, является эффективной в условиях учебного процесса и способствует улучшению здоровья, физической подготовленности, росту успеваемости и профессионального мастерства.

### Литература

1. Булгакова Н.Ж. Отбор и подготовка юных пловцов // Физкультура и спорт.— 1986. — № 5.
2. Вайцеховский С.М. Физическая подготовка пловца // Физкультура и спорт. — 1976.
3. Лебедев В.М., Жук Э.И. Влияние различных форм физических упражнений на моторную зрелость 7—10-летних детей // Теория и практика физической культуры. — 1982. — № 7.
4. Малько Н.А. Основы техники дирижирования. — М., 1965.
5. Панов А.А. О профессиональной прикладности физического воспитания студентов дирижерского отделения вузов культуры и искусства // Теория и практика физической культуры. — 1977. — № 4.
6. Рейзин В.М. Физическая культура людей умственного труда. — Минск, 1979.
7. Сивизьянов В. Проблема мышечной свободы дирижера хора. — М., 1983.

## ПРЕПОДАВАНИЕ ПЕНИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУРСАХ В ТОБОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В НАЧАЛЕ XX в.

В Тобольской губернии перед Первой мировой войной с 1910 по 1913 гг. было проведено 5 летних краткосрочных педагогических курсов для педагогов начальных школ. Большое место при подготовке учителей на курсах уделялось преподаванию пения.

Первые курсы проводились в Тобольске с 14 июля по 10 августа 1910 года. В конце курсов Г.Я.Маляревский провел со слушателями беседы о недостатках, усмотренных им и инспекторами при посещении начальных училищ, и о том, как эти недостатки устранить. Одним из недостатков являлось отсутствие занятий пения в школах даже в тех случаях, когда к этому была возможность. Занятия по пению были введены в число курсовых занятий в виду важного воспитательного значения пения и его благотворного влияния на душу детей. Недостаток времени не позволил организовать занятия по пению на должном уровне. На этот предмет удалось уделить десять часов, кроме спевков, не вошедших в счет уроков. Малое число учебных часов по пению компенсировало искусство и опытность преподавателя-инспектора народных училищ 3-го района И.И.Соловьева, его любовь к предмету и увлечение преподаванием, которое передавалось слушателям. Благодаря таким качествам преподавателя удалось в короткий срок успешно выполнить программу. Хотя курсисты присутствовали в полном составе на уроках, однако не все одинаково усвоили услышанное, так как среди них были лица со «слабыми и неразвитыми музыкальными способностями» [1. Л. 42 об.]. Все же большинство усвоило самое необходимое: употребительные молитвы и важнейшие церковные песнопения, патриотические гимны. Многие познакомились с новой цифирной методикой и большинство заинтересовалось пением, получив желание дальше обучаться этому прекрасному искусству.

На курсах выполнялась следующая программа по пению: 1. Совершенствование чувств, в частности — развитие слуха. Пение — необходимый предмет в начальной школе. Итальянская нотная система. Ключ «соль». Понятие о мажорной гамме. Тон и полутон. Интервалы. Секунды. Терции. Сущность цифирной системы. Гамма «до» мажорная по цифровой системе. Пение молитв и гимна «Боже царя храни». 2. Гамма мажорная и гамма минорная. Тетрахорды. Интервалы — секунды и терции. Пение молитв и песнопений из литургии. Гимн «Боже, царя храни». Фуга и примеры ее. Разучивание песни «Все по светлице б я ходила». 3. Пение гимна «Боже, царя храни». Пение молитв и песнопений из литургии. Песня для учеников «Уж я золото хороню». 4. Гамма мажорная и минорная, тоника. «Коль славен». «Слався, слався». «Ходим мы к Арагве свет-

лой». 5. Гамма до мажорная и ля минорная. Повторение песнопений церковных: «Слава, Единородный», «Взбранной воеводе». Повторение песен. Разучивание песни — «Солнце низенько». Детские игры с пением — «Котеночек в комнате». 6. Песнопения из молебного пения. Повторение гамм, интервалов и песен. Разучивание новой песни «Сашенька веселая». 7. Повторение церковных песнопений «Слава, Единородный» и других. Разучивание детской песни «Заплетется плетень». Повторение изученных гимнов и песен. 8. Разучивание песнопения литургии «Благочестивейшаго, Самодержавнейшаго». Повторение изученных гимнов и песен. 9. Повторение всего пройденного материала. Поправка напева некоторых молитв. Разучивание детских песен: «Как по морю», «Во поле березонька стояла». 10. Повторение пройденного. Разучивание вновь песни «Есть тихая роща» [1. Л. 42 об. — 43].

На курсах в Ишиме в 1911 г. слушателям на вечерних занятиях было дано 10 уроков по пению. Для учеников образцовой школы состоялось 11 уроков. Уроки прошли под руководством учителя Багужева: 10 уроков в старшем отделении, 1 совместный урок во всех отделениях [1. Л. 168, 170, 172].

Этим урокам уделялось особое внимание в связи с их воспитательным значением. Обучение этим предметам было незнакомо большинству учителей. Для поддержания бодрости и внимания в середине уроков русского языка, арифметики и чистописания ученики образцовой школы проделывали легкие гимнастические упражнения и пели выученные песенки. По просьбе слушателей занятия по пению проводились в вечернее время. Эти уроки посещали почти все курсисты. Занятия шли довольно успешно: учителя познакомились с нотами и с главнейшими переходами, научились петь несколько песен. Из слушателей был сформирован хор, певший по время открытия курсов, богослужений в соборной церкви, на литературном вечере и в день закрытия курсов. Для подготовки хора приходилось часто устраивать спевки, что увеличивало число учебных часов [1. Л. 169—169 об.].

Преподаватель вел беседы с учителями по методике преподавания пению согласно намеченной программе. Разучивались с голоса: молитва «Отче наш», построенная на двух ступенях; молитва «Достойно есть», на четырех ступенях; детская песня «Вот лягушка по дорожке», состоящая из двух одинаковых частей, построенная в фа мажоре; песня «Посмотрю пойду, полюбуюся», состоящая из двух отдельных частей, имеющих между собой близкую связь, в гамме до мажор; народная песня «Кот-царапка, кот сибирский» в гамме фа мажор. Далее следовало выяснение музыкальных звуков. Ознакомление учеников с процессом дыхания при пении. Знакомство с низким и высоким, громким и тихим, долгим и коротким звуком. Звуковые упражнения. Затем проходило знакомство с нотами по итальянской системе: деление звуков на высокие и низкие. Давалось понятие о звуках музыкальных и немзыкальных. Выяснялось, чем обозначаются изменения голоса или высота звуков. Термин — «нота». Форма нот. Нотная сетка. Добавочные линии. Понятие о скрипичном ключе. Его значе-

ние при пении. Нота — «до». «До» в четыре удара, в два удара и один удар. Упражнения на этой ноте различной длительности. Пение речений: «Аминь», «Господи, помилуй», «Слава и ныне...» Пение с отдельными учениками. Пение целых нот, половинных и четвертей в различных комбинациях. Музыкальный диктант: запись по слуху высоты музыкальных звуков и запись длительности этих звуков. Запись звуков, воспроизведенных на инструменте и с голоса [1. Л. 173 об. — 174].

Занятия с учителями включали следующие вопросы:

Выяснение правильности пения главных молитв и твердое заучивание правильного напева таковых. Краткое знакомство с системами пения: буквенной, цифирной и нотной. Выяснение преимущества нотной системы перед остальными. Понятие о нотах. Форма нот. Нотный стан. Прибавочные линии. Скрипичный ключ. Знакомство с остальными ключами. Письмо гаммы. Изучение гаммы от «до» до «соль». Изучение нот сопровождалось упражнениями и разбором легких песен, построенных на этих нотах. Знакомство с терциями и квартами. Паузы и размеры такта: 4-дольный, 3-дольный и 2-дольный. Ноты с точкой. Упражнения и мелодии. Знакомство с нотой «ля» и «си». Такт. Пение гамм, восходящих и нисходящих четвертями, полутактами, 3-четвертными нотами и целыми, а также восьмыми и шестнадцатыми. Знакомство с термином «фермато». Гаммы рядами вверх с фермато на последней ноте каждого ряда. Гаммы рядами вниз с фермато на последней ноте каждого ряда. Интервалы: квинта, секста, септима и октава. Упражнения на эти интервалы с разучиванием мелодий. Разучивание песен: «В минуту жизни трудную», на слова Лермонтова; «Сквозь волнистые туманы», на слова Пушкина; народная песня «Во лузях». Знаки повышения и понижения: диез, дубль-диез, бемоль, дубль-бемоль. Отказ или беккар. Хроматическая гамма. Экспрессивные знаки — усиления или ослабления голоса. Темпы — скорость движения. Репризы. Триоль. Знакомство с камертоном и метрономом. Организация хора школьного и церковного.

На вечерних беседах учителя получали представление о программе пения в начальной школе: о развитии музыкальных способностей, органов голоса, речи и дыхания, о пении общей молитвы, пении при богослужении, при торжественных случаях. Учителя узнали, что в начальной школе нотному пению всегда предшествовало пение с голоса, а также звуковые упражнения. Как только ученики первого отделения познакомились с несколькими гласными звуками, нужно было приступать с ними к звуковым упражнениям, состоящим из пения различных комбинаций гласных звуков — различной высоты, длительности и силы, а также речений по слуху.

Это была первая ступень обучения пению, которой преследуются следующие цели: научить детей правильно дышать, открывать рот при пении различных гласных звуков, развить у учащихся слух и голос, заложить в них начала чувства ритма.

Второй ступенью являлось обучение пению по слуху во второй половине учебного года на первом году обучения. В начальной школе больше всего внимания уделялось слуховому пению. В школе в первую очередь приходилось учить детей петь молитвы с голоса, так как разбираться в нотах учащиеся могли лишь в последнем отделении. При обучении слуховому пению следовало отдавать предпочтение песням, интересным не только по мелодии, но и по словам, что было особенно важно для детей. Песни сначала разучивались в один голос, а затем происходил переход к двухголосному пению, что в третьем отделении школы было вполне возможно, а тем более во 2 классе двухклассного училища, где можно было разучивать песни на три голоса [1. Л. 174 об.].

На курсах в Тюмени, проходивших с 1 по 28 июня 1911 г. четвертый утренний урок был посвящен пению и гимнастике. Пением занимались учителя практически самостоятельно. Всего обучалось 25 педагогов. Этим занятиям с курсистами было уделено 15 часовых уроков. Пришлось ограничиться сообщением слушателям самых необходимых сведений по пению и постановке этого предмета в начальных училищах. Обучение пению в начальных школах помимо общего развития учащихся имело целью: 1) развитие присущих русским детям музыкальных способностей, а вместе с тем развитие органов голоса, речи и дыхания; 2) применение данных способностей и умений на практике. В программу обучения курсистов входило пение молитв «Отче Наш», «Достоинство есть», «Царю Небесный», «Спаси Господи, люди Твоя», «Верую», «Богородице Дево, радуйся». Исполнение в простой мелодии некоторых песнопений из богослужения. Пьесы светские: «Заинька, поскачи», «Заплетися плетень», «Во поле береза стояла», «Вот кот-мурлыка ходит», «Я видел березку» «На дальнем горизонте», «Брожу-ль я по долинам», гимн «Боже, Царя храни» [1. Л. 190 об.].

В 1912 г. курсы не проводились по причине позднего утверждения земской сметы. В 1913 г. с 1 по 28 июня состоялись курсы в Кургане, где курсистам было дано 16 уроков по пению. В том же году на курсах в Ишиме с 9 июля по 5 августа учитель пения Семипалатинской учительской семинарии Багишев провел 8 уроков пения в образцовой школе [1. Л. 459 об. — 460].

Ключевая роль в организации краткосрочных педагогических курсов для учителей начальных школ Министерства народного просвещения в Тобольской губернии принадлежала директору народных училищ Г.Я.Маляревскому. Благодаря его усилиям в программу курсов были включены занятия по пению для слушателей и учащихся образцовой школы. Данные курсы способствовали массовому музыкальному просвещению населения, эстетическому развитию и воспитанию учащихся через образование в начальной школе. Преподавание пения на курсах было продолжено в годы Первой мировой войны.

## Литература

1. ГАТО. Ф. 126. Оп. 2. Д. 2530.

## **МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ДАНЕША РАКЫШЕВА**

На современном этапе развития Республики Казахстан, когда происходит позиционирование суверенного государства в мировом пространстве, актуализируется необходимость всестороннего изучения исторического отечественного опыта, в частности, жизни и творчества деятелей культуры и искусства. Без знания историко-педагогического наследия трудно найти оптимальное решение насущных государственных проблем в сфере образования и культуры.

В рамках Государственной программы «Культурное наследие» с новых концептуальных позиций происходит переосмысление роли педагогов-музыкантов, внесших весомый вклад в развитие национальной культуры, оставивших глубокий след в ее истории [1]. Задачи использования наследия деятелей культуры и искусства в образовании также находят отражение в Государственной программе развития образования на 2005—2010 годы, в Концепции государственной политики в области образования Республики Казахстан и др. [2. С. 82; 83]. В этом плане обращение к музыкально-педагогическому наследию Данеша Рақышева представляется особо значимым и актуальным.

К сожалению, до настоящего времени нет специальных исследований, посвященных изучению музыкально-педагогического наследия Д.Рақышева — личности, внесшей значительный вклад в становление и развитие педагогики музыкального образования в Казахстане.

Музыкально-педагогическое наследие Данеша Рақышева многогранно, многопланово и представляет богатейший источник как для музыкального искусства, так и для музыкальной педагогики.

Данеш Рақышев (1926—1993) — талантливый певец и композитор, ученик и последователь народно-профессионального композитора и певца Асета Найманбаева, основатель семиреченской певческой школы.

Всенародное признание его певческого мастерства состоялось в 1960 году, когда он впервые преподнес казахстанцам народное произведение «Аңшының әні» («Песня охотника»). Это была яркая страница музыкальной жизни республики. Жюри республиканского айтыса акынов под председательством академика Мухтара Ауезова дало высочайшую оценку мастерству певца. Он поразил всех своим бархатным голосом. Искусствоведы обратили внимание на своеобразную особенность его собственного сопровождения — на изящные переборы струн домбры. Штрихи — ритмические приемы извлечения звуков кистевым взмахом были излюбленным приемом сопровождения собственного пения Д.Рақышева. Эта синкретичность, гармоническое слияние голоса и сопровождения творили чудеса.

Восторженно отмечает известный музыковед и композитор И.Жаканов: «Как сияние бриллианта творчества певца была его композиторская деятельность. Он создал сто с лишним песен. Они олицетворяют самые сокровенные душевные переживания, чувства и настроения, глубокие серьезные раздумья о человеческой судьбе, горечи и радости, восторги и невзгоды. Что почувствовало сердце, что увидело, чего оно пожелало, о чем тревожится, о чем грустит — все это искусно передается несравненной красотой мелодичности звучания пения».

Песенному творчеству Д.Рақышева присуще жанровое разнообразие. В зависимости от особенностей содержания и формы в сокровищнице его вокальных произведений можно различать обрядово-бытовые, патриотические, лирические, трудовые, семейно-обрядовые произведения. Выделяются в его творчестве календарные песни («Наурыз тойы»). Есть в его репертуаре трудовые песни, песни о родной земле, о природе. Все песни объединяет общность идеи, стремление решить насущные проблемы, связанные с духовно-нравственным, гражданским, эстетическим воспитанием.

На основе песен Д.Рақышева возможно решение педагогических задач, связанных с формированием эмоциональных, чувственных, интеллектуальных, моральных, волевых, патриотических качеств личности. Его песни могут способствовать формированию эстетического вкуса, критического отношения к произведениям искусства, эстрады. Главная заслуга песен Д.Рақышева, их педагогическая направленность заключается в том, что они формируют личность, у которой отсутствуют комплексы, идейная заштампованность, развивают свободное, гуманное мышление и нравственно-гражданскую позицию.

Разнообразие тематики и образов, содержащих довольно сложные психологические состояния, мир человеческих переживаний, раскрываются в песнях лирического жанра «Ақын сыры» («Тайна певца»), «Арқалап домбырамды сағым кудым» («С домброй вслед за тенью»), «Шаттық толқыны» («Волны вдохновения»).

В музыкальном языке песен патриотического жанра можно обнаружить глубокую приверженность композитора к национальному фольклору, к традициям, сложившимся в профессиональной казахской музыке. Таковы песни углубленно-философского содержания «Жетісу» («Жетысу»), «Көкталым менің» («Мой Коктал»), «Аңсау» («Мечта») и другие.

Творческое кредо Д.Рақышева также активно выражается в его остром чувстве национального самосознания, в особом постижении и отражении значительных исторических событий и фактов.

В многогранной творческой натуре Д.Рақышева получили органическое воплощение многовековые художественные традиции сочинительства и исполнительства. Зачастую самородок, воплощая в себе не только певца и автора, но и поэта, проявлял свои яркие возможности.

Д.Рақышев, развивая национально-самобытные черты казахской песенности, выработал свой национальный музыкальный стиль, создал свою семиреченскую певческую школу, занявшую в Казахстане одно из видных мест.

Вклад, внесенный Д.Рақышевым в возрождение традиционной певческой школы, уникален. Педагогическая деятельность его была тесно сопряжена с деятельностью певца-композитора. Он воспитал целую плеяду эстрадных звезд Казахстана. Среди них Ж.Мырхаев, З.Рахымжанов, А.Хармысов, Н.Жанпейсов, К.Алпысбаев, С.Шыныбаев и многие другие.

В 1989 году, по решению Министерства просвещения КазССР, была основана экспериментальная площадка по углубленному изучению предметов художественно-эстетического цикла на базе казахской школы-интерната г.Талдыкорган. Туда же был приглашен народный артист КазССР Данеш Рақышев. Здесь ярко проявилось педагогическое дарование мастера. Занятия велись в разновозрастной группе из числа воспитанников школы-интерната. Воспитанники, не имея специального музыкального образования, за короткий промежуток времени добивались поразительных успехов. О мастерстве педагога свидетельствуют глубокие знания учащимися традиционной казахской вокальной педагогики.

На основе многолетних наблюдений за педагогической деятельностью певца-композитора нами предпринята попытка дать характеристику принципов певческого воспитания учащихся 12—16-летнего возраста (автор статьи в то время выполняла обязанности заместителя директора школы по эстетическому воспитанию).

*1. Формирование мировоззренческих взглядов и убеждений.* Рақышев эмпирическим путем четко осознавал, что мировоззрение формируется в процессе эстетического освоения деятельности. Приобщая к вокальному искусству, в процессе овладения детьми певческих навыков, он стремился формировать эстетические и этические идеалы, помогающие учащимся глубже познать мир. Воспитывая у юных певцов способность энергизировать в нужный момент все свои силы, мастер создавал предпосылки для формирования правильного взгляда на певческую деятельность, на активность его сознания и действий. Он направлял сознание, волю, действия учащихся по пути осмысленного совершенствования певческого мастерства.

*2. Принцип воспитывающего обучения на занятиях.* На уроках систематически велась действенная целенаправленная воспитательная работа. Зная, что участие в концертной деятельности и в различных мероприятиях способствует воспитанию ответственности перед коллективом, преодолению трудностей, формирует чувство товарищества, дисциплинирует, развивает эстетические потребности и вкус, он включал выступления своих подопечных в концертные программы общешкольных, городских, республиканских мероприятий. Педагог сам непосредственно участвовал в них. Прослушав выступления юных певцов, проводил с ними беседу, отмечая положительные и отрицательные стороны исполнения, давал рекомендации по устранению недостатков и по совершенствованию достигнутых успехов. Таким образом, на основе комплексного подхода обеспечивалось тесное единство эстетического, нравственного воспитания.

3. *Принцип сознательности певческого воспитания.* Обучая детей певческому искусству, он придавал огромное значение причинно-следственному аспекту голосообразования. Постоянно обращал внимание на осознание учащимися причин образования различных качеств звука. На основе эффективных упражнений под собственный аккомпанемент и пение без сопровождения музыкант следил за тем, как ученик осознает правильный звук, как воспроизводит и как осваивает навыки образования нужного звука.

4. *Принцип посильной трудности.* Д.Ракышев, будучи профессиональным певцом, хорошо знал процесс голосообразования, способы воздействия на него, четко представляя уровни музыкального, вокально-технического и художественного развития подростков. Реализация принципов посильной трудности, постепенности и последовательности, которые, в свою очередь, предполагали обязательное следование от простого к сложному, от легкого к трудному, — проявлялась при формировании певческих навыков и освоении учебного материала (постепенно усложняя вокально-технические и художественные навыки учащихся, Д.Ракышев неустанно работал над повышением мастерства своих учеников).

5. *Принцип единства художественной и технической сторон обучения.*

Д.Ракышев искусно настраивал певческий инструмент. Он всегда обращал внимание подростков на технические навыки исполнения, особенно на начальном этапе обучения. Педагог создавал оптимистический настрой подростков, который непременно положительно влияет на формирование необходимых вокально-технических навыков. Певец-композитор благодаря своей удивительной пронизательности тонко чувствовал единство художественных и технических навыков исполнения той или иной песни. Прежде всего, он развивал у юных исполнителей навыки владения дыханием, работой резонаторов, артикуляционного аппарата и др.

6. *Принцип опоры на положительное в певческом исполнительстве.* Безусловно, в практике сольного пения с домброй Д.Ракышеву приходилось иметь дело с подростками, находящимися на разных уровнях подготовленности к пению. Среди них, как правило, были дети, отличающиеся великолепными вокальными данными и некоторым сценическим опытом. Были и подростки, умеющие петь, но не владеющие навыком аккомпанирования на домбре во время собственного исполнения, встречались учащиеся не владеющие ни навыками пения, а имеющие только положительную мотивацию к пению под аккомпанемент. Но педагог, сталкиваясь с различными трудностями, с большим терпением умел поддерживать малейшие положительные порывы учащихся. Он ориентировал их на дальнейшее продвижение, как бы предвосхищая процесс становления и возвышения личности, укрепляя уверенность учащихся в своих певческих возможностях, стимулировал стремление к дальнейшему росту.

7. *Учет возрастных и индивидуальных особенностей юных певцов.*

Д.Ракышев с большой ответственностью относился к возрастным и индивидуальным особенностям подростков. Можно с уверенностью утверждать, что у

педагога была дифференцированная система воспитательных воздействий для каждого юного певца, так как певческое воспитание каждого ученика отличалось и по содержанию, и по формам, и методам воспитания.

Таким образом, каждый ученик для педагога был неповторимым феноменом. Ему приходилось решать, гибко преломляя и сочетая методы и приемы педагогического воздействия, трудные задачи воспитания творческой личности.

*8. Принцип гуманизма.* Характеризуя принципы певческого воспитания Д.Ракышева, нельзя обойти этот принцип. Обладая широкой образованностью, духовной культурой, утонченным вкусом, он глубоко чувствовал внутренний мир, интересы, потребности, способности, певческие возможности и особенности каждого воспитанника. При беседе он не раз высказывался: «Воспитание певца, тем более юного певца, должно строиться, прежде всего, на глубоком уважении и любви к нему как личности. Любое неосторожное замечание может оказать пагубное последствие. Воспитание певца не терпит небрежного, поверхностного отношения к ним». Надо признаться, что учащиеся отвечали ему тем же. Они относились у Учителю как к самому родному, близкому. Воспитанники не только с большим удовольствием посещали его занятия, они приходили задолго до их начала. Педагог неторопливо подходил к ним. Обнимая, каждого целовал в лоб, гладил по голове, и с таким настроем, вдохновлявшим детей, вводил в прекрасный мир искусства.

Воспитательная система Д.Ракышева строилась на общедидактических и специальных певческих принципах. В методике певческого обучения в основном применялись перечисленные принципы воспитания учащихся. Выбирая тот или иной принцип, педагог стремился создавать ситуации непринужденности, соотнесения, соревнования, успеха и сотрудничества. Принципы певческого воспитания Д.Ракышева разнообразны и многогранны и требуют специального исследования.

Анализ педагогической деятельности Д.Ракышева показывает, что педагогом создана своеобразная система певческого воспитания, не имеющая аналогов в Казахстане. Думается, будущим исследователям еще предстоит раскрыть сущность содержания, форм, методов и особенностей методики певческого воспитания учащихся подросткового возраста.

### Литература

1. Государственная Программа «Культурное наследие» на 2004—2006 годы. — Астана, 2004.
2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005—2010 годы. — Астана, 2005.
3. Концепция государственной политики в области образования Республики Казахстан // Учитель Казахстана. — 1995. — 27 сентября.

## **ОЛДРЖИХ БЛЕХА (1892—1951) — КОМПОЗИТОР И СОБИРАТЕЛЬ НАРОДНЫХ ПЕСЕН В ЗАПАДНОЙ ЧЕХИИ**

Город Пльзень был всегда не только экономическим, но и культурным центром Западной Чехии. В городе родились многие музыканты, интерпреты и композиторы. После первой мировой войны эту традицию продолжало молодое поколение композиторов, к ним относился также Олдржих Блеха. Олдржих Блеха родился 4-го апреля 1892-го года. Его отец был народным музыкантом, капельмейстером и композитором. Олдржих Блеха окончил среднюю музыкальную школу по классам орган и композиция в Праге (его педагогами были К.Штекер, И.Кличка, В.Новак). Во время учебы он уже начал компоновать, главным образом на фортепиано. После окончания средней музыкальной школы он начал работать в Харькове как профессор музыки в женской гимназии. После начала 1-й мировой войны он вступил в Чехословацкую легию, но и там он занимался музыкой. Он организовывал концерты для солдат и широкой общественности и сам давал концерты по всей России. Свои военные впечатления он отразил в цикле «Над могилами», который оценила Чехословацкая академия наук.

В 1920-м году он вернулся домой на постоянное место жительства в Пльзень. Здесь он начал заниматься культурной, педагогической и композиторской деятельностью. В 1921-м году обосновал музыкальный художественный клуб, который объединял пльзенских музыкантов, педагогов и интерпретов. Члены клуба организовывали концерты, беседовали о книгах и о музыке.

Олдржих Блеха женился на известной певице Марии Рибрициусовой, и они вместе обосновали частную музыкальную школу. Олдржих Блеха там преподавал игру на фортепиано, а его жена — пение. С 1923-го до 1929-го года Олдржих Блеха издавал для школы месячник «К музыкальному воспитанию», позже «К музыкальному образованию». Этот журнал был единственным своего рода в Западной Чехии и редким во всей республике. В журнал писали Олдржих Блеха, его жена и другие педагоги. Свою композиторскую деятельность он частично приспособил педагогическим потребностям школы, аккомпанировал для классов фортепиано и пения. Его произведения были доступны детям по содержанию и по технике. К песням для взрослых он часто выбирал тексты А Совы, который был ему близок своим лиризмом. В 30-х годах он написал три оперетты, одна из них часто исполнялась в Пльзене. После начала второй мировой войны О.Блеха вместе с женой старался поддерживать народный патриотизм. Для этого он организовывал концерты, которые имели исключительно чешский характер. Олдржих Блеха начал собирать народные песни из пльзенского края, которые хотел позже издать. Но уже раньше, в 1942-м году вышел его цикл Пльзенские песни. В этих песнях отразился опыт сбора народных песен, и он

использовал характер и специфику народных песен. Автором текстов был Вацлав Пржибек (настоящее имя Антонин Барнет).

Народные песни О.Блеха собирал в Пльзенском крае, начал этим заниматься в конце 30-х годов. Всего он собрал 334 народные песни, многие из них дополнил фортепианным сопровождением и хотел их издать. К сожалению, их было издано только 30. Олдржих Блеха был убежден, что Пльзенский край не был достаточно включен в предыдущие сборники народных песен. Он хотел доказать, что существует типичная пльзенская песня. Его целью было собрать песни, записать их и хотел, чтобы они исполнялись. Он собирал эти песни на территории более 30 исторических деревень, которые до 1850-го года принадлежали городу Пльзень. Он собирал песни также в районе Рокицаны, Бловице, Пржештице. О своей работе он регулярно информировал пльзенскую общественность в журналах и газетах. Во время оккупации Чехословацкой республики гестапо ему запретило собирать песни и заниматься культурной деятельностью. При обыске квартиры у него взяли часть ценного записанного материала. Эту потерю ему не удалось возместить. Архив собранных песен сейчас находится в Этнографическом музее в Пльзене, с 2002-го года он доступен общественности.

С молодых лет Олдржих Блеха считался многообещающим композитором. Но это не совсем подтвердилось. Очень ценится его творчество для детей и молодежи. Но самым ценным является сбор народных песен Пльзенского края, которые он сохранил для будущих поколений. Многие из собранных песен он обработал для мужского, женского, смешанного или детского хора без сопровождения.

Блеха издал Пльзенские песни, которые написал на слова Вацлава Пржибка. С самого начала он умышленно старался изобразить народный характер. Пльзенские песни являются простым изображением жизни. Песни воспевают седлецкий лес, лохотинский парк, пльзенскую башню и другие места. Блеха при попытке понять народный тон песен вживается в чешскую народную песню. Мера влияния народных песен очевидна. С точки зрения мелодии, ее диапазона, «излома» под влиянием игры на волынке. Цикл содержит 50 песен, Критика их приняла очень сердечно. В 1942-м году они были изданы в красивом исполнении с известным изображением волынщика на титульной стороне (автор А.Немейц).

Включая народные песни на уроки музыкального воспитания в начальной школе, Блех считал, что главной задачей преподавателя музыкального воспитания является развитие музыкальных способностей доверенных ему учеников, стремление научить их в процессе слушания и исполнения музыки почувствовать и полюбить ее. Используя простые формы музыки, возбудить в учениках интерес к музыке как искусству. Блех считал, что народная песня при этом может быть подходящим средством приобщения ко всем видам музыкальной деятельности, которые применяет учитель для развития способностей своих учеников. Это может быть деятельность вокальная, инструментальная, танцевальная, умение слушать и исполнять музыку, поскольку мелодия, ритм, текстовое мно-

гообразии народной песни являются подходящим для этого материалом. Музыкально-педагогическая позиция Блеха заключалась в том, что учитель должен преодолеть определенную антипатию учеников к музыке, которая их не «оглушает», а учит «слушать». А также преодолевать нежелание активно заниматься музыкой, особенно вокальной деятельностью, при которой развивается голос. Народная песня помогает одновременно воспитывать эстетические чувства, повышать впечатления, связанные с конкретной жизненной ситуацией.

Сегодня народная песня, в том числе найденная и талантливо обработанная О.Блехом, является музыкальным материалом для студентов музыкального воспитания на педагогических факультетах. На кафедре музыкального воспитания студенты должны исполнять народные песни 6 семестров (будущие преподаватели от 5-го до 9-го классов начальной школы) или 8 семестров (преподаватели средней школы). В своей преподавательской деятельности музыканты-педагоги часто используют песни, которые собрал О.Блеха. При этом важно отметить отличные авторские интерпретации народных песен и решение проблем техники пения. Блеха считал, что певец может иметь собственный способ интерпретации, но при этом он должен учитывать, что существуют определенные ограничения. Например, не рекомендовал исполнять песню с нарочитым стилем «бель канто» или петь уныло без подчеркивания ее текста и содержания. Народную песню нужно исполнять естественно, без пафоса, соблюдать интонацию и ритм, подчеркивать правильную декламацию. Но самое главное — песня не должна исполняться механически, без чувства. Поэтому певцу необходимо понимать текст и правильное настроение песни.

## Часть II

# ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО, ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.В.Бондарчук*

### РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гуманизация воспитательно-образовательного процесса предполагает внимание исследователей к проблеме развития личности ребенка, его творческих начал. Большие возможности для развития личности дошкольника открываются в художественных видах деятельности, в числе которых музыкальная деятельность.

В.В.Давыдов отмечает, что «возникновение личности ребенка связано... прежде всего с тем, что именно в дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится игра, порождающая у ребенка воображение как психологическую основу творчества...» [1. С. 81—82]. Л.С.Выготский подчеркивает, что дошкольник еще не способен создать что-то принципиально новое и общественно ценное, но его творческие попытки имеют большое значение для развития личности. В творчестве ребенок создает себя. Н.Н.Поддьяков и др. рассматривают творчество как важное личностное образование.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития творчества и способностей детей в художественных видах деятельности, в числе которых — музыкальная.

Человеком, помогающим детям осваивать данный вид деятельности, является музыкальный руководитель. Деятельность музыкального руководителя, как и педагога в целом, является метадеятельностью (С.В.Кондратьева, Ю.Н.Культюкин), то есть она направлена на организацию музыкальной деятельности детей, в процессе которой осуществляется развитие их личности в целом. Общение музыкального руководителя с детьми имеет как общие черты с общением педагога, так и свои особенности, обусловленные в значительной степени двуединством предмета: ребенок и музыка. Музыка занимает основное место в общении музыкального руководителя с детьми. Она является дополнительным средством общения с ними и обладает чрезвычайно большими возможностями для развития личности каждого ребенка. Как отмечал известный психолог А.А.Леонтьев, общение искусством — «это способ общения особым путем об-

щения, позволяющего реализовать и развить те аспекты личности, которые не актуализуются в обычном общении» [2. С. 222]. Важно, чтобы деятельность музыкального руководителя дошкольного учреждения наряду с коммуникативной функцией была направлена также на реализацию воспитательной, обучающей, развивающей, организаторской, контрольно-оценочной, регулирующей, гедонистической, гностической, терапевтической и компенсаторной функции.

Проблемам музыкального образования дошкольников посвящены исследования Н.А.Ветлугиной, Н.Ф.Вишняковой, А.В.Кенеман, Г.А.Никашиной, О.П.Радыновой, К.В.Тарасовой, Л.А.Arismendi, K.Faran и др.

Исследование Я.Л.Кололоминского, Е.А.Панько, Л.Е.Романенко показывает, что при руководстве детской музыкальной деятельностью большое значение имеет учет педагогом механизмов, значимых для развития художественного творчества дошкольников в целом: мотивации (прежде всего игровой), механизма творчества, эмпатии («вчувствования», «перевоплощения», «уподобления»), проекции-интроекции [3. С. 4—12].

Вслед за Е.А.Панько, Е.Р.Ремизовской мы рассматриваем творчество как механизм, способствующий формированию музыкальных способностей детей и их личности в целом. Важно, чтобы развитие музыкальных способностей детей осуществлялось параллельно с развитием их творчества в музыкальной деятельности.

На всех этапах работы с детьми большое значение имеет применение как основных, так и специфических методов обучения. К основным относятся наглядные, словесные, практические методы. Данные методы используются с нарастанием проблемности: от прямого воздействия (исполнение, объяснение, иллюстрация и др.) через закрепление, упражнение (воспроизводящее и творческое), создание поисковых ситуаций к самостоятельному поиску детьми способов деятельности. Степень нарастания проблемности педагогических методов регламентируется в зависимости от накопления детьми самостоятельных и творческих действий. В процессе музыкального образования детей важную роль в развитии их музыкальных способностей, творчества и личности в целом играет использование художественно-игрового образа [4. С. 287; 5. С. 164], моделирования, синтезирования различных видов музыкальной и художественной деятельности [5. С. 164], высокохудожественных музыкальных произведений [6. С. 80].

Важную роль в процессе музыкального образования дошкольников играет применение и специфически музыкальных методов: метода контрастного сопоставления музыкальных произведений (танцевальных движений), «уподобления» характеру звучания музыки (моторно-двигательного, тактильного, словесного, мимического, цветового, полихудожественного и др.). Метод полихудожественного «уподобления» характеру звучания музыки позволяет ребенку осознать выразительную роль средств языка разных искусств — живописи, художественного слова, театра, пантомимы, балета [6. С. 80].

Ученые отмечают большое значение вариативности, разнообразия методов и приемов, форм организации деятельности дошкольников, дифференцированного и индивидуального подхода к воспитанникам.

Мы разделяем мнение ряда ученых по поводу того, что одним из основных направлений в работе с дошкольниками, объединяющим все другие, является развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, музыкального мышления детей в процессе активного слушания. Процессу музыкального творчества может предшествовать самостоятельный выбор музыкального произведения детьми, наиболее соответствующего художественно-игровому образу этюда, сказки. В ходе слушания музыки у детей постепенно происходит динамика развития эмоционально-оценочного отношения к музыке: от эмоциональной оценки (ранний и младший возраст) к оценке, все более опосредуемой деятельностью мышления и воображения и приобретающей эмоционально-интеллектуальный характер [6. С. 80]. Как показывают исследования Т.Ф.Кореневой, О.П.Радыновой, Е.Р.Ремизовской и наше исследование, развитию осознанного восприятия музыки детьми способствует активное слушание, в основе которого — музыкально-ритмические и танцевальные движения.

Для развития музыкального творчества детям может предлагаться сочинение образных песенных, танцевальных, инструментальных импровизаций художественно-игровых образов, персонажей сказок под народную, классическую или современную музыку (в зависимости от сказки). В процессе придумывания музыкальных импровизаций педагог обращает внимание детей на применение комбинаций, усвоенных ими элементов песенных, танцевальных или инструментальных композиций, характерных для музыки определенного жанра и определенного персонажа. Обогащение детей музыкальными впечатлениями, накопление ими навыков исполнения и импровизации дают возможность дошкольникам 5—6 лет сочинять разнообразные композиции песен, танцев, инструментальных мелодий к мини-операм.

В развитии личности детей, их музыкальных способностей и творчества велика роль косвенных вербальных и невербальных воздействий, используемых педагогом по отношению к дошкольникам. Под косвенными воздействиями нами понимаются воздействия через других лиц, соответствующую организацию совместной деятельности посредством игры, взятой на себя воспитателем роли.

В процессе нашего исследования с целью изучения общения музыкального руководителя с детьми на музыкальных занятиях было использовано наблюдение по специально разработанной программе. В исследовании принимало участие 60 музыкальных руководителей дошкольных учреждений г.Минска и 750 детей старшего дошкольного возраста.

Исследование показало, что при руководстве детской музыкальной деятельностью важно применять такие косвенные вербальные воздействия, как сообщение информации, объяснение, указание, проблемный вопрос, ответ на вопрос, творческое задание, обобщение, помощь, дополнение и уточнение, напоминание,

подсказка, совет, просьба, предупреждение о возможных ошибках, намеренное допущение ошибки, стимулирование взаимопомощи между детьми, внесение соревновательного элемента в деятельность детей, шутка, юмор, художественное слово, оценки (одобрение, ободрение, поощрение, замечание в мягкой форме) и т.д. Большое значение имеет широкое использование музыкальным руководителем на музыкальном занятии разнообразных невербальных воздействий, которые занимают основное место в общении педагога данной специализации с детьми. Целесообразно применять следующие невербальные воздействия: музыкальные, игровые, наглядные, мимические, позитивные жесты, разнообразную интонацию голоса. Большое значение в работе с детьми имеет способность педагога выражать широкий спектр эмоций, адекватных музыке (спокойствие, веселье, удивление, грусть, интерес, гнев и др.) с целью формирования данной способности у детей.

В процессе нашего исследования установлено, что мимические воздействия педагога, его эмоции и соответствующие реакции детей, их эмоции практически совпадают, что объясняется механизмами подражания и идентификации.

В процессе музыкального образования дошкольников педагогу важно стремиться к развитию у них интереса к творческой музыкальной деятельности, мотивации самовыражения, творчества, музыкальных способностей, самооценки, к обогащению дошкольников положительными эмоциями.

### Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В.Давыдов. — М.: Педагогика, 1986.
2. Леонтьев А.А. Искусство как форма общения (к проблеме предмета психологии искусства) / А.А.Леонтьев // Психологические исследования, посвященные 85-летию Д.Н.Узнадзе / под ред. А.С.Прангишвили. — Тбилиси: Мецниереба, 1973.
3. Коломинский Я.Л. Теоретические основы образования художественно одаренных детей в условиях дошкольного учреждения / Я.Л.Коломинский, Е.А.Панько, Л.Е.Романенко // Мастацкая адукацыя і культура. — № 4. — 2005.
4. Художественное творчество и ребенок / под ред. Н.А.Ветлугиной. — М.: Педагогика, 1972.
5. Ремизовская Е.Р. Солнышко: система, методика, опыт музыкального воспитания детей раннего и дошкольного возраста / Е.Р.Ремизовская. — Минск: Изд. В.М.Скаукн, 1996.
6. Радынова О.П. Музыкальные шедевры: авторская программа и методические рекомендации / О.П.Радынова. — М.: Гном-пресс, 1999.

## ФЕНОМЕН МУЗЫКАЛЬНОЙ ИГРЫ И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ

Идея использования игры в деле воспитания принадлежит к давним и прочно утвердившимся теоретическим достижениям педагогической науки. Феномен игры — явление многомерное. Различные его аспекты исследуются философией, культурологией, психологией, педагогикой, эстетикой, искусствоведением и другими науками. Отсюда — многообразие акцентов в определениях понятия игры: изначальная школа поведения (К.Гросс), инстинктивное самообразование развивающихся задатков (В.Штерн), способ ориентирования в явлениях культуры с помощью культовых символов (Д.Эльконин), механизм самоорганизации и самообучения (И.Кон), способность к продуцированию разнообразных идей и замыслов (К.Хатт), совокупность способов взаимодействия ребенка с миром, открытие и познание его и нахождение своего места в нем (С.Шмаков). Но при всем многообразии подходов к феномену игры, при всем различии теорий ее происхождения общим для них остается признание социализирующей, обучающей, развивающей функции игры, ее огромного педагогического потенциала.

Первое философское суждение о природе игры мы находим в сочинениях Платона. С них, по сути, начинается традиция *эстетических концепций игры*. У Платона игра стоит в одном ряду с праздниками и божественными культами. Философ был убежден, что необходимо жить играя, дабы снискать к себе благосклонность богов и прожить согласно свойствам своей природы. Следующий шаг в осмыслении сущности игры был сделан Аристотелем, который ввел игру в проблемное поле философии и, рассматривая ее как ключевое понятие, соотносил с добродетелью, созерцательной деятельностью и развлечением. Аристотель не предавал игре самоценного значения, хотя и признавал ее как развлечение и отдых. По его словам, «...в идеальном государстве люди способны предаваться *прекраснейшим играм* <...>, а игрой занимаются ради отдохновения», — этим философ и обосновывал жизненную целесообразность игры и ее место в структуре человеческой деятельности.

Игровая деятельность привлекала внимание таких великих педагогов прошлого как Я.-А.Коменский, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо и др. Игра как метод воспитания, по мнению Я.-А.Коменского, приносит радость познания и облегчает тяжесть учения. В программу Материнской школы педагог включает занятия музыкой, которые рекомендует проводить, как и другие занятия, в форме игры.

Эстетический феномен игры, а также вопросы взаимосвязи искусства и игры находят свое разностороннее обоснование в философско-теоретическом наследии мыслителей XVIII—XIX вв. — И.Канта, Ф.Шиллера, Э.Кассирера.

Ф.Шиллер был одним из первых философов, кто с потрясающей силой поэтического таланта и глубиной философского проникновения раскрыл ценность

игры как эстетической деятельности человека. В «Письмах об эстетическом воспитании человека» он показал свободный характер игровой деятельности и блестяще обосновал наличие игрового начала в художественном творчестве. Природу человека он считал эстетически заданной, оживить которую можно только в игре]. Игра, понимаемая Ф.Шиллером как особый механизм функционирования эстетического, открывает человеку мир истины, добра и красоты. Значение игры Ф.Шиллер поднимает до значения красоты в мире, игра и красота стоят на охране целостности человека и бытия, уравнивая и дополняя друг друга. Ф.Шиллер был убежден, что с красотой можно и нужно играть, красота не приемлет чисто утилитарного к себе отношения и не допускает иной власти, кроме игры, а игра не терпит других авторитетов, кроме красоты. Эстетическая игра предполагает свободный взгляд на предмет, бескорыстное любованье красотой и радость общения с ней. Искусство поэт соотносил с идеалом красоты, а общение с красотой, воплощенной в искусстве, должно доставлять радость, «возбужденную восприимчивость», а затем только побуждать к действию и способствовать творчеству.

Согласно философским взглядам Ф.Шиллера, эстетический характер игровой деятельности обусловлен тем, что, являясь непринужденно-свободной формой бытия, игра вовлекает в творческий процесс все духовные силы и способности человека. Реализуя в игре свои духовные способности, человек получает наслаждение уже самим процессом игрового действия.

Традиция объединять игру и искусство в единое пространство красоты и свободы, заложенная Шиллером, впоследствии прочно закрепилась в философской мысли, получая различные интерпретации у многих авторов (Э.Кассирер, Г.Гессе, М.М.Бахтин, Ю.М.Лотман, Х.Ортега-и-Гассет и др.).

Авторы этого направления в философии считают, что творческая игровая активность открывает богатые возможности проявления человеческой природы.

Голландский историк и философ Й.Хейзинга в книге «*Homo ludens: Человек играющий*», анализируя сущность игры, подчеркивал ее особую связь с красотой. Он считал, что игра — это сфера эстетической деятельности человека, так как наслаждения эстетического характера получают и те, кто играет, и те, кто игру воспринимает. Он выявил значимость игры как формирующего элемента человеческой культуры. Игровое начало, по мнению философа, присутствует и получает развитие с возникновением и дифференциацией культуры. Богатство игровых признаков в культуре, игровая природа художественного творчества и эстетический потенциал игровой деятельности, представленные в философской концепции Й.Хейзинги, актуализируют современные идеи исследователей, трактующих игру как механизм присвоения личностью ценностей художественной культуры. Согласно концепции Хейзинги, игра выступает как своеобразный критерий оценки различных культурных явлений, в том числе самого искусства, родственного игре по своей природе.

Исходная гипотеза нидерландского культуролога о том, что игра старше культуры, а культура возникает и развивается в память об игре, дает основание говорить, что ребенок к высокой культуре может приобщиться только в игровой деятельности.

Отечественные ученые внесли весомый вклад в изучение игровой деятельности детей. В отличие от биологических концепций зарубежных исследователей, они рассматривали игру как форму жизнедеятельности ребенка по ориентации в мире человеческих отношений и ценностей. Проблеме игры посвящены работы отечественных педагогов (К.Д.Ушинский, Н.К.Крупская, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский). А.С.Макаренко отмечал, что «в детском возрасте игра — это норма, и ребенок должен всегда играть, даже когда делает серьезное дело... У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворить»

Вклад в разработку теории игры внес Л.С.Выготский. Суть игры, по мнению Л.С.Выготского, заключается в возможности производить с замещающим предметом определенные действия. Игра направлена на будущую деятельность и, главным образом, на деятельность социального характера, и возникает тогда, когда, с одной стороны, появляется ряд нереализуемых тенденций, а с другой — сохраняется тенденция к немедленной реализации нереализуемых желаний. Основу игры составляет создание мнимых ситуаций, в которых ребенок переносит значение с одного предмета на другой и принимает на себя роль взрослого. Игра — это источник развития, она создает зону ближайшего развития, изменяет потребности и сознание личности.

Л.С.Выготский отмечал, что искусство и игра соприкасаются в таких существенных проявлениях, как способность вызывать сильные и яркие чувства, эффект катарсиса, оказывать воспитательное воздействие на личность. Необходимость игры и искусства для человека он объяснял с точки зрения их эстетических характеристик. Чувства, возникающие в ситуации вымысла, позволяют, считал Л.С.Выготский в условном плане прочувствовать такие стороны жизни, которые в реальности уже недоступны для взрослого, а для ребенка устремлены в будущее. Л.С.Выготский отмечал что, природная повышенная эмоциональность детей служит благоприятным фактором в постижении ценностно-ориентированного содержания искусства, пристрастного отношения к нему. Общность игры и искусства Л.С.Выготский видел и в том, что они проистекают как творческий акт, закономерно подчиняясь логике художественно-творческого процесса. Игру он называет «естественной эстетической воспитательницей» и исходит из того, что синкретизм игры, нерасторжимое единство в ней чувственных образов, воображения, эмоций, речи, физических движений и звуков, выражающих игровое состояние, объединяет все виды художественных проявлений. Ученый рассматривает игру как важный элемент и первооснову художественно-эстетического воспитания и путь приобщения к различным видам искусства. Оценивая развивающий потенциал детской игры, Л.С.Выготский высказывается о том, что игра есть «главный тракт культурного развития ребенка» .

Отечественные психологи (Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Н.Узнадзе и др.) относят игру к интрогенному поведению, обусловленному внутренними причинами — мотивами, потребностями, интересами.

С.Л.Рубинштейн, развивая свои взгляды на теорию игры, отмечал, что игра — это осмысленная деятельность, т.е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива. Анализируя мотивы игровой деятельности, он пишет: «...мотивы игры заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно дает данное действие в практическом, неигровом плане... а в многообразных переживаниях, значимых для ребенка». В теоретических взглядах Л.С.Рубинштейна возможно выделить такие положения, которые характеризуют игру как эстетическую сферу деятельности. Одно из них заключается в том, что, играя, ребенок стремится не к результату, а испытывает радость от самого процесса игры, процесса переживаний, связанных с разнообразными по характеру игровыми действиями. Наслаждение, доставляемое игрой, носит бескорыстный характер и тем самым приближается по своей сути к форме эстетических переживаний. Учеником и продолжателем взглядов на игру Л.С.Выготского был Д.Б.Эльконин. Результаты его исследований нашли свое отражение в монографии «Психология игры», в которой предметом исследования явилась «развернутая форма игровой деятельности детей». Д.Б.Эльконин определяет игру как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми. В своей теории Д.Б.Эльконин определил путь изучения ролевой игры как выделение неразложимых единиц, которые обладают свойствами целого. По его мнению, такими единицами являются роль, сюжет, содержание, игровое действие.

В настоящее время диапазон философского и психологического осмысления игры весьма широк. Игра исследуется в философской теории деятельности (М.С.Каган), общей теории культуры (М.В.Демин), теории эстетики (Л.Н.Столович), как принцип эстетики (А.В.Гулыга).

В музыкальном воспитании детей использование игровых методов и технологий имеет глубокие корни, которые уходят в народное музыкально-поэтическое творчество. В нем музицирование на простейших инструментах, пение, танец, поэзия были слиты воедино и своим демократическим, доступным и универсальным характером позволяли каждому принимать участие в музыкально-ритуальных действиях. Практическое музицирование было распространено в античной системе воспитания, у восточных народов, в средневековой Европе, в религиозных и светских школах. Выдающиеся мыслители прошлого (Д.Дидро, Я.-А.Коменский, М.Монтень, Ж.-Ж.Руссо, К.Д.Ушинский и др.) рассматривали музыку не только в качестве эстетического воспитания, но и как важнейшее средство развития духовности, творческих способностей, формирования гармонически развитой личности. Эти взгляды получили в дальнейшем свое развитие в трудах П.П.Блонского, Н.К.Крупской, В.А.Сухомлинского, С.Т.Шацкого, В.Н.Шацкой.

Роль музыки в развитии личности ребенка раскрыли классики отечественной и зарубежной музыкальной педагогики (К.Орф, Б.М.Теплов, Б.В.Асафьев, Д.Б.Кабалевский, Б.В.Яворский и др.). Музыкальное воспитание как важнейший ресурс творческого становления личности ребенка, развития его импровизационных способностей наиболее полно и разносторонне обосновано в концепции элементарного музицирования детей, автором которой является выдающийся немецкий педагог-музыкант К.Орф. Основные положения его концепции раскрыты в книге «Шульверк. Музыка для детей» и сводятся к следующему:

- художественно-творческое постижение музыки;
- развитие природных музыкальных способностей детей;
- интеграция музыки, пения, художественной деятельности в процессе элементарного музицирования;
- раскрытие у детей спонтанно импровизационных способностей;
- обращение к музыкально-поэтическому фольклору разных народов, дающее представление об единстве мировой музыкальной культуры;
- использование возможностей элементарного музицирования для нравственно-эстетического, интеллектуального, координационно-пластического и коммуникативного развития детей;
- формирование эмоционально-чувственной сферы ребенка;
- представление детям возможности фантазировать, сочинять, рисовать, не боясь ошибиться и вызвать осуждение со стороны окружающих;
- использование в процессе музицирования элементарных инструментов (тело, голос, простейшие шумовые и ударные — барабаны, ромбы, ксилофоны, флейта, кастаньеты и др.).

Г.С.Тарасов, исследуя сущность художественной игры, отмечает, что в психологическом выражении детская игра и художественное творчество имеют много общего. Это и эмоциональная непосредственность мотивов, доминирование образного начала, интерес к процессу действия, «условность» действий, ситуаций, языка и многое другое. Как форма освоения социального опыта людей, художественная игра вводит ребенка в мир музыкальной культуры. Музыка с особой непосредственностью чрезвычайно ярко выражает истинные ценности жизни, она способна раскрыть мир человеческих переживаний, эмоций и чувств во всем богатстве и разнообразии жизненных явлений. Присвоение такого опыта, по мнению Г.С.Тарасова, происходит в образной форме и требует богатства воображения, эмоций, фантазии.

Г.С.Тарасовым разработан принцип образно-игрового вхождения в музыку, который предполагает включение в процесс ее восприятия комплекса игровых действий, наполненных реальными элементами музыкального языка. К таким игровым действиям он относит пластическое интонирование музыкальной речи в виде «исполнительского» участия рук, корпуса, ног, наклонов головы при воссоздании «пульса» музыкального произведения, его темпа и ритма, динамики, направленности и высоты звучания, музыкальной фразировки и т.п. На ос-

нове таких действий создаются «сценарии» игр-песен, игр-танцев, игр-произведений, а также такая особая форма музыкальной игры, как музыкальный театр. В целом художественная игра предполагает, считает Г.С.Тарасов, обыгрывание сюжетов, событий, образов, воплощенных в музыке, в импровизированной форме. Дети сами выбирают себе роль и находят те выразительные средства, которые необходимы для выражения их образного видения произведения.

Проблемы музыкальной игры дошкольников исследовались А.В.Кенеман. Исследователь рассматривала музыкальную игру как важнейшее средство развития детей дошкольного возраста. В ее исследовании представлены теоретические положения, которые обосновывают значимость и необходимость этого вида деятельности в период дошкольного детства. Наиболее важным, на наш взгляд, является то, что А.В.Кенеман, определяя сущность музыкальной игры, подчеркивает необходимость установления связи содержания игровой деятельности ребенка с самой музыкой, которая выступает источником творческой активности детей. В исследовании красной нитью проходит идея о том, что музыкальная игра воспитывает эстетическое восприятие и художественные вкусы, она призвана раскрыть ребенку прекрасное в искусстве и средствами искусства формировать музыкальность и творческие способности. В силу этого исследователь неоднократно говорит о том, что образы, создаваемые ребенком в процессе игры, возникают на основе эмоционально-осознанного восприятия музыкального произведения и тесно переплетены с художественным содержанием музыки.

На основе этой идеи А.В.Кенеман определяет музыкальную игру как творческий процесс, основанный на осмысленном восприятии ребенком содержания музыки, результатом чего выступает эмоционально-выразительный игровой образ, создаваемый детьми в соответствии с характером музыкального произведения. Развивающие возможности игры, как одной из форм ведущей деятельности ребенка, заключаются в творческой интерпретации детьми определенного сюжета или выполнении различных игровых заданий в соответствии с музыкой. А.В.Кенеман пишет о том, что сюжеты музыкальных игр отражаются детьми в элементарно-условной форме и конкретизируются понятными для детей картинками природы, образами животного мира, сказочными образами, но при этом они не теряют яркой художественной содержательности.

Долгие годы игра рассматривалась как дидактическое средство и метод обучения дошкольников, однако в работах Александры Владимировны говорится о том, что важно создавать систему музыкальных игр, которая бы предусматривала развитие музыкальных и творческих способностей ребенка, формировала художественные вкусы, эстетические эмоции и чувства. Концентрируя внимание на развивающем характере предлагаемой системы игр, она выдвигает такие принципы, как варьирование музыкальных игр, которое позволяет постепенно вводить ребенка в мир новых художественных образов, расширяя тем самым опыт восприятия музыки и возможность творчески его воплощать в новых сю-

жетных линиях игры; принцип всестороннего восприятия ребенком музыки, который ориентирует на взаимосвязь способов познания музыкальных образов (синтез слуховых, зрительных, двигательных ощущений, опосредованных процессами мышления и вызывающих осознанное отношение к музыкальному материалу); принцип активизации чувств, воображения, мышления ребенка, который создает условия для проявления творчества в музыкально-игровой деятельности.

В системе музыкальных игр, предложенной А.В.Кенеман, представлены разные виды игр: несюжетные (дидактические по своему характеру) и сюжетные (образные, ролевые), которые при определенном педагогическом руководстве могут перерасти в форму игры-спектакля.

Развивающие возможности игры, как одной из привлекательных для детей форм творческой музыкальной деятельности раскрываются в работах Н.А.Ветлугиной. Она была убеждена, что игра выступает генетической основой детского художественного творчества, и считала, что состояние эмоциональной увлеченности, возникающее в процессе игры, напоминает в своих зачаточных формах вдохновение зрелого художника. Творческий характер музыкально-игровой деятельности подразумевает, по мнению Н.А.Ветлугиной, развитие умений и навыков художественно-эстетического восприятия-сопереживания искусства, а также пробуждения на этой основе способностей к импровизации и продуктивному самовыражению личности. Следовательно, игровые методы и формы наиболее эффективны при общении дошкольников с искусством, когда эстетические эмоции, чувства, оценки как элементы творческой интерпретации художественного образа возникают в естественном и непринужденном диалоге ребенка с прекрасным.

В исследовании Т.А.Барышевой и А.А.Щербаковой выделена классификация игр применительно к процессу музыкального воспитания. Авторы предлагают различные по формам, содержанию, целям, а также задачам варианты музыкальных игр: художественно-интеллектуальные и развивающие, творческие; сюжетно-ролевые, игры-драматизации, концерты-загадки, игры-конкурсы, музыкально-дидактические игры, игры-импровизации, моделирующие игры, деловые игры, имитационные и компьютерные музыкальные игры. Исследователи отмечают, что все игры объединены музыкой. Музыка в них главный герой.

Спецификой музыкальных игр является то, что в их содержание включен художественно-познавательный компонент, который связан с другими видами искусства. В исследовании Н.Басиной и О.Сусловой дается характеристика эстетической игры как метода занятия искусством. Авторы выделяют основные компоненты, присущие эстетической игре. Это создание мнимой ситуации, факт перевоплощения, принятия на себя роли другого, соотнесение собственных переживаемых ощущений и эмоций с чувственным содержанием музыкального, живописного или графического произведения, рождение художественного образа.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показывает, что становление и развитие музыкальной игры происходит по законам эволю-

ции игрового творчества. Начальный этап в развитии игры дошкольников — игры с предметами, основанные на перцептивных действиях-уподоблениях. Суть механизма чувственного *уподобления*, разработанного А.Н.Леонтьевым и А.В.Запорожцем, заключается в уподоблении динамики перцептивных действий свойствам отражаемого предмета или явления. Детская игра в этот период носит процессуальный характер, главное в ней — предметно-игровые действия, которые максимально развернуты и соотнесены с познаваемым объектом. В музыкальной игре такие игры — действия (А.П.Усова) подчинены характеру воспринимаемого музыкального образа. Игра основана на уподоблении звучанию музыки с помощью разнообразных действий с музыкальными игрушками и действий условного характера: двигательных, тактильных, вокальных и др.

Следующий по сложности способ построения творческой игры — *ролевое поведение*, связанное с обозначением и реализацией ребенком условной ролевой позиции. Предметно-игровые действия при этом подчиняются смыслу исполняемой роли. В музыкальной игре ролевое поведение и предметно-игровые действия опосредованы содержанием музыкального образа и развиваются как способ его интерпретации. В музыкальной игре, чем сложнее и разнообразнее ролевое поведение ребенка, тем глубже и осмысленнее восприятие музыкального образа.

Вершиной развития игрового творчества в дошкольном возрасте выступает *игра-фантазирование*, в ходе которой ребенок импровизирует сюжетную линию игры в идеальном плане (Н.А.Короткова, Н.Я.Михайленко). В музыкальной игре творческая импровизация разворачивается вокруг образа, имеющего свою музыкальную характеристику. Благодаря экспрессивным средствам, таким как вокально-речевая интонация, мимика, пластика тела, музыкально-ритмические движения, пантомимика, темброво-инструментальное сопровождение и т.п. ребенок оформляет музыкально-игровой образ взятой на себя роли. О.П.Радынова выделяет существенные характеристики, присущие творческой музыкальной игре-сказке: наличие музыкальных образов (лейтмотивов) у каждого героя сказки, созвучность литературной и музыкальной драматургии в сказке, возможность включения в содержание игры разнообразных видов музыкальной и художественной деятельности дошкольников, наличие игровых правил, соотнесение игровых действий с музыкальными характеристиками героев сказки, возможность многократного усиления художественных впечатлений в процессе познания детьми культурных ценностей.

Подытожив сказанное, мы можем отметить, что музыкально-игровое творчество детей на ранних этапах его становления разворачивается от подражания в форме игровых действий — уподоблений музыкально-интонационному звучанию — к интерпретации музыкального содержания игровыми средствами и творческой импровизации музыкального образа путем сочинения мелодий, театрально-музыкальных композиций и драматизации сюжетов сказок, рассказов, историй.

Нами выделены условия, при которых наиболее эффективно осуществляется процесс развития творческих способностей при организации музыкально-игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста:

1. Необходимость накопления детьми интонационного опыта восприятия произведений музыкального искусства как эталонов для самостоятельных творческих действий дошкольников.

2. Наличие развивающей предметно-пространственной художественной среды, стимулирующей музыкально-творческие проявления детей.

3. Наличие творческой позиции взрослого при организации и руководстве музыкально-игровой деятельностью, которая побуждает к самостоятельным действиям, способствует поиску адекватных выразительных средств для воплощения замысла игры, вхождения в образ, стимулирует оригинальность творческих проявлений и в целом поддерживает интерес дошкольников к музыкально-игровой деятельности.

### Литература

1. Басина Н., Сулова У. С кисточкой и музыкой в ладошке. — М., 1997.
2. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. — М., 1983.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова, — М., 1991.
4. Запорожец А.В. Некоторые психологические вопросы развития музыкального слуха у детей дошкольного возраста // Психология действия. — М., 2000. — С. 120—127.
5. Кенеман А.В. Музыкальная игра как одно из средств музыкального воспитания в советском детском саду. — М., 1955.
6. Кретивный ребенок / Сост. Т.А.Барышева, В.А.Шекалов и др. — Ростов н/Д., 2004.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
8. Невская С.С. А.С.Макаренко о педагогическом взаимодействии семьи и школы // Педагогика. — 2003. — № 9. — С. 90—94.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические работы. — М., 1987.
10. Радынова О.П. и др. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений. — Дубна, 2011.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1976.
12. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1980.
13. Тарасов Г.С. Психология художественной игры // Спутник учителя музыки: кн. для учителя. — М., 1993. — С. 49—55.
14. Тютюнникова, Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т.Э.Тютюнникова. — М., 2003. — 264 с.
15. Хейзинга Й. Человек играющий. — М., 1997.
16. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., 1978.



Формирование умений выразительного исполнения начинается с момента распевания, когда каждую фразу, даже самую краткую, нужно воспроизвести с подходящей музыкальной интонацией. Из вышеуказанных распевных моделей призывные мелодии Зайчика и Миши должны прозвучать весело, жизнерадостно, а «утешительная» песенка Миши и кукольная колыбельная песня — нежно, ласково. Это активизирует внимание детей, поддерживает их интерес к певческому процессу в то время как исполняемая фраза транспонируется.

Одна из существенных функций распевания состоит в развитии вокальных навыков на основе многократного и целенаправленного повторения мотивов с целью повышения качества исполнения, включая правильную певческую установку, певческое дыхание, голосоведение, дикцию. Достижение правильных автоматизированных действий должно сочетаться с осознанием ребенком значимости усвоения певческих навыков, например: «Если открываем правильно рот, если поем, не крича и произносим ясно слова, наша песня будет хорошей, прозвучит красиво». Распевная фраза исполняется им ясно и выразительно, стремясь к эталону-образцу, демонстрируемому учителем. При этом разнообразие в проведении распевных упражнений могут внести приемы, которые стимулируют детскую активность. Например, исполняется одна и та же мелодия, в которой меняется текст:

1 а)

Кол - ко е кра - си - ва на - ша - та ел - ха!

б)

Дя - до Ко - ле - да ид - ва сь шей - на!

2 а)

О - би - чам да и - гра - я!

б)

Аз и - мам но - ва то - пка!

Разнообразие в моментах распевания достигается еще и посредством вопроса — могут ли дети угадать, какую песню поет Петух (учитель исполняет без текста часть мелодии выученной песни, используя кукольный реквизит или игрушку). Конечно, впоследствии нужно спеть всю песню про Петуха.

Распевание может превратиться не только в подготовку певческого голоса, но и для создания психической готовности воссоздания эмоциональной атмосферы, предшествующей пению той или иной песни, чтобы стимулировать интерес де-

тей к творчеству, чтобы они включились в процесс исполнения с желанием развивать музыкально-слуховые представления на основе конкретного произведения. Например, с фразой «Миша, хватит спать, весна на дворе!» дети подготавливаются к исполнению песни, в которой «Миша проспал и опоздал встретить весну».

Или другой пример — дети позвали зайца, и он их услышал и пришел в гости (учитель показывает в кратком кукольном этюде, как заяц слышит, что дети его зовут и приходит к ним). После того, как герой уже находится с детьми, сидя на стульчике рядом с ними и «слушая» их, они с большим интересом и желанием исполняют его песню. Исполнение детей будет мотивировано их ожиданием услышать оценку своего исполнения, сделанную кукольным героем, потому что потом учитель спросит зайца, нравится ли ему песня, не хочет ли, чтобы и он ее выучил, а для этого пусть слушает внимательно, дети спойт ему еще раз. Этим и другим подобным образом дети мотивируются к повторному или следующему исполнению и при этом повторение песни не будет скучным, а в то же время дидактические задачи могут быть осуществлены.

Так же реализуются тематические и эмоциональные связи в процессе музыкального занятия. Успешный подход к тематическому единству получается, когда распевная модель связана с праздниками, которые имеют место в качестве тем в поэтических текстах большей части песен.

1) Весело, игриво



Про-лет е до - шла!

2) Жизнерадостно, с нетерпением



Дя - до Ко - ле - да, е - ла!

Распевание способствует еще выработке трудных в интонационном отношении фраз песен, что активизирует мелодический слух. Многократное повторение более трудных фраз с помощью моделирующих приемов движения рук вверх и вниз способствует коррекции неточной интонации. Голос «двигается», а конец фразы звучит «мягко и тише» (учитель непосредственно демонстрирует «как следует это делать»). Так короткий момент распевания в дошкольном возрасте (три-четыре минуты) превращается в результативное средство художественного исполнения песни.

Распеванием могут послужить и распевные упражнения, цель которых активизация звуковысотного слуха.



Ка - чвам се по сть - лби - чка и на - до - лу сли - зам.

Концентрация внимания в вышеупомянутом примере к направлению мелодического движения осуществляется успешно на основе сочетания наглядно-моделирующих и словесных приемов. Показ рукой восходящего постепенного движения, потом повторение одного и того же тона и далее — нисходящее постепенное движение, — необходимо для того, чтобы было сопровождать объяснения учителя, опирающиеся на словесные приемы сравнения («после того, как мы поднимемся по лестничке посмотреть, сколько раз мы наступим на самую верхнюю ступеньку») — для дифференциации “ровного” мелодического движения).

### Литература

1. Витанова Н. Детская психология. — 1992.
2. Петрова Е. Предучилищная педагогика. — 1980.
3. Родари Д. Грамматика на фантазиях. — 1981.
4. Минчева П. Музыкальное воспитание в общеобразовательной школе. — 2009.

*Т.П.Борец*

## МУЗЫКА В АКСИОЛОГИЧЕСКОМ И НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКА

В современной России осознается падение нравственности молодежи, что означает смену ценностных ориентаций людей под влиянием различных обстоятельств, в том числе и экономической неустойчивости. Философы, социологи, политологи отмечают, что в стране складывается новая морально-нравственная атмосфера, идет переоценка ценностей, их творческое переосмысление, развернулись дискуссии о путях преобразований в экономике, социальной и духовной сферах. Любая стратегия, определяющая на длительный срок пути формирования общественных явлений и процессов, их углубление и совершенствование, имплицитно включает критерии и нормативы аксиологического класса. В этой связи становится попятным особое значение ценностных ориентаций молодежи. В данном процессе велика роль учебно-воспитательных организаций, представленных в современных условиях учебными заведениями разного типа — школами общего среднего образования, лицеями, гимназиями, колледжами, различными внешкольными учреждениями.

В складывающихся социально-культурных условиях именно российская школа призвана решать задачи обеспечения дальнейшего развития отечественной культуры, нравственного воспитания нового поколения. Основной трудностью, которая стоит на пути к познанию нравственного воспитания, является противоречивость, неоднозначность понимания этого сложного образования.

Для нормального функционирования общества нужна воспроизводящаяся и постоянно обновляющаяся система ценностных ориентаций, которые на данном этапе задают цель — возрождение народов, в соответствии с которой должна корректироваться образовательная система.

История развития человечества показывает, что образовательные системы всегда ориентировались на определенный идеал человека — «ценности-цели», которые отражали государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки. Категория «ценность» многими учеными рассматривается, как основополагающая при определении идеалов. Она указывает на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности.

Духовно-нравственное воспитание личности сложный и многогранный процесс, включающий педагогические, социальные и духовные влияния. С точки зрения педагогической теории процесс духовно-нравственного воспитания представляет собой совокупность целенаправленных и последовательных взаимодействий ученического и педагогического коллективов в их личностной форме.

Ценностный подход в образовании не принадлежит только идеальной сфере общественной жизни и человеческой деятельности. Духовные ценности всегда выступали в качестве идеала, к которому стремились лучшие представители человечества. Становление человека предполагает не только развитие его умственных возможностей, но и усвоение системы общечеловеческих ценностей, составляющих основу его культуры. Вопрос о внедрении этих ценностей в образовательный процесс имеет большую социальную значимость. От его успешного решения во многом зависят перспективы гуманизации образования, смысл которой в том и состоит, чтобы обеспечить сознательный выбор личностью духовных ценностей и развить на их основе устойчивую, непротиворечивую, в процессе индивидуальную систему ценностных ориентаций. Роль образования осуществления этой стратегии велика. Именно образование, благодаря его влиянию на подрастающее поколение, способствует формированию нового общественного сознания и, таким образом, воздействует на все сферы жизни.

Гуманитаризация образования, связанная с «повышением статуса гуманитарных предметов в целом, их обновлением, освобождением от примитивной назидательности и схематизма, выявлением в них духовности, общечеловеческих ценностей», предполагает усиление культурологической направленности в эстетическом воспитании в целом и его отдельных конкретных областях.

Общеизвестно, что ядром и главным средством нравственно-эстетического и аксиологического воспитания является искусство, отличающееся универсальностью воздействия на личность на всех направлениях. Каждый из видов искусства специфически влияет на формирование внутреннего мира человека. Музыка в системе искусств занимает особое место благодаря ее непосредственному комплексному воздействию на человека. Многовековой опыт и специальные

исследования показали, что музыка влияет и на психику, и на физиологию человека, что она может оказывать успокаивающее и возбуждающее действие, вызывать различные эмоции. В связи с этим все более утверждается в системе эстетического воспитания тезис о важности музыкального воспитания личности, его значении для развития общих психических свойств (мышления, воображения, внимания, памяти, воли), для воспитания эмоциональной отзывчивости, душевной чуткости, нравственно-эстетических идеалов личности. Участие музыки в воспитательных процессах приобрело особую актуальность в настоящее время.

Личность подростка еще не завершена, многое в ней только намечено, а многое еще не успело проявиться, это не целостная духовная структура, она находится в состоянии , поиска собственного «лика» и личностных смыслов собственного бытия. Все это указывает на то, что приоритетной сферой развития личности является ценностно-смысловая. Это означает, что воспитание, претендующее на управление развитием личности, должно иметь целью и главным предметом воспитательной деятельности ценностно-смысловое развитие ребенка, показателями которого выступают социокультурная, духовно-нравственная, гражданская и личностная зрелость, на которую и оказывает непосредственное влияние современная музыка.

В современной социокультурной ситуации музыка все больше выдвигается на первый план в структуре художественных предпочтений молодежи. Она опережает другие виды искусства по количеству потребления в силу своих непосредственно-чувственных особенностей воздействия.

Спокойная и мелодичная, энергичная и заводная, музыка может отображать волнения души и характер человека. Каждый для себя определяет, какая музыка ему нравится, какую музыку он готов слушать часами, а что вызывает только отрицательные эмоции. Случается так, что музыкальные пристрастия закладываются с самого детства, а иногда увлечение музыкой может меняться на протяжении всей жизни. Ведь все зависит не только от личных ощущений подростка, но и от окружения, которое мощно воздействует на отношение к музыке, или моду на определенные музыкальные коллективы.

Современная музыка предоставляет молодежи всевозможные музыкальные композиции. Современная музыка совместила в себе стили и направления, которые были известны несколько десятилетий назад, с новыми музыкальными течениями, которые возникают почти каждый год. Музыка ранее была отражением эпохи. Слова, которые хотели услышать все, сливались с определенным ритмом и отражались в песне. В некоторых песнях звучала пропаганда, а в других — протест, одни были наполнены любовью, а вторые — печалью и недовольством. И каждый для себя определял, что ему интересно в данный момент. При этом одни мелодии звучали везде, а другие, чтобы послушать, доводилось искать.

Музыка современная дает молодежи возможность наслаждаться разнообразными мелодиями. В ней уже нет запретов и ограничений. Но, как и прежде музыка современная имеет свои ответвления и направления, которых придерживаются музыканты и композиторы, слушатели и продюсеры. Происходит только своеобразная переоценка и смешение. Даже классика уже звучит иначе. Не сдает своих позиций современная классическая музыка. Наряду традиционными мелодиями, написанными именитыми мастерами в разные исторические периоды, происходит создание уникальных произведений. Современная классическая музыка, используя живые инструментальные оркестры, начинает все более популяризоваться. При этом такая музыка не теряет своего достоинства и очарования.

Таким образом, вышеизложенное позволяет сделать вывод об огромном воспитательном потенциале современной музыки. Современная музыка может и должна более широко использоваться в целях аксиологического и нравственно-эстетического воспитания школьников на уроках музыки.

### Литература

1. Бахтизина Д.И., Канапацкий А.Я. Истинность музыки: философско-онтологический аспект: Монография. — Уфа, 2005.
2. Мясичев В.Н., Готсдинер А.Л. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение. Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. — Л., 1981.
3. Осеннева М. С., Безбородова Л. А. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учебное пособие для студ. нач. фак. педвузов. — М., 2001.
4. Мартиросова Б.Н. Идея совершенствования человека в гуманистической педагогике эпох Возрождения. — М., 2008.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для педвузов. Под ред. В.А.Сластенина. — М., 2007.

*Л.М.Долгова*

## ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Во все времена общество волновали вопросы нравственного воспитания, совершенствования человека, потому что нравственное воспитание — это процесс, формирующий личность ребенка, его отношение к таким категориям, как Родина, честь, долг, совесть, уважение к людям, труду, природе, к самому себе. В наш век — бескомпромиссных и жестких решений — эта проблема становится особенно актуальной.

Одним из условий, способствующим решению нравственной проблемы на уроках музыки, является развитие интереса к самому уроку. Связующим звеном между музыкой и слушателем-учеником является учитель. Его эрудиция, такт, любовь к своему делу помогут создать правильную атмосферу совместного сопереживания, эмоционального восприятия музыки, когда ребенок не только слушает, а еще при этом слышит и сопереживает, потому что действие музыки на нравственность человека связано, в первую очередь, с развитием эмоционально-духовной отзывчивости на нее. При решении этой проблемы важная роль отводится содержанию образования. В разделе «Слушание музыки» у всех авторов программ предложены лучшие произведения русской и мировой классики. Классическая музыка пробуждает в человеке добрые, светлые чувства и поэтому воздействие ее чаще всего связывается с переживанием нравственной стороны ее содержания. Чтобы воспитывать уважение друг к другу, любовь к родной природе, в своей работе я использую различные формы проведения уроков. Например, в первых классах — это «урок-путешествие», «урок-экскурсия». Мы отправляемся в гости к сказочным героям, вместе с ними поем их любимые песни, говорим о дружбе, об уважении друг к другу: «Если добрый ты», «Антошка», «Никого не обижай» и др. К пьесам П.И.Чайковского «Болезнь куклы» и «Новая кукла» я придумала начало сказки о девочке, которая оставила свою куклу под дождем, но не закончила повествование о ней, дав возможность детям самим после прослушивания пьес, размышлений о них, придумать ее окончание. Девочки принесли куклы, получился маленький спектакль. Такой прием развивает и творческое воображение детей и позволяет им самим дать нравственную оценку героине сказки, помочь ей найти правильное решение в данной ситуации. В импровизированном осеннем лесу, слушая музыку различных эмоциональных оттенков, учащиеся составляли к ней букеты из листьев. Для радостной музыки они выбирали листья окраски зеленой и красной, а желтые соотносили с музыкой спокойного, грустного характера. Исследуя отношение учащихся 1-го класса к классической музыке, я провела небольшую анкету в начале года.

1. Назовите любое классическое музыкальное произведение.

2. Что такое опера?

3. Кто написал музыку к балету «Лебединое озеро»?

На первый и третий вопросы ответили дети, которые посещают музыкальную школу, а на второй вопрос ответил один ребенок, приняв ее за оперов, т.е. милиционеров. И было отрадно, когда уже к концу первого полугодия учащиеся не путали Чайковского с Чуковским, Бетховена не ассоциировали с собакой из фильма «Бетховен», могли правильно, в пределах детского понимания, охарактеризовать детскую оперу. Для раскрытия тем в старшей школе: «Музыка — огромная сила, способная преобразовать окружающий мир», «Проблема добра и зла, горя и радости в музыке», «В чем сила музыки», «Что значит современность в музыке?» и др. я отдаю предпочтение таким формам, как: урок-размышление, урок-диспут, урок-концерт.

Размышляя на тему «Что такое музыкальный образ» на примере песни А.Новикова «Дороги», мы пришли к выводу, что в этой музыке был создан образ военных дорог, связанный с воспоминанием, раздумьем о невосполнимых утратах, гибели друзей. Разговор коснулся темы о смысле жизни. Я напомнила учащимся, что слово «дорога» имеет много значений и смыслов. Дорогой может называться и полоска земли, и путешествие, и жизненный путь. И каким будет этот путь — зависит от нас.

Формирование нравственных категорий продолжается и во вне учебной деятельности. Каждый год в седьмых классах я провожу урок-память о Саше Ануфриеве. Это выпускник соседней школы, который погиб в Чечне, выполняя свой армейский долг. В день рождения Саши мы встречаемся с его мамой. Организуя эту встречу, я обозначаю вехи: детство, школьные годы, служба в армии и подбираю музыкальный материал, который сразу настраивает на определенную волну.

Патриотическое воспитание — одно из сложнейших направлений в педагогике, учитывая еще и то обстоятельство, что многие ценности в наши дни утрачены, поэтому именно оно стало приоритетным в моей работе. К 23 февраля я провожу занятие, посвященное этой дате. Цель проста — показать роль личности в истории страны, в данном случае — полководцев и роль солдат, без которых не было бы ни одной победы. На занятии ребята были и слушателями, причем активными, и собеседниками, и исполнителями. Применение художественных возможностей клавишного синтезатора помогли ярче передать характер песни «Баллада о солдате» композитора В.Соловьева-Седого на слова М.Матусовского. Можно говорить правильные слова о том, что нужно уважать ветеранов войны, а можно всем вместе: учащимся младших и старших классов, учителям и администрации школы просто порадовать ветеранов своим вниманием, теплым отношением к ним и исполнением любимых песен.

Созданию атмосферы эмоционального отклика на произведения патриотического характера способствуют как традиционные общепедагогические методы, так и методы специального музыкального воспитания. Это метод создания художественного контекста, размышлений о музыке в разных формах общения с ней, метод авторской интроспекции, метод создания «ситуации успеха».

Принимая участие в городских конкурсах и фестивалях вокально-хорового искусства, в смотрях патриотической песни, в концертах, посвященных победе в Великой Отечественной войне, у учащихся формируются высоконравственные идеалы. Они ощущают чувство гордости за себя, за свою школу, свой город, получая дипломы лауреатов и аплодисменты благодарных слушателей.

Таким образом, музыка обладает могучим эмоциональным воздействием. Она пробуждает в человеке добрые чувства, делает его лучше, ей под силу тревожить ум и душу детей.

## **ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Сегодня перед школой стоит важная задача — создание условий для сохранения здоровья учащихся и педагогов, т.е. разработка мер по здоровьесбережению, внедрению здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс. Постоянно возрастающая по объему и усложняющаяся по содержанию научная информация приходит в противоречие с недостаточной гибкостью учебных планов, программ, учебников, что ведет к хронической перегрузке, падению интереса к учению, ухудшению здоровья не только учащихся, но и учителей.

История оставила немало фактов, свидетельствующих об успешном использовании с древнейших времен терапевтических возможностей музыкального искусства. Музыкальная терапия вместе с арттерапией, т.е. терапией средствами изобразительного искусства, может стать эффективным методом лечения неврозов, которые сегодня все больше поражают как в процессе получения образования, так и в современной жизни вообще. Нынешняя школа должна всеми возможными средствами помочь обществу решать эти проблемы. В этой связи представляются уникальные возможности музыки как средства здоровьесберегающих технологий.

Одним из направлений здоровьесберегающих технологий является вокалотерапия.

Хотелось бы отдельно остановиться на этом направлении, потому что оно касается каждого из нас, педагогов.

Голос — это своеобразный индикатор здоровья человека. А.И.Попов, основатель оздоровительного «физвокализа», обратил внимание на одну общую закономерность: обладатели сильного голоса, как правило, имеют крепкое здоровье, значит, если голос ослаб, потускнел, неприятен окружающим, необходимо укреплять и тренировать голосовые мышцы.

Взяв на вооружение упражнения по реабилитации голосовых связок, улучшению состояния здоровья через произносимые и пропеваемые звуковые сочетания, можно провести тренинг, который предполагает: координацию дыхания с речью, улучшение артикуляции и дикции, устранение монотонности и безжизненности в голосе.

Одно из упражнений «физвокализа» называется «Столб достоинства»: потянитесь, поиграйте всеми мышцами, распрямите плечи, высоко поднимите голову, почувствуйте себя победителем и обязательно напевайте. Если постоянно выполнять это упражнение, то сознание зафиксирует горделивую позу в мозгу, и мозг даст команду всем системам организма работать на его благополучие.

Общественный деятель, педагог, лектор знают цену выразительной и эмоциональной речи. Однако часто людей «речевых» профессий подводит голос: он быстро утомляется, хрипит, теряет выразительность. Специальные упражнения помогают избежать подобных осложнений, а в холодную погоду и уберечь голосовой аппарат от простудных заболеваний.

После занятий вокалотерапией дыхание становится более экономным, а, по утверждению ученых, от этого напрямую зависит работоспособность человека. Правильный подбор дыхательных и голосовых упражнений обеспечивает и более качественное функционирование сердечно-сосудистой системы, поскольку большая нагрузка приходится на диафрагму, межреберные мышцы, мышцы брюшного пресса, за счет которых происходит массаж внутренних органов.

В первую очередь для сохранения здоровья и предупреждения расстройств голоса важно всегда пользоваться носовым дыханием:

1. Сделайте 5—6 вдохов и выдохов через правую и левую ноздрю, закрывая отдышающую указательным пальцем.
2. На вдохе носом оказывайте сопротивление воздуху, надавливая пальцами на крылья носа 8—10 раз.
3. Сделайте вдох носом, на выдохе протяжно тянуть звук БМММ, одновременно постукивая пальцами по крыльям носа.

Для сохранения звучности голоса необходимо научиться правильно дышать. Приобрести этот навык помогут следующие упражнения:

1. Стоя или сидя направить в область живота вдох носом (как бы ощущая его заполнение). Выдох осуществлять через маленькое отверстие между губами. В это время мышцы живота подтягиваются. Повторить 5—6 раз.
2. Сделайте несколько брюшно-носовых выдыханий: а) стоя, быстро втянуть мышцы живота и одновременно резко выдохнуть через нос, вдох обычный, 4—6 раз; б) сделать то же самое сидя и во время ходьбы.

Для развития акустических и тембральных свойств голоса необходимо развивать мышцы глотки, языка, выявлять резонирующие свойства организма. С этой целью:

1. Произнесите беззвучно А-Э-О, стараясь шире раскрыть полость зева, а не рот. Повторить 10 раз.
2. Несколько раз зевнуть (зевание стимулирует не только голосовой аппарат, но и деятельность головного мозга, а также снимает стрессовые состояния).
3. Энергично произнести: П-Б, П-Б, П-Б, эти звуки укрепляют мышцы губ.
4. Для укрепления мышц языка энергично произнести: Т-Д, Т-Д, Т-Д.
5. Для укрепления мышц глотки энергично произнести: К-Г, К-Г, К-Г.

История оставила немало фактов, свидетельствующих об успешном использовании с древнейших времен терапевтических возможностей музыкального искусства. О целебных свойствах музыки человечество узнало еще из Библии. Первым, кто научно объяснил лечебный эффект музыки, был Пифагор. В III веке до нашей эры в Парфянском царстве был создан музыкально-медицинский

центр, где с помощью специально подобранных мелодий лечили от тоски, нервных расстройств, сердечных болей. Выдающийся психоневролог академик Бехтерев считал, что музыка положительно влияет на дыхание, кровообращение, устраняет растущую усталость и придает физическую бодрость. С 1969 г. в Швеции существует музыкально-терапевтическое общество. Благодаря сотрудникам этой организации стало известно всему миру, что звуки колокола, содержащие резонансное ультразвуковое излучение, за считанные секунды убивают тифозные палочки, возбудителей желтухи и вирусы гриппа. Но еще академик Б.В.Асафьев рассматривал колокольный звон и его типы как особую сферу народной музыки.

Западные ученые, проведя многочисленные исследования и эксперименты, пришли к убеждению: некоторые мелодии действительно обладают сильным терапевтическим эффектом. Духовная, религиозная музыка восстанавливает душевное равновесие, дарит чувство покоя. Если сравнивать музыку с лекарствами, то религиозная музыка — анальгетик в мире звуков, то есть она облегчает боль.

Пение веселых песен помогает при сердечных недугах, способствует долголетию. Но самый большой эффект на человека оказывают мелодии Моцарта. Этот музыкальный феномен, до конца еще не объясненный, так и назвали — «эффект Моцарта».

Медики установили, что струнные инструменты наиболее эффективны при заболеваниях сердца. Кларнет улучшает работу кровеносных сосудов, флейта оказывает положительное воздействие на легкие и бронхи, а труба эффективна при радикулитах и невритах.

Начиная с XIX века, наука накопила немало жизненно важных сведений о воздействии музыки на человека, полученных в результате экспериментальных исследований. Музыка оказывает положительное влияние на уменьшение чувства тревоги и неуверенности.

Научно доказано, что музыка может укреплять иммунную систему, что приводит к снижению заболеваемости, улучшает обмен веществ, и, как следствие, активнее идут восстановительные процессы. Музыка способна уменьшать чувство раздражительности и разочарования.

В начале XX было экспериментально доказано, что музыкальные звуки заставляют вибрировать каждую клетку нашего организма, электромагнитные волны воздействуют на изменения кровяного давления, частоту сердечных сокращений, ритм и глубину дыхания. Не случайно в современной медицине все большее распространение получает наряду с фитотерапией и арттерапией термин «музыкотерапия».

В московском центре «Эйдос» музыкальная терапия используется для лечения сахарного диабета, так как было установлено, что между уровнем сахара в крови и психическим состоянием существует прямая связь. Таким образом, изменяя и регулируя свое психическое состояние, человек может изменить

уровень сахара в крови. В этом большую помощь оказывают звуки природных шумов: прибоя, пения птиц, рокота океанических волн, раскатов грома, шума дождя.

Исследования центра «Эйдос» под руководством Лазарева показали, что музыкальные вибрации оказывают благотворное влияние на весь организм, особенно на костную структуру, щитовидную железу, массируют внутренние органы, достигая глубоко лежащих тканей, стимулируя в них кровообращение. Музыка повышает способность организма к высвобождению эндорфинов — мозговых биохимических веществ, помогающих справляться с болью и стрессом.

Особенно интенсивно изучается влияние музыки в последние десятилетия. Эксперименты ведутся в нескольких направлениях:

- влияние отдельных музыкальных инструментов на живые организмы;
- влияние музыки великих гениев человечества, индивидуальное воздействие отдельных произведений композиторов;
- воздействие на организм человека традиционных народных музыкальных направлений.

Произведения классической музыки, рекомендуемые для регуляции психоэмоционального состояния:

1. Уменьшение чувства тревоги и неуверенности.  
Шопен «Мазурка», «Прелюдии»,  
Штраус «Вальсы»,  
Рубинштейн «Мелодия».
2. Уменьшение раздражительности, разочарования, повышение чувства принадлежности к прекрасному миру природы.  
Бах «Кантата 2»,  
Бетховен «Лунная соната», «Симфония ля-минор».
3. Для общего успокоения, удовлетворения.  
Бетховен «Симфония 6», часть 2,  
Брамс «Колыбельная»,  
Шуберт «Аве Мария»,  
Шопен «Ноктюрн соль-минор»,  
Дебюсси «Свет луны».
4. Снятие симптомов гипертонии и напряженности в отношениях с другими людьми.  
Бах «Концерт ре-минор» для скрипки, «Кантата 21»».  
Барток «Соната для фортепиано, «Квартет 5»»,  
Брукнер «Месса ля-минор».
5. Для уменьшения головной боли, связанной с эмоциональным напряжением.  
Моцарт «Дон Жуан»,  
Лист «Венгерская рапсодия» 1,  
Хачатурян «Сюита Маскарад».
6. Для поднятия общего жизненного тонуса, улучшение самочувствия, активности, настроения.

Чайковский «Шестая симфония», 3 часть.

Бетховен «Увертюра Эгмонт»,

Шопен «Прелюдия 1, опус 28»,

Лист «Венгерская рапсодия» 2.

7. Для уменьшения злобности, зависти к успехам других людей.

Бах «Итальянский концерт»,

Гайдн «Симфония».

Следует подчеркнуть, что в России музыкотерапию Минздрав признал официальным методом лечения в 2003 году. Факт остается фактом: музыкотерапия в мире становится признанной наукой. Более того, в целом ряде западных вузов сегодня готовят профессиональных докторов, врачующих музыкой. Россия также взяла на вооружение этот опыт. При Российской академии Музыки имени Гнесиных создано отделение музыкальной реабилитации. Отделение музыкотерапии и реабилитации успешно работает и в Российской академии медицинских наук. Педагогам-музыкантам необходимо идти в ногу с актуальными тенденциями в науке. Музыкальная терапия вместе с арттерапией может стать эффективным методом лечения.

*О.М.Фалетрова*

## **СОХРАНЕНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ РАСШИРЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Школьные перегрузки, информационная перенасыщенность звукового пространства, экологические нарушения приводят к быстрому утомлению учащихся, выраженному в общей вялости или гиперактивности, повышенной тревожности, снижении внимания, ухудшении памяти. Организм ребенка не успевает адаптироваться к жесткому ритму современной жизни. Проблема сохранения психоэмоционального здоровья учащихся достаточно ярко обозначена во многих исследованиях (Р.И.Айзман, И.И.Брехман, Э.Н.Вайзман, В.П.Казначеев, Ю.П.Лисицин, Л.Г.Татарникова, Л.Д.Тихомирова).

Приоритетными направлениями концепции школьного образования обозначены социализация, воспитание, патриотизм, успешность, развитие человеческого потенциала, безопасность и здоровье подрастающего поколения. Решение этих задач станет возможным при консолидации усилий всех заинтересованных сторон. Концепция направлена на расширение образовательного пространства за счет подключения общественных институтов, семьи, государственных учреждений различных ведомств.

Моделирование музыкально-образовательного здоровьесберегающего пространства возможно при организации взаимодействия образовательных учреждений и учреждений культуры на основе духовного потенциала музыкального искусства. Соотнесение цели, принципов, задач, методов, содержания, особенностей организации музыкально-образовательной и просветительской деятельности этих учреждений с точки зрения общего и специфического, позволит определить основания для организации такого взаимодействия. Подчеркнем, что в нашем понимании сохранение психоэмоционального здоровья школьников рассматривается как комплексный целенаправленный процесс стабилизации эмоциональной сферы ребенка и укрепления его эмоциональной устойчивости.

Общепризнанно, что музыка существует в нашей жизни как живое знание и представление человека о самом себе, как средство самопознания и самовыражения. Н.И.Киященко считает, что «...вошедший в него (человека) темпированный, гармонизированный ладо-высотный ритмизированный звук настраивает его чувства, ум и волю, то есть эмоциональную, интеллектуальную и действительную жизнь, на создание гармонизированного мира — материального и духовного» [3. С. 281]. Исходя из сказанного, можно определить, что здоровьесберегающая направленность музыки заключается не только в ее физическом воздействии на организм через ощущение связками, мышцами, движением, дыханием, но и гармонизацию эмоциональной, интеллектуальной и других сфер личности.

XX век дал теории и практике музыкального воспитания имена выдающихся композиторов-гуманистов Д.Кабалевского, З.Кодаи, К.Орфа, которые изменили представление о педагогике искусства, показав его огромный духовный и эстетический ресурс. Система музыкального воспитания детей получила дальнейшее развитие в работах современных исследователей (Э.Б.Абдуллин, Е.Д.Критская, Г.П.Сергеева, Е.В.Николаева, Л.В.Школяр и др.). Э.Б.Абдуллин неоднократно высказывался о необходимости «... учитывать уникальные возможности музыкального искусства оказывать сильное *психологическое*, в том числе *арт-терапевтическое*, воздействие на личность» [2. С. 25]. Авторы программы «Музыка» Г.П.Сергеева, Е.Д.Критская подчеркивают, что «...в большой степени программа ориентирована на *реализацию компенсаторной функции искусства*: восстановление эмоционально-энергетического тонуса подростков, снятие нервно-психических перегрузок учащихся» [1. С. 3].

Таким образом, здоровье сберегающая функция музыки помогает в решении музыкально-образовательных задач урока, служит поддержкой творческой и эмоционально здоровой учебной атмосферы, сохраняет психоэмоциональное здоровье учащихся, обеспечивает их психологический комфорт, удовлетворяет потребности в социализации, признании и самореализации личности, предупреждает фрустрацию и снижение самооценки.

Культурно-просветительская работа учреждений культуры определяет своей целью организацию свободного времени, направленного на культурное

самообразование, саморазвитие, самовоспитание личности средствами музыкального искусства, в том числе и школьников. Приоритетными задачами являются сохранение и культивирование уникальности каждого ребенка в постоянно меняющемся социальном окружении; удовлетворение естественной потребности детей в познании себя, в осмыслении себя в окружающем мире, в обретении способности сохранять свою свободу, не мешая другим; в формировании устойчивой сопротивляемости развивающейся личности разрушительным воздействиям. Музыкальное развитие школьников с привлечением культурно-образовательной работы филармоний можно считать составной частью дополнительного музыкального образования. Эта деятельность реализуется через традиционно сложившиеся формы: детские концерты, лектории, выездные тематические концерты в школах и т.д.

Таким образом, здоровье сберегающим потенциалом обладают и современный урок музыки, и специально организованная внешкольная музыкальная деятельность учащихся. «В целом внеклассная и внешкольная музыкальная работа призвана осуществлять преемственность с уроками музыки, объединяясь с ними, прежде всего целью, ведущими задачами и принципами музыкального образования» [1. С. 155]. Рассмотрим подробнее особенности этой преемственности и представим концептуальные основы музыкально-образовательной и культурно-просветительской деятельности с точки зрения формы их организации. (Таблица № 1).

Таблица №1

**Общее и специфичное в организации музыкально-образовательной и музыкально-просветительской деятельности**

<b>Концептуальные основы</b>	<b>Урок как форма организации музыкально-образовательной деятельности</b>	<b>Концерт как форма организации культурно-просветительской деятельности</b>
<b>Цель</b>	Формирование музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры школьников	Формирование музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры школьников
<b>Принципы</b>	<i>Увлеченности</i> , интонационности, триединства композитора — исполнителя — слушателя, сходства и различия, диалога культур	Добровольности, <i>увлеченности</i>
<b>Содержание</b>	<i>Фольклор, духовная музыка, золотой фонд классической музыки, музыка современных композиторов, музыка из к/ф, мюзиклов, песенный репертуар</i>	<i>Фольклор, духовная музыка, золотой фонд классической музыки, музыка современных композиторов, музыка из к/ф., мюзиклов</i>

<b>Виды деятельности</b>	<i>Слушание музыки, пение, пластическое интонирование, импровизация, драматизация, проект</i>	<i>Слушание музыки</i>
<b>Методы</b>	<i>Музыкальной драматургии, художественного нравственно-эстетического познания музыки, интонационно-стилевого постижения музыки, художественного контекста, создания композиций, сходства и различия, беседа, рассказ</i>	<i>Наглядный (вокальное и инструментально исполнительство) лекция, беседа, рассказ</i>
<b>Организаторы и участники процесса</b>	<i>Педагог-музыкант, использующий современные образовательные технологии, владеющий голосом, музыкальным инструментом, хормейстерскими компетенциями в занятиях с учащимися. Учащиеся общеобразовательных школ</i>	<i>Мастер художественного слова, владеющий музыкально-ведческими знаниями; Дирижер и симфонический оркестр; Учащиеся общеобразовательных школ</i>

Формирование музыкальной культуры учащихся является целью как общего музыкального образования, так и культурно-просветительской деятельности филармонии. При этом средства достижения этой цели имеют свою специфику. Принципы, содержание, виды деятельности, методы сочетают в себе как общее, так и отражают специфику музыкально-образовательной и культурно-просветительской деятельности.

Для общего музыкального образования специфичными является ряд принципов. Так принцип интонационности «выступает как ведущий принцип, регулирующий процесс развития музыкальной культуры школьников и смыкающий специфически музыкальное с обще духовным». Этот принцип может быть перенесен в культурно-просветительскую деятельность при условии выстраивания особой драматургии концерта-лектория.

Принцип триединства композитора-исполнителя-слушателя определяет направленность развития музыкального мышления школьников не только в слушании, но и в пении, игре на музыкальных инструментах, сочинении музыки и музыкальных импровизациях, в пластическом интонировании, в играх-драматизациях. В условиях концертного зала и большой детской аудитории этот принцип сложно реализовать полностью, но его следует учитывать при организации концерта лектория с точки зрения деятельностного подхода.

Принцип сходства и различия реализуется в процессе выявления интонационных, жанровых, стилистических связей музыкальных произведений и освоения музыкального языка методами вокализации, пластического интонирования и т.д. Принцип диалога культур предполагает знакомство учащихся с народной и профессиональной музыкой других национальностей на основе ее сопоставления и выявления общности жизненного содержания, нравственно-эстетической проблематики, различия стилей, музыкального языка, творческого почерка пред-

ставителей разных эпох и культур — так же на основе деятельностного подхода. С помощью этих принципов может быть произведен отбор музыкального материала и составлены программы концертов-лекториев.

Общим принципом может стать принцип увлеченности. Принцип увлеченности, предполагает эмоциональное восприятие музыки, нацеливает на «развитие личностного отношения школьника к явлениям музыкального искусства, его творческое самовыражение, активное включение в процесс художественно-образного музицирования» [2. С. 30]. Этот принцип является универсальным и для дополнительного, и для основного образования.

Принцип добровольности, является основополагающим и специфичным для дополнительного образования, так как основное образование является общим и обязательным для всех.

*Виды музыкальной деятельности.* Слушание музыки является основным видом деятельности на уроке музыки и на концерте-лектории. Кроме того, на уроке музыки предполагается активное включение хорового пения (вокально-исполнительская деятельность), игры на детских музыкальных инструментах (инструментальное музицирование), драматизации музыкальных произведений (разыгрывание фольклорных обрядов, постановка детских опер, мюзиклов), движения под музыку (пластическое интонирование) и другие. Использование этих видов музыкальной деятельности на концерте-лектории представляется проблематичным. Филармонический концерт-лекторий как форма не предполагает исполнительские виды деятельности своих слушателей.

Общим является музыкальное *содержание* уроков музыки и филармонических концертов, которое составляют лучшие образцы мирового музыкального искусства: фольклор, духовная музыка, золотой фонд классической и современной музыки.

С точки зрения *методов* наиболее привлекательны современные методы и технологии музыкального образования, которые обеспечивают активную деятельность самих школьников в образовательном процессе. Методический инструментальный концерт-лектория представлен репродуктивными методами и только подходит к поиску и апробации диалоговых и интерактивных форм общения с аудиторией.

Аудиторию детских концертов филармонии, как и уроков музыки, составляют *учащиеся*.

Организаторами и участниками образовательного и культурно-просветительного процессов являются профессиональные музыканты: с одной стороны — педагог-музыкант, использующий современные образовательные технологии, владеющий вокально-хоровой, инструментально-исполнительской подготовкой, с другой стороны — мастер художественного слова, владеющий музыковедческими знаниями, дирижер и симфонический оркестр, состоящий их высокопрофессиональных музыкантов.

Таким образом, основанием для организации взаимодействия являются общность цели, которая обусловлена образовательной, культурно-просветительской направленностью школы и учреждения культуры, принципы увлеченности, интонационности, сходства и различия, диалога культур; музыкальное содержание уроков и концертов, слушание как вид деятельности и участие профессиональных музыкантов в организации работы. Эти положения могут служить основой для организации взаимодействия учреждений разных ведомств (культуры и образования), направленного на расширение образовательного пространства и сохранение психо-эмоционального здоровья школьников средствами музыки. Организовано такое взаимодействие может быть в особой форме «урока-концерта».

Урок-концерт опирается на вышеперечисленные принципы, вбирает в себя образовательный потенциал урока музыки (интерактивные методы работы), имеет выстроенный по законам драматургии сценарий, сочетает слушательскую и вокально-хоровую деятельности школьников, проводится школьным учителем, знающим психолого-педагогические особенности учеников и учитывающим их психо-эмоциональное состояние.

Программы уроков-концертов составляются учителем музыки и дирижером оркестра с учетом школьной программы и здоровье сберегающего потенциала музыкального искусства. Живое исполнение знакомой музыки профессиональными музыкантами, возможность общения с музыкантами через музыкальные дневники, энергия и акустика концертного зала, исполнение любимых песен хором в сотни голосов наполняет школьников положительными эмоциями, помогает преодолеть эмоциональную усталость, снимает тревогу и беспокойство.

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что условиями организации взаимодействия образовательного учреждения и филармонии на основе музыкально-образовательной, музыкально-просветительской деятельности и здоровье сберегающего потенциала музыкального искусства могут стать:

- совпадение ряда положений, составляющих концептуальные основы деятельности данных направлений;
- здоровье сберегающие возможности музыки как вида искусства;
- разработка урока-концерта как новой формы, объединяющий в себе образовательно-воспитательный потенциал урока музыки и живую силу концертного исполнения.

### Литература

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. — М., 2003.
2. Программы образовательных учреждений. Музыка 5—9 классы, Г.П.Сергеева, Е.Д.Критская. — М., 2005.
3. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика Учеб. пособие. Под ред. Г.М.Цыпина. — М., 2003.

## **МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ GARAGE BAND НА БАЗЕ MAC OS**

Одним из приоритетных направлений российского общества является образование. В связи с этим, в России воспитание и образование ребенка, его всестороннее развитие — важнейшая задача на сегодняшний день.

Воспитание музыкальной культуры школьников происходит одновременно с развитием у них музыкальных способностей, которые в свою очередь развиваются в музыкальной деятельности. Чем она активнее и разнообразнее, тем эффективнее протекает процесс музыкального развития и, следовательно, успешнее достигается цель музыкального воспитания.

Электронная музыка — это направление, сформировавшееся в середине XX века на базе электроакустической и звуковоспроизводящей аппаратуры. Музыканты издавна стремились к обогащению инструментария, к расширению звуковой палитры, а часто и к особым звуковым эффектам. Электронная музыка, пожалуй — одно из самых неоднозначных музыкальных направлений. Она многообразна и не имеет канонов. В ней отсутствуют какие-либо рамки. Музыканты, сочиняющие электронную музыку, не ограничены шаблонами. Они просто творят.

Восприятие электронной музыки весьма не простое. Конечно, с этим можно поспорить. Но есть небольшое замечание: электронную музыку либо понимают, либо не понимают. Электронная музыка, как и классическая, способна дать слушателю бурю эмоций. Она может управлять настроением, вызывать восторг, радость и ощущение непонятого счастья. Она успокаивает и вызывает тоску, ноющую боль в груди, потому что это музыка нашего поколения, музыка конца XX и начала XXI века. Эта музыка отвечает всем потребностям современного слушателя.

В техногенном мире мощный поток новой информации, применение компьютерных технологий на телевидении, распространение игровых приставок, электронных игрушек и компьютеров оказывают огромное влияние на восприятие ребенком окружающего мира. Если раньше ребенок мог получать информацию из учебника, справочной литературы, лекции учителя, конспекта урока, то сегодня, учитывая современные реалии, учитель должен применять в учебном процессе новые методы подачи информации. Содержание урока определяет и форму его организации. Единство свойств содержания и формы представлено в таком понятии, как «жанр». Жанр — системообразующее понятие в художественной культуре, которое представляет взаимообусловленность свойств содержания и формы.» В своей педагогической практике применяю такие жанры, как:

«творческий портрет» — этот жанр урока концентрирует содержание на творчестве одного композитора, исполнителя. Такое конструирование содержания позволяет погрузиться в мир человека — творца, перенять его опыт из первых рук;

творческая лаборатория — особенностью содержания этого жанра являются способы практических действий, которые требуют неоднократного повторения одних и тех же приемов, операций, работу с одним и тем же музыкальным материалом. В данном жанре я конструирую уроки «инструментального исполнительства», «импровизаций и сочинений музыки»;

интегрированный урок музыки — специфика этого жанра в рассмотрении содержания музыкального искусства во взаимодействии с другими школьными дисциплинами. Задача этого жанра урока — вывести музыку за пределы ее предметной сферы, поэтому и цель такого урока шире предметной.

Выбор жанра определяется от степени организованности, активности, мобильности класса. Так, дети с удовольствием идут на урок — изобретательство, урок — концерт.

Развивая музыкальные способности своих учеников, я делаю акцент на развитие творческих способностей в различных видах музыкальной деятельности. При этом я ищу наиболее оптимальные виды деятельности на каждом уроке, исходя из темы. Так, например, изучая творчество Н.А.Римского–Корсакова в 6 классе, учащиеся, прослушав фрагмент из оперы «Сказка о царе Салтане» оркестровой интермедии «Полет шмеля» в оригинальном исполнении, придают ему новое звучание при помощи ПО Garage Band с использованием электронных инструментов и сравнивают полученный результат с исходным материалом. Считаю необходимым применять новые формы и стиль взаимодействия ученика и учителя, ученика с учебным материалом; новые организацию и форму проведения урока; новую организацию контроля и самоконтроля. Сегодня школьник гораздо легче воспримет предложенную на уроке информацию с помощью медиасредств.

Улучшая модель урока, я определила для себя некоторые задачи:

1) Необходимо изменение роли ученика на уроке музыки: из пассивного слушателя сделать ученика активным участником учебного процесса. Тогда ученик и учитель становятся партнерами учебного процесса.

2) Еще одной важнейшей задачей, считаю формирование деятельно-практического отношения к музыке на основе ее восприятия, т.е. это развитие творческих способностей учащихся на уроках музыки: они учатся петь, играть на детских музыкальных инструментах, знакомятся с элементами пластического интонирования (музыкально–ритмические движения, импровизация).

Очень важно организовать процесс обучения так, чтобы ребенок активно, с интересом и увлечением работал на уроке. Специфика предмета «Музыка», методика его преподавания и методические приемы позволяют в процессе урока предлагать учащимся выступить в качестве композитора, исполнителя, слу-

шателя. Необходимо добиваться, чтобы деятельность школьников на уроках музыки осуществлялась как художественная по содержанию и учебная по форме. Это станет возможным тогда, когда каждый ученик самостоятельно будет воспроизводить процесс рождения музыки, самостоятельно осуществлять творческий выбор выразительных средств, которые, по мнению ребенка, лучше и полнее раскроют жизненное содержание его произведения. В полной мере раскроют творческий замысел автора и исполнителя.

На уроках музыки можно использовать такие формы работы с ИКТ, которые будут способствовать пробуждению интереса к музыке у школьников разного возраста, развитию музыкальных способностей, навыков импровизации, сочинению музыки, а также продемонстрируют электронное музыкальное творчество в виде компьютерных музыкальных аранжировок.

Применение специализированного программного обеспечения Garage Band на базе Mac OS поможет раскрыть творческий потенциал учащихся и наполнит каждый урок рождением новой музыки.

Педагог должен владеть информацией в сфере музыкальных потребностей своих учеников для успешного художественно-эстетического воспитания и духовно-нравственного развития. Интерактивный принцип музыкально-творческой деятельности позволяет приобщить к высокохудожественным музыкальным ценностям всех школьников как с музыкальной подготовкой, так и без нее. Это значительно расширяет круг заинтересованных обучающихся, вовлекает их в процесс музицирования, формирует достаточно хороший эстетический вкус, способствующий значительному повышению музыкальной культуры школьников и культуры общества в целом.

Мои наблюдения за обучающимися в ходе уроков музыки с использованием ПО Garage Band показали, что в момент создания музыкального произведения средствами новых компьютерных технологий активизируются фантазия школьников, логическое мышление, целостное видение, комплексное восприятие. В процессе такой музыкальной деятельности учащийся «составляет» свою музыку из отдельных элементов, создавая целостный музыкальный образ, подчиненный творческому замыслу начинающего «творца-композитора», что способствует значительному повышению учебно-познавательной активности и интереса учащихся к музыке. Процесс композиции формирует творческую личность, развивает образное мышление школьника, его музыкальные способности, а главное, помогает формированию полихудожественного сознания и духовного развития. Музыкальные способности бывают специальные (исполнительские, композиторские) и общие, которые необходимы для осуществления любой музыкальной деятельности. Развитие музыкальных способностей позволяет школьникам успешно проявлять себя в различных видах музыкальной деятельности и обеспечивает осознание особенностей музыкального языка, строение музыкальной речи. Это, в свою очередь, является основой для формирования музыкального вкуса, интересов, потребностей. Ученики с большим интересом

осваивают искусство аранжировки и композиции в программе Garage Band. Использование ПО Garage Band на уроке музыки позволяет наиболее глубоко осваивать учебный материал таких тем, как: «Музыкальные жанры» — 1 класс, «Интонация», «Развитие музыки», «Формы музыки» — 2 класс, «Музыка и литература», «Музыка и изобразительное искусство» — 4 класс, «Музыкальный образ», «Музыкальная драматургия» — 6 класс, «Музыка и современность» — 7 класс.

Работа с ПО Garage Band на уроке музыки, а также систематическое внедрение ПО в образовательное пространство не только самого урока, но и предмета в целом оказывает сильное эмоциональное воздействие на учащихся, особенно в процессе восприятия произведений искусства. Занятия искусством, сочинение собственных музыкальных произведений помогают снять учебные перегрузки. Повышается успеваемость, расширяется кругозор в мире компьютерного ПО. Ученик знакомится с передовой операционной системой Mac OS, развивает свои композиторские способности. Применяя на уроках музыки новые технологии, а именно ПО Garage Band, учитель развивает музыкальные способности каждого ребенка, его творческие и исполнительские задатки. В силу своей компактности и законченности, Garage Band позволяет быстро записать родившуюся идею, наложить необходимые партии, дописать живые инструменты или голос, обработать эффектами, смикшировать все это и получить готовую композицию. Принцип работы с программой GarageBand интересен и прост. Ребенок, сочиняя свою композицию, может проиграть ее как на миди-клавиатуре, компьютерной клавиатуре, так и при помощи отдельных сэмплов. При этом каждый инструмент записывается на отдельной дорожке, что упрощает возможности редактирования музыкального материала.

Несмотря на простоту работы с Garage Band, программа выдает вполне профессиональный музыкальный продукт, который можно смело отправлять на заключительную обработку и подготовку к выпуску. А звуковое сопровождение для аудио-видео продукции для ТВ и радио можно смело делать сразу в программе.

«Воспитательное значение детского творчества оценивается достаточно высоко. Так, Б.Л.Яворский считал, что воспитательная ценность музыкального творчества ребенка проявляется в первую очередь в самом процессе, ибо он позволяет учителю наблюдать за ходом музыкальной мысли ребенка. Б.В.Асафьев писал, что творческое начало способствует более глубокому освоению музыкального материала и развитию музыкальности детей. Б.М.Теплов обращал внимание на важность творчества в период начального обучения, когда закладываются основы отношения к искусству. Согласно мнению Н.А.Ветлугиной, творчество является важным условием и средством развития способностей образного видения мира»<sup>1</sup>. Я считаю, что творческое начало должно развиваться не только в начальной школе, но и иметь продолжение в среднем и старшем звене обучения. Оно проявляется не только в оценочном суждении о

восприятию какого-либо произведения, его интерпретации, но и в собственном творчестве, сочинении своих произведений. А применение ИКТ и ПО Garage Band позволяет в полной мере развивать творческое начало ребенка.

В современных школах создаются достаточные условия для того, чтобы учитель и ученик овладели компьютерными программами и технологиями. Появляются в классах новая компьютерная техника, интерактивные доски, музыкальная студия с миди-клавиатурой... Я, как учитель-музыкант, в своей педагогической деятельности важным средством в достижении эффективного результата вижу необходимым использование возможностей информационно — коммуникационных технологий и ПО Garage Band. Это дает возможность в полной мере раскрыть творческий потенциал учащихся.

*Я.В.Губанова*

## **РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Любая форма совместной деятельности предполагает общение людей между собой. Положение это также справедливо и для обучения и воспитания, представляющих собой совместную деятельность учителя и ученика. Общение — сложный и многогранный феномен, в котором присутствуют (или могут присутствовать) вербальная и невербальная составляющие. Общение с музыкой, общение «о музыке» в музыкально-педагогическом контексте имеет еще большие основания считать его в огромной степени невербальным, так как невербален сам музыкальный образ. К сожалению, в педагогической практике и литературе (как и в музыкально-педагогической) акцент делается на вербальную сторону общения, а невербальная сторона практически не затрагивается, в силу этого процесс развития невербальных средств музыкально-педагогической коммуникации остается мало изученным.

Между тем, в конце двадцатого века появляются серьезные исследования по невербальным коммуникациям специалистов в области психологии общения (А.А.Бодалев, В.А.Лабунская, А.Меграбян, М.Непп, Дж.Холл, R.L.Berdwhistell, P.Еkman и др.). Предметом изучения в их трудах становится поведение людей, «бессловесный язык» их взаимоотношений.

Сам факт того, что интерес к данной области знаний появился в конце XX века, вовсе не означает, что этой проблемой не занимались раньше. Уже в учениях древних римлян и греков появляются первые сведения о том, что мы сегодня называем невербальной коммуникацией. Так, в сочинении Квинтиллиана «Наставление оратору» (Institutio Oratoria), написанном в I веке нашей эры, со-

держится достаточно много информации о жестах, которыми пользовались люди для общения.

Одним из первых, в 19 веке, к научному изучению невербальных знаков и моделей невербального поведения человека приступил Чарльз Дарвин. Он написал одну из самых влиятельных работ того времени «Выражение эмоций у человека и животных» (1872 г.). Многие из идей Ч.Дарвина нашли свое подтверждение в работах современных исследователей.

Особенно интересны исследования в области невербального поведения человека, которые появились в России в начале двадцатого века, главным образом в театральной практике (С.М.Волконский, В.Э.Мейерхольд, К.С.Станиславский, М.А.Чехов, С.М.Эйзенштейн). Именно в этой сфере были сделаны первые попытки узнать законы пространственно-знакового поведения человека. А так же в области педагогического и музыкально-педагогического общения (В.А.Кан-Калик, Л.С.Майковская, А.В.Торопова, Г.М.Цыпин, В.Д.Ширшов и др.). Обзор литературы показал, что невербальные методики успешно используются в театральной педагогике, в психологических тренингах. Но, к сожалению, в области музыкальной педагогики невербальная сторона коммуникации остается менее изученной, нежели вербальная. Специальная литература не в полной мере дает нам представление о значимости невербальных компонентов музыкально-педагогической коммуникации и не отвечает на вопрос — как выработать определенные навыки невербального общения и развить эти навыки, которые бесспорно необходимы для успешного творческого процесса.

Так что же такое невербальное общение и почему оно так важно в нашей профессии? Для большинства людей словосочетание невербальное общение означает коммуникацию, осуществляемую несловесными средствами. А.Пиз и Дж.Холл предлагают следующее определение: «Невербальное общение — это язык поз, жестов, мимики, который включает в себя все формы самовыражения человека, не опирающиеся на слова». Они предлагают следующую классификацию невербальных сигналов:

- I. Окружающая среда и условия коммуникации:
  1. физическое окружение;
  2. пространство в общении.
- II. Физические характеристики участников коммуникации.
- III. Поведение людей во время коммуникации:
  1. Жесты;
  2. Позы;
  3. Прикосновения;
  4. Выражение лица (мимика);
  5. Взгляд;
  6. Голос.

Нужно подчеркнуть, что педагогическая деятельность в целом, в силу своей специфики, неразрывно связана с педагогическим взаимодействием и общени-

ем, как основой данной деятельности. Не нужно забывать, что именно в условиях педагогического общения реализуются профессиональные умения учителя. Очень важно, чтобы сам учитель был настроен на коммуникацию, общение. Нередко мы встречаем педагогов, которые «слепы» и «глухи» к тому, что им говорят. Они всегда уверены в своей правоте.

Психологи считают, что умение читать невербальные сигналы является важнейшим условием успешного общения. Особенно ценны невербальные сигналы тем, что они бессознательны, спонтанны и, в отличие от слов, всегда искренни. В общении разворачивается процесс познания одной личности — другой. Невербальное поведение партнеров одновременно выступает как условие возникновения отношений. Большинство исследователей разделяют мнение, что слова используются для передачи информации, но невербальные сигналы порой могут и заменять словесные сообщения. Ценно невербальное общение и тем, что оно проявляется бессознательно и самопроизвольно, подделать его практически невозможно.

Независимо от того, где общаются ученики и учителя, — в классе или нет, — процесс обучения и преподавания — это кладезь для исследования невербального поведения во всем его многообразии и осознании всей его важности. Принятие и понимание мыслей и эмоций, как учителем, так и учеником, поощрение и критика, молчание и вопрос, — во всем есть элементы невербального общения.

Несомненно, умение общаться творчески является одним из наиболее важных качеств педагога-музыканта, так как целью общения в музыкально-педагогической деятельности становится не просто взаимоотношения педагога и ученика, а их взаимоотношения с музыкой. Встает вопрос, как именно, по каким показателям педагог-музыкант должен понять, почувствовать состояние аудитории. Несомненно, что умение «читать», правильно «читать» невербальные сигналы играет здесь важную роль. А как еще педагог может уловить настроение аудитории? Можно говорить, конечно, об интуиции. Но нельзя отрицать, что те педагоги, которые почти безошибочно могут определить настроение класса, учеников просто на бессознательном уровне или осознанно умело «считывают» невербальные сигналы, исходящие от учеников. Как и когда учитель и ученик становятся «партнерами по сотворчеству», как уловить момент перехода отношений между ними на глубокий межличностный уровень? Сразу становится понятно, насколько важно почувствовать состояние аудитории и «отразить в себе», как важно уметь вести разговор с учениками на невербальном языке, языке музыки. К сожалению, эта сторона коммуникации недостаточно исследована, хотя можно с уверенностью сказать, что способность к невербальной коммуникации в музыкально-педагогическом процессе является ценнейшим профессионально значимым качеством педагога-музыканта. При помощи невербальных средств общения мы помогаем себе достигнуть наибольших успехов в нашей педагогической деятельности, можем увидеть свои промахи и успехи в общении с детьми и понять, как работать над собой.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в музыкально-педагогической коммуникации невербальная составляющая играет особо важную роль в развитии творческих способностей, воображения, новых способов общения в классе и за его пределами.

*Т.В.Жукова*

## **КАКИМ ДОЛЖНО БЫТЬ СОВРЕМЕННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ?**

На рубеже третьего тысячелетия формируется образ нового культурного человека: свободно мыслящего, сознающего себя и свое место в мире. Целью современной школы в связи с этим должна стать реализация заложенных в человеке возможностей путем развития его индивидуальности и воспитания личности. В условиях стремительно меняющегося современного общества осуществление данной цели требует новых идей и подходов в сфере образования.

Насущной потребностью сегодняшнего дня в музыкальной педагогике является активное внедрение развивающего обучения на всех уровнях музыкально-образования.

Массовое музыкальное воспитание и образование, помимо учреждений общеобразовательного типа (школы, гимназии, лицеи), осуществляется в системе детских школ искусств (ДШИ) и детских музыкальных школ (ДМШ). Ретроспективный взгляд на историю становления и принципы функционирования системы ДМШ позволяет проследить тенденцию постепенного отказа от всеобщей профессионализации музыкального обучения. Сегодня в контексте идеи гуманизации и гуманитаризации образования особую актуальность приобретает проблема развития учащихся средствами музыки как вида искусства. Принципиально важное значение этот тезис приобретает в отношении преобладающей группы учащихся детской музыкальной школы, не ориентированных на дальнейшее профессиональное образование.

Целью обучения детей в ДМШ и ДШИ является подготовка в большинстве своем любителей музыки, которые обладают навыками музыкального творчества, могут самостоятельно разобрать и выучить музыкальное произведение, владеть инструментом, подобрать мелодию и аккомпанемент к ней. Научить музицировать можно любого ученика, имеющего даже весьма средние музыкальные данные. Все это требует от педагога высокого профессионализма, творческого подхода к обучению ребенка и большой к нему любви и уважения.

Родители часто отдают детей в музыкальную школу вовсе не для того, чтобы вырастить из них профессиональных музыкантов, а для того, чтобы дети

приобщились к миру классической музыки, полюбили ее, потому что, как считается, без этого не может быть культурного человека.

И вот ребенок, приступивший к занятиям музыкой, на протяжении долгих лет ежедневно приобщается к этой классической музыке, изучает нотную грамоту, осваивает технику игры на каком-нибудь музыкальном инструменте, знакомится с произведениями музыкальной культуры, и слушает, слушает, слушает музыку. В общем, он живет в этом мире. Музыка становится для него естественной средой обитания.

Тогда почему же часто случается так, что этот самый ребенок, даже успешно окончив музыкальную школу, часто после этого за инструмент вообще не садится? И на концерты не ходит? И Листа с Шубертом на слух не узнает? И вообще, классическую музыку не любит?

А не потому ли, что за эти долгие годы музыкального образования вместо любви к музыке ему прививалось отвращение к ней? Музыки ему давалось слишком много: он должен был слушать ее, когда ему вовсе этого не хотелось. Он был вынужден часами просиживать за инструментом, разучивая сложные, никак не дающиеся ему пассажи. Ему не хотелось заниматься, но его заставляли. Если он отлынивал, его наказывали: дома «лишали сладкого», а в музыкальной школе ставили «двойки». В общем, вместо того, чтобы наслаждаться музыкой, ребенок от нее страдал.

Занятия музыкой — это тяжелый труд. Он по силам только тем, у кого есть стремление заниматься музыкой, кто не мыслит себя без этого, то есть у тех, кто хочет посвятить свою жизнь музыке. Таких детей сразу видно: их не надо заставлять заниматься из-под палки, у них самих имеется сильно выраженная потребность заниматься музыкой. Им это просто нравится.

Но ведь большинство детей, посещающих музыкальные школы, не собираются становиться профессиональными музыкантами. У них есть другие интересы, с музыкой совсем не связанные. Им тоже нравится музыка, им нравится ею заниматься, но не в таких количествах, как требует программа музыкальной школы, они не готовы часами просиживать за инструментом и разучивать то, что у них не получается.

А, может быть, их и не надо заставлять этого делать? Может быть, было бы лучше, если бы для таких детей были бы другие музыкальные школы — просто дающие детям музыкальное образование, приобщающие их к миру классической музыки. И требования в этих школах к учащимся были бы другими. И учение в них было бы в радость, и тогда, наверно, принесло бы большую пользу. И было бы у нас тогда гораздо больше людей, понимающих и любящих классическую музыку, в общем, людей культурных и образованных, с хорошим музыкальным вкусом.

Положительное и терапевтическое влияние музыки и в целом искусства на развитие человека уже хорошо известно. До эпохи Ренессанса музыка считалась одним из главных предметов в общей системе образования. Музыкантами

были и ученые, и политики. И только в современной культуре искусство оказалось растоптанным технической цивилизацией. Но именно исследования последних лет в области физиологии мозга возвращают искусству ту важную роль в развитии человека, которая по праву должна ему принадлежать. Как в Европе, так и в США, они доказывают, что увеличение количества занятий музыкой и живописью помогает ученикам в усвоении математики и языков.

Американский ученый Мартин Гарднер в своих исследованиях показал, что дети пяти и семи лет, отстававшие в детском саду от своих сверстников, благодаря увеличению занятий искусством, догнали их в чтении и обогнали в математике. Швейцарские и австрийские исследователи ввели для детей от семи до пятнадцати лет занятия музыкой за счет часов математики и языков. Дети, обучавшиеся по такой программе, за три года не только не отстали от своих сверстников, занимавшихся по обычной программе, но, наоборот, показали такой же уровень математических знаний. В языках успехи этой группы детей были даже выше, чем у тех, кто именно языками занимался больше.

Физиологи пришли к выводу, что в возрасте девяти-одиннадцати лет часть мозговых клеток человека необратимо разрушается, если их не позаботились активно задействовать к этому времени так, чтобы вопросы занятости ребенка решались не просто предоставлением ему отдыха от любых дел, а сменой разного рода занятий, так, чтобы в них участвовал последовательно весь организм ребенка, а, следовательно, и головной мозг.

Уже по этим причинам эстетическое воспитание следовало бы начинать в достаточно раннем возрасте. Но способ, которым это следует делать, имеет решающее значение, так как он равноценен самому обучению искусствам. Различное обучение активизирует мозговые клетки по-разному. Упрощая, можно сказать, что слишком интеллектуализированное обучение односторонне активизирует деятельность левого полушария головного мозга, а обучение различным видам искусств гармонизирует этот дисбаланс. Поэтому и в эстетическом обучении следует опасаться слишком интеллектуальных и односторонних упражнений, так как в результате последних мы не только теряем преимущества положительного воздействия эстетического обучения, но и привносим в развитие детей дополнительные трудности.

Итак, занятия искусством целостно развивают человеческие способности, если они построены соответственно природе самого искусства, а не интеллектуализированы и не превращены в принудительный труд.

Музыкальное образование обычно рассматривается как необходимое только для детей, которые музыкально одарены. Конкурсы и изнурительные занятия являются причиной появления на сцене все более и более молодых виртуозов. Музыкальная техника часто доводится до высших ее пределов. И такая тенденция развития музыкального образования является чрезвычайно ошибочной и разрушительной. Она не принимает во внимание ту потребность, которая живет во всех детях — потребность в занятиях музыкой и искусством. А тем талантлив-

вым, кто крутится в этой сумасшедшей мельнице, подчас это приносит больше вреда, чем пользы.

Конкурсы и активная подготовка к ним вызывают у многих детей различные «спортивные» травмы и нарушения в физическом развитии. Обучение должно быть образным, а не интеллектуальным. Игра не должна занимать слишком много времени в детском дневном расписании. У ребенка нельзя отнимать детство из-за амбиций родителей. Обучение маленьких детей всегда должно быть проникнуто сказочностью, а не понятийными объяснениями, которые делают развитие слишком интеллектуальным.

Обучение музыке и искусствам должно рассматриваться, прежде всего, как способствующее целям детского целостного развития и только на втором плане должно стоять достижение высокого результата. Что касается талантливых детей, то при обучении музыке важно не то, насколько искусными музыкантами они станут, а то, каким образом с помощью искусства уравновесить и сделать более гармоничным процесс самого детского возрастного развития и в результате этого укрепить человеческую индивидуальность ребенка.

Искусство имеет огромное значение для воспитания и обучения детей.

Комплексное музыкальное воспитание, творческие методы обучения применимы к любому ребенку. Разница лишь в том, что музыкантом-профессионалом может стать высокоодаренный ученик, в то время как подавляющее большинство учащихся становятся любителями музыки..

К сожалению, слишком часто еще в стенах ДМШ у детей гаснет первоначальный импульс заинтересованности в музыке и желание музицировать; возникают противоречия между ограниченным набором педагогического репертуара и приемов и актуальными повседневными музыкальными потребностями и интересами современного школьника. В этих условиях резко возрастает роль творческой активности педагога, его репертуарных и методических поисков.

Принципы и методы современной творческой педагогики должны способствовать решению многообразных задач воспитания музыканта в процессе обучения: стимулирования активного, заинтересованного отношения к музыке, желания музицировать и творчески самовыражаться, развивать художественный вкус и эрудицию во всем разнообразии жанров и стилей музыки народной, академической и популярной.

Музыка и искусство уже в силу своей внутренней природы должны быть главной частью любого воспитания, а для этого они должны стать частью образования каждого будущего учителя. Ведь музыкальная педагогика — искусство, требующее от людей, посвятивших себя этой профессии, громадной любви и безграничного интереса к своему делу. Учитель игры на любом инструменте должен быть, прежде всего, учителем *музыки*, то есть ее разьяснителем и толкователем (Б.В.Асафьев), а не просто заниматься с учениками технической зубрежкой. Учитель должен не только довести до ученика так называемое «содержание» произведения, не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему ана-

лиз формы, гармонии, мелодии, полифонии; он должен быть одновременно и теоретиком, и историком музыки, а также учителем хора, сольфеджио, гармонии и игры на инструменте.

Одна из главных задач педагога — сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть ненужным ученику (Г.Г.Нейгауз), то есть привить ему ту самостоятельность мышления и методов работы, которые называются зрелостью, порогом, за которым начинается мастерство.

**И.Н.Чайка**

## **КАКОВ ОН, СОВРЕМЕННЫЙ УРОК МУЗЫКИ?**

Задача современного учителя музыки — сохранение и создание культурных исторических ценностей, реализуемых через формирование высокообразованной личности, готовой к творческой деятельности, самоопределению и самореализации в постоянно меняющемся мире. Совершенствуя художественно-эстетическое образование гимназистов, расширяя их духовный мир, я стремлюсь, чтобы каждый мой урок был современным, каждое мероприятие вызывало у детей положительные отклики.

Несколько лет назад я сделала первые робкие шаги в этом направлении: я учила детей рассказывать музыку словами, слушать и понимать ее, воспроизводить и самим создавать музыку. Первые интегрированные уроки позволили мне вывести ребят на то понимание музыки, которое раскрывало внутренний мир моих воспитанников. Серия таких уроков в разных классах показала неподдельный интерес ребят к искусству («Среди долины ровныя...», по произведению нашего земляка В.А.Руссова, «Минувшее проходит предо мною», итоговый урок в 7 классе; «Все начинается с любви...», Сонет как вершина поэтического творчества и др.). Ребята понимали, как они индивидуальны, неповторимы, как непросто найти себя в этом обществе и быть полезным. Для проведения таких уроков в гимназии созданы условия: *цифровое пианино, миди-клавиатуры, специальные рабочие места для создания мультимедийных учебных материалов, банк авторских проектов, методических разработок и программ.* Каждый мой ученик имеет возможность заниматься аранжировкой, сочинением музыки, попробовать себя в ансамблевом, сольном пении, музыкальных спектаклях и т.п.

Эффективной формой развития гимназистов считаю их *включение в исследовательскую деятельность.* Интересными исследованиями стали «Звук и его влияние на человека», «Гений музыкального искусства» (о Бахе), «Сказка в русской музыке» и др., результаты этих исследований являются достоянием кабинета музыки. Последний год исследования ведем в содружестве с коллегами.

На литературном материале девятиклассница показала влияние колокольного звона на состояние души, здоровье человека и нравственное пробуждение. Ссылаясь на исследования, полученные при изучении колокольного звона в местном приходе, учащиеся сделали выводы о многогранности колокольного звона, о множестве его мелодий и поводах для звучания.

Активно проявляют себя мои ученики, создавая *компьютерные проекты*, в программе Garage Band. Их банк постоянно пополняется, а презентаций ребята ждут с нетерпением («Поговорим о джазе», «Музыка нашего века»). Такой род деятельности позволяет определить одаренных детей; детей, влюбленных в музыку и тех, кто просто умеет слушать прекрасное. Постоянно ориентируясь на продукт деятельности гимназистов, на инновационные стремления, анализирую и оцениваю свою собственную деятельность. Однажды после такого самоанализа родилась идея интегрированного проекта «Культура плюс» (по музыке и литературе).

Работая на протяжении ряда лет в творческом «дуэте», мы ощутили необходимость создания и реализации данного проекта. Сегодня нет, пожалуй, учителя, который не осознает важность проблем нравственного и гражданского воспитания, проблем общей культуры молодежи.

Мы над этими вопросами работаем постоянно. В содружестве разрабатываем и проводим *интегрированные уроки, уроки семейного чтения, театрализованные представления, мюзиклы* и т.д. Два года работая в рамках программы «Школа 2100», мы остро почувствовали потребность в общении с учащимися на волнующие и жизненно важные вопросы, мы все вместе искали выходы из сложившихся ситуаций, мы помогали ребятам взрослеть, приобретая неоценимый опыт сами. Но необходимость системной деятельности в этом направлении, привлечение к ней учащихся 5-х — 8-х классов, их родителей и всех, «кто понимает», привело нас к созданию проекта.

Для достижения результата мы использовали соответствующие методики и технологии. Мы рассматривали методы как способы взаимодействия учителя и обучающихся, как возможность определить нашу совместную деятельность на уроках. Наиболее продуктивными считаем *метод-моделирования художественно-творческого процесса, метод содержательного анализа произведений искусства, методы стимулирования и мотивации, контроля и самоконтроля*.

Для достижения цели проекта, мы работали во внеурочное время: разучивали песни, создавали мини-проекты, писали стихи и прозу, музицировали, проводили электронную обработку любимых мелодий... Участие родителей в реализации проекта позволило нам прикоснуться к духовному наследию нации, глубже понять силу духа и характер русского человека.

В этом году я возглавила в гимназии творческую группу учителей, работающих с использованием элементов АРТ-педагогики. Нас четверо: учителя музыки, литературы, физики, изобразительного искусства. Партнерство интересное, взаимообогащающее. Мы в творческом поиске: готовим праздник «Путешествие

по Пушкинским местам». Жить на эмоциональном подъеме, искать и воплощать в жизнь — наше предназначение.

«Новое — это не по-другому, новое — это иначе» — говорил А.Гончаров.

*Ю.О.Яетушенко*

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ РОК-МУЗЫКИ НА ПОДРОСТКА**

В истории развития музыкальной культуры рок — музыка вызвала самые большие споры, разноречивые мнения. Рок — музыка является неотъемлемой частью молодежной культуры. Молодежные проблемы обострились еще в 50-х годах 20 века. В нашей стране они стали актуальны в 80-х. Наиболее проницательные исследователи выдвинули догадку: молодежная культура обладает культуротворческим зарядом и по формам ее проявления можно прогнозировать не только будущее культуры, но и существования российского общества.

Проблема музыкального воспитания подросткового поколения во все времена была актуальной. Она находила отражение в трудах философов, психологов, педагогов еще времен римской античности. Древнегреческие философы: Аристотель, Демокрит, Сократ, Платон видели необходимость в разностороннем развитии детей. Музыка считалась приоритетным средством воспитания, а музыкально-эстетическое воспитание базировалось на основополагающих ценностях античной культуры. Интерес к всестороннему изучению рок-музыки привлекает, начиная с 70-х годов и по настоящее время социологов, философов, культурологов, психологов, как отечественных (Б.Астафьев, Н.Барановская, В.Г.Власов, И.Набок и др.), так и зарубежных: С.Фриза, Д.Бакстона, Дж.М.Куртиса, Дж.Стрэттона и др.

Известно, что в подростковом периоде развития у школьников развивается собственный музыкальный вкус, появляется свой круг музыкальных интересов и предпочтений, который постепенно приобретает устойчивость, являясь психологической базой ценностных ориентации подростка в последующей взрослой жизни. Психологи отмечают, что для подросткового возраста характерен резкий скачек формирования отношения к искусству, при котором подростки зачастую не имеют прочной системы знаний и достаточно ясных критериев оценки явлений современной культуры.

Следует отметить, что в последнее время в отечественной социологии уделено большое место историко-философскому подходу к изучению различных музыкальных направлений и влияний их на молодежную среду; но существует необходимость теоретико-методологического обоснования, а также и практиче-

ской разработки и применения методических рекомендаций социологических исследований по проблемам влияния рок-музыки на формирование стиля поведения и общения современной молодежи.

Говоря о роке, нельзя останавливаться на его проблеме только с музыкальной стороны. Рок — это и стиль исполнения, и образ жизни музыкантов. Рок является не только музыкой, он попытка создания новой культуры, нового человека, новой молодежи с ее особым образом и стилем жизни. В советский период этому феномену и зарождению рок-музыки в стране не придавалось достаточного внимания. В основном работы посвящались происходящим процессам в западной культуре. К таким исследованиям можно отнести работы И.Рыдановой «Западная рок-музыка и молодежь», А.Кукаркина «Буржуазная массовая культура. Теории. Идеи. Разновидности. Образцы. Техника. Бизнес» и другие.

Не заметить влияния рок-музыки на современную молодежь просто невозможно. В периодике, научных работах, в многочисленных выступлениях деятелей культуры и искусства все сильнее звучит тревога в связи с отравлением окружающей «музыкальной атмосферы», засорением эфира низкопробными сочинениями в духе слепого подражательства западным образцам, безудержной развлекательности, соседствующая с бездумной агрессивностью, не выдерживающим критики профессиональным уровнем рок-продукции.

Рок представляет собой сплав лирики (мои чувства, мой голос, мой опыт — «только Я») и эпоса. Рок-музыка — это личности и этносы: практически в каждой более или менее цивилизованной стране есть свои национальные короли рок-н-ролла (Элвис Пресли в США, Клифф Ричард в Великобритании, Адриано Челентано — Италия, Джонни Холлидей — Франция и т.д.).

Одна из наиболее привлекательных черт рока — его авторский, личный характер. Это обстоятельство — прямая предпосылка авторитетности рок-музыканта для молодых, неопытных, бесхитростных, доверчивых слушателей, которые в личном характере музыкальных высказываний — часто непрофессиональных, но зато резких, нарочитых и беззастенчивых — заведомо видят «честность».

Применительно к рок-музыке можно говорить об ее определенном психотерапевтическом воздействии (рок как вариант арт-терапии для подростков). Опыт показал, что такая работа оказывается эффективной и по отношению к педагогически запущенным подросткам с явно отклоняющимся поведением, которые страстно при этом увлечены рок-музыкой.

Есть у рока и другие функции, в частности для многих юношей он служит аналогом религиозного или идеологического поклонения. Одним из устоявшихся применительно к рок-музыке терминов является слово «идол», его часто употребляют для описания приверженности подростка своим музыкальным кумирам. Но, несмотря на почитания, все же поклонники рок-музыки с молодых лет привыкают к тому, что их «идол» — не единственный в этом мире. Подростки воспринимают объект своего обожания одновременно с мыслью о множественности и допустимости существования иных культов рок-музыки.

Назовем еще одну воспитательную сторону рок-музыки: она является примером оптимальной организации коллективного творческого взаимодействия. История всех великих рок-исполнителей — это буквально поминутная хронология их совместной деятельности, такая информация должна быть интересной не только для специалистов по психологии малых групп, но и для педагогов.

Часто высказываются опасения, не портит ли увлечение рок-музыкой вкус юношей и девушек? Как соотносится любовь к рок-музыке с почитанием других музыкальных жанров? По словам выдающегося американского композитора и дирижера Л.Бернштейна, раскрывающего творчество «Битлз»: «Леннон был одним из немногих гениев нашего бедного в духовном смысле времени... Сегодня я могу по памяти петь более 70 песен «Битлз». Композиции Д.Леннона можно сравнить с композициями Рахманинова или Шуберта, не смотря на то, что Шуберт — в противоположность Леннону — писал симфонии. Песню Леннона «Иф ай фел» можно сравнить с циклом Шуберта «Зимний путь». Я уверена, что музыка Леннона будет также долго жить, как произведения Брамса, Бетховена или Баха». Как видно, явного противопоставления нет, специалист видит параллели, сравнивая достоинства. И если Л.Бернштейн объясняет «Битлз» через Шуберта, то, что мешает нам «объяснять» учащимся Шуберта через «Битлз».

В заключении необходимо отметить неоспоримость положительного значения рок-музыки. На ней уже выросло не одно поколение, и она продолжает развиваться, приобретая все больше и больше поклонников. Рок-музыка дала молодежи возможность самовыражаться и высказывать свои требования и желания. У молодежи как бы открылось второе дыхание, она вышла из небытия. Конечно, у рока были и недостатки. Многие поклонники рок-музыки воспринимали вседозволенность рок-культуры, выражавшуюся в музыке, слишком буквально. Это и пристрастие к наркотикам, и вызывающее дерзкое поведение на улицах и т.д. И, тем не менее, это не может уменьшить воспитательное значение рок-музыки, а особенно, того резонанса, который оставила она среди молодежи. Рок можно не любить, можно ненавидеть, но его нельзя не замечать. Следы влияния рок-музыки можно заметить везде: в моде, в поведении. Рок-слэнгом пользуются уже представители не только рок культуры, но и других культур. И сегодня по телевидению, на фоне поп и рэп-музыки идут передачи, посвященные памяти рок-музыкантов, концерты рок-групп. Каждый год проходят крупнейшие фестивали рок-музыки на крупнейших стадионах Москвы и Санкт-Петербурга, на которые съезжаются поклонники рока со всей страны. И часто, в любом городе России на стенах можно увидеть надпись: «Рок — жив!». И это совершенно верно — рок жив и влияние его не забудется никогда.

### Литература

1. Аверин В.А. «Психология детей и подростков». — СПб., 1998.
2. Берне. Р. «Развитие Я-концепции и воспитание». — М., 1986.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. «Агрессия». — СПб., 1997.

## РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИСКУССТВ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

Проблема музыкального восприятия входит в круг основных проблем музыкального психологии. Особенную актуальность этот вопрос приобретает в условиях изменения содержания современного музыкального образования, которое требует поиска новых путей развития музыкального восприятия. Поиск новых подходов, технологий, методов ярче всего проявился в междисциплинарном подходе, в попытке использовать возможности *взаимодействия различных искусств* на уроках музыки.

Выбор такого пути развития музыкального восприятия основывается, прежде всего, на понимании самой сущности процесса музыкального восприятия, которое направлено на постижение музыкального образа. Музыкальный образ, как пишет в одной из своих последних работ А.В.Торопова, представляет собой многомерный культурно-музыкальный феномен, который несет «глубинный смысл и культурный знак, обладающий общекультурным значением и индивидуальной значимостью для каждого слушающего музыку» [1]. То есть музыкальный образ, являющийся объектом музыкального восприятия, изначально связан с общей культурой эпохи, страны, стиля, в рамках которых создавался. По словам В.В.Ванслопа, «ни одно искусство не может существовать в безвоздушном пространстве» [2. С. 3], каждое из них тесно связано со всеми видами художественного творчества. Существование таких связей, по мнению исследователя, во многом определяет характер и состояние каждого вида искусства в ту или иную эпоху. Говоря об одном виде искусства, в данном случае музыки, нельзя не учитывать ее взаимосвязей с другими искусствами, которые составляют общую художественную картину эпохи.

Эффективность использования взаимодействия искусств на уроке музыки также обусловлена самим происхождением и историческим развитием искусств. Истоки их взаимосвязей следует искать в *синкретизме* эпохи первобытного строя, который представлял собой неразрывное единство разных видов искусства, непосредственно включенных в ритуальное действо. Отделившись друг от друга, искусства синкретического комплекса первобытного строя, обрели самостоятельность. Однако на разных этапах исторического развития наблюдается обратное стремление к их объединению в художественное целое. Эта тенденция проявилась в явлении *синтеза искусств*.

Еще одна причина, по которой взаимодействие искусств на уроке музыки может стать одним из наиболее оптимальных путей развития музыкального восприятия, является *полимодальный характер* этого процесса. Несмотря на преобладание аудиальной (слуховой) модальности, музыкальное восприятие

также включает в себя визуальную (зрительную), кинестетическую (телесную) и «эмоциональную» модальности [3. С. 31]. Следовательно, для осуществления полноценного музыкального восприятия необходимо задействовать не только слуховую, но и другие модальности.

С точки зрения эффективности развития музыкального восприятия в процессе взаимодействия искусств интересна позиция Д.К.Кирнарской, которая характеризует музыкальное восприятие как «комплексное, интонационно-содержательное, ищущее вонне реальной опоры для переработки своих музыкальных впечатлений» [4. С. 123]. Исследователь пишет о метафоричной природе психологического механизма перевода музыкального во внемузыкальное, так как метафора — главный механизм художественного выражения во всех видах искусства. Музыкальное восприятие, по мнению Д.Кирнарской, пользуется механизмом *метафорического скачка*, который способствует нахождению связей между музыкой и культурно-историческим, а также индивидуально-психологическим контекстом, породившим как саму музыку, так и сопутствующие ей художественные явления в других областях искусства.

На уроках музыки взаимодействие искусств может осуществляться в рамках *полихудожественной деятельности*<sup>1</sup>, которая имеет несколько разновидностей: музыкально-изобразительная, музыкально-литературная, музыкально-пластическая. Каждая из разновидностей основана на взаимодействии музыки с другими искусствами. Важно отметить, что в рамках урока музыки необходимо, чтобы ведущая роль всегда оставалась именно за музыкальным искусством, тогда как другие виды искусства в первую очередь должны способствовать более яркому музыкальному восприятию и обогащению образных ассоциаций, возникающих в процессе знакомства с музыкальным произведением.

В каждой из разновидностей полихудожественной деятельности можно выделить несколько основных типов заданий, которые могут быть предложены детям на уроках.

*Музыкально-литературная деятельность* предполагает следующие задания:

- сравнение и полихудожественный анализ музыкальных и литературных произведений, их эмоционального содержания, музыкальных и речевых интонаций;
- выполнение творческих работ, таких как написание сочинений по теме прослушанного на уроке музыкального произведения или непосредственно в процессе восприятия музыки.

В рамках *музыкально-изобразительной деятельности* детям могут быть предложены такие задания как:

---

<sup>1</sup> Автором этого термина является Б.П.Юсов. См.: Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. — М., 2004.

- сравнение и полихудожственный анализ произведений музыкального и изобразительного искусства, в процессе которого ребенок выявляет общность двух искусств, получает возможность через средства изобразительного искусства объяснить особенности музыкального произведения;

- выполнение творческих работ — созданий рисунков, поделок и т.д. под впечатлением от музыкального произведения, которое звучало на уроке.

*Музыкально-пластическая деятельность* включает в себя целый спектр различных заданий, среди них:

- пластическое интонирование звуковысотности и ритмического рисунка мелодии;

- исполнение музыкально-пластических этюдов;

- разучивание элементов танцевальных движений;

- участие в музыкально-дидактических играх с использованием движений;

- пластическая импровизация.

Такие задания способствуют созданию на уроке художественной, творческой атмосферы, которая необходима для более глубокого осмысления искусства в целом и обогащения музыкального восприятия.

В процессе взаимодействия искусств решаются очень многие проблемы связанные с анализом музыкального произведения, язык которого для детей часто бывает сложным и непонятным, в силу недостаточной подготовленности. Человеку интересно то, что ему понятно, а значит, чтобы заинтересовать детей и дать им почувствовать всю красоту музыкального образа, нужно постараться сделать его максимально понятным. Этому часто способствует выявление ассоциативно-образных взаимосвязей между произведениями разных видов искусства.

Через взаимодействие искусств решается проблема стиля произведения, эпохи, в которую оно было написано. Например, Прелюдия C dur из Тома I «Хорошо темперированного клавира» И.С.Баха может быть представлена учащимся в сочетании с изображением Сикстинской Мадонны Рафаэля. Использование в данном случае произведения изобразительного искусства, близкого по содержанию и стилю музыке И.С.Баха, дает возможность обогащения музыкального восприятия новыми художественными ассоциациями. Сопоставление двух шедевров великих мастеров способствует более глубокому осмыслению музыкального произведения, позволяет детям прочувствовать колорит, проникнуться духом эпохи, понять общее настроение, особенные интонации творчества композитора. То же можно сказать об использовании взаимосвязей музыкального и пластического искусств. Одним из заданий предложенных детям в рамках музыкально-пластической деятельности может стать исполнение элементов старинных танцев, например, танца менуэт.

При изучении эпохи романтизма, в частности творчества Ф.Шопена, можно представить учащимся портрет композитора кисти одного из великих художников этой эпохи Э.Делакруа. Удивительно, насколько ярко художник смог передать образ композитора, в котором чувствуется и характер эпохи, в которую он творил.

Говоря о стиле импрессионистов К.Дебюсси, М.Равеля можно провести параллель с творчеством художников творивших в этом стиле. Ведь именно из изобразительного искусства импрессионизм проник в искусство музыкальное. Выявление особенностей творчества художников-импрессионистов (техника мазка, своеобразный колорит) позволяет увидеть новаторство и в области музыкального языка композиторов (смещение гармонических пластов, получение нового колорита).

Часто использование взаимосвязей между различными видами искусства позволяет более полно раскрыть тематику произведения, почувствовать атмосферу, которую возможно хотел передать композитор. Так колорит морского пейзажа, его красоту в различных состояниях помогает понять восприятие картин И.Айвазовского и фрагментов симфонической музыки Н.А.Римского-Корсакова. Обращение к образам моря в литературе, его одушевление в легендах способно обогатить восприятие живописных и музыкальных произведений.

В связи с использованием взаимодействия искусств на уроке можно говорить и об анализе музыкальной формы произведения. Например, картины «Соната солнца», «Соната весны», «Соната моря» М.Чюрлениса знакомят учащихся на основе цветового восприятия музыки с сонатно-симфоническим циклом, его конструкцией, драматургией. Цветовой контраст полотен, ритмическое расположение пятен раскрывает конфликтность образов музыкального произведения.

Можно выделить несколько основных аспектов, которые следует выяснить при разборе взаимосвязей между произведениями разных видов искусств:

- выявить эмоциональное воздействие произведений различных видов искусств;
- понять какие ассоциативно-образные связи возникают при восприятии представленных произведений;
- провести сравнение этих произведений искусств.

Используя на уроке музыки примеры произведений других видов искусства, нужно помнить, что музыкальное искусство не является искусством изобразительным, оно в первую очередь выразительно. Поэтому важно не переступить ту грань в сравнении произведений различных видов искусства, когда дети начинают мыслить только изобразительными образами, часто переходя на бытовые ассоциации из жизненного опыта, забывая о самой сущности музыки. Проводя полихудожественный анализ необходимо помнить о ведущей роли именно музыкального искусства и всегда обращать внимание на звучание, образность самой музыки. Если у ребенка появляется определенная ассоциация, например, с произведением изобразительного искусства, необходимо понять, почему она появилась? Что привело музыкальное восприятие именно к этому образу? Особенно важно, чтобы ребенок мог сам объяснить почему он считает, что произведение того или иного искусства коррелируется с музыкальным произведением. Только в этом случае, как мне кажется, можно говорить о развитии полноценного музыкального восприятия.

## Литература

1. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. — М., 2008.
2. Ванслов В.В. Изобразительное искусство и музыка. — Л., 1983.
3. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. — М., 2008.
4. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. Под ред. Цыпина Г.М. — М., 2003.

*А.Урбанская*

### **К ПРОБЛЕМАМ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА**

Сложно найти более жестокое и безысходное время, чем наше. Политические и социально-экономические потрясения в корне изменили общество, сделав привилегией социальное неравенство. Разрушили надежду равных возможностей, перевернули жизненные ценности.

Социальное повреждение проявилось и в детском обществе, исказив хрупкое сознание ребенка, сделав его заложником негативной жизненной программы. Появилась не только школа для богатых, но и наглядно отобразилась школа для бедных. На фоне их стала разрастаться, с небывалым масштабом, беспощадная школа, где приходится выживать, страдать — школа, в которой оказались миллионы брошенных детей. Их родители не смогли впитаться в современный насыщенный ритм жизни, подтянуться до уровня рыночной экономики.

Алкоголизм и наркомания, захватившие страну, усилили бедствие. Все больше появляется детей с нарушениями психического здоровья и отклоняющегося от норм поведения.

Наиболее острой в наше время является проблема педагогической запущенности и пути ее преодоления, психологической помощи детям с ограниченными психофизическими возможностями, воспитывающимися в детских домах.

В настоящий момент все больше появляется таких совокупных практических направлений, как педагогическая реабилитация детей с нарушениями развития и здоровья, музыкально-педагогическая коррекция и арт-терапия. Но конкретных методов, которыми можно было бы оснастить арт-педагога и воспитателя в детском доме, по-прежнему недостаточно.

Проанализировав исследования в области психологии сиротства (Н.Н.Денисевич, И.В.Дубровина, М.И.Лисина, А.М.Прихожан, А.Г.Рузская, Г.В.Семья, Н.Н.Толстых, Л.М.Шипицына) мною был сделан следующий вывод:

Детям, находящимся в детских домах с самого рождения, почти всегда необходимо не только уход и педагогическое сопровождение, но и квалифициро-

ванная психологическая помощь преодоления негативной «Я-концепции»: образа Я и Мира. Этот образ, как правило, у таких детей безрадостный и губительный, прикрытый агрессивно-защитными проявлениями.

Одним из источников позитивного влияния на человека всегда являлось искусство. Для педагога искусство становится языком общения с детьми, нуждающимися в поддержке. Творчество становится материалом, который позволяет поставить диагноз, выявить чувства и мысли, которые ребенок привык скрывать. Иногда образ бывает единственной возможностью их выражения и пояснения.

По Фрейдю, все наши глубинные, порой не осознаваемые мысли и переживания чаще всего выражаются не вербально, то есть не через речь, а в форме образов и символов.

Карл Юнг считал творчество и воображение самостоятельной целительной силой: «Не только художник, но каждый, кто наделен творческими способностями, обязан своей фантазии всем лучшим, что он сделал в жизни. Динамическим началом фантазии является игра — занятие, которое считается детским и, в качестве такового, несовместимым с серьезным подходом к любой работе. Но без этой игры фантазии никакая творческая работа не может быть ни начата, ни проделана» [28, с. 86].

Работая в детском доме с детьми, мною были исследованы возможности музыкального воспитания, с целью педагогической коррекции негативной Я-концепции детей-сирот.

Известно, что музыкотерапия обогащает эмоциональный опыт ребенка, гармонизирует эмоциональную и нравственную сферу, создает запас прочности в отношении вероятных эмоциональных и социально-психологических стрессов.

Корифеи античной цивилизации Пифагор, Аристотель, Платон обращали внимание современников на целебную силу воздействия музыки, которая, по их мнению, устанавливает пропорциональный порядок и гармонию во всей Вселенной, в том числе и нарушенную гармонию в человеческом теле.

Занимаясь музыкой с детьми, моей целью является главным образом стимулирование речи и общения, посредством музыкальных занятий через музыкальные игры и упражнения, как средства развития слухового внимания ребенка, пространственных представлений, координации движений, коммуникативных навыков.

Стоит признаться, что занятия с детьми «уроками музыки» в детском доме столкнули меня с различного рода проблемами, не считая отсутствия музыкального материала (музыкальных записей и элементарных музыкальных инструментов), главной явилось — отношение администрации данного учреждения, считающих необязательным и напрасным музыкальное воспитание.

А между тем, этим людям, в общей массе, имеющим психолого-педагогическое образование, следовало бы знать, что присутствие творческого мышления и воображения является необходимым условием для самореализа-

ции, успешной адаптации личности в социальной среде, выстраиваемой позитивной «Я-концепции». Таким образом, чем выше уровень развития творческих способностей ребенка, тем более свободным он становится, и становление его личности осуществляется не в условиях приспособления к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей среды и самого себя.

Но даже и такие «сложные» мелочи не смогли испортить наше с детьми общение с музыкой. Уже на первых занятиях я отметила для себя, с какой остротой ребенок нуждается в музыкальном воспитании, всем своим существом проявляя знаки внимания и любознательности в необычной для себя области. Конечно ребенок не раз, даже в детском доме, сталкивается с музыкой: слышал по телевизору, пел на уроках музыки и это являлось неким фоном жизненных явлений, на которые он не обращал особого внимания.

На музыкальных занятиях я старалась разнообразить разного рода виды деятельности, объединяя все элементы между собой в цельное драматическое действие, имеющее определенную структуру. На занятиях мы с детьми пели, слушали музыкальные фрагменты, танцевали, играли на музыкальных инструментах, постепенно решая новые задачи: развитие чувства ритма, слухового внимания, координации движения, таким образом, постепенно развивалась и способность переключаться с одного вида деятельности на другой.

Проводимые в течение года музыкальные занятия с детьми показали хорошие результаты. У детей в значительной степени улучшилось качество коммуникации, сформировались навыки совместной творческой деятельности, в целом обогатилась эмоционально-личностная сфера.

Наиболее ярким примером хочется отметить воспитанника детского дома Воронина Ивана.

До занятий музыкой мальчик не проявлял никаких особых способностей, был замкнутым, часто проявлял агрессию по отношению к своим товарищам. В процессе занятий, ребенка стала увлекать музыкальная деятельность в виде игры на элементарных музыкальных инструментах. Данный вид деятельности настолько увлек его, что помимо импровизации на различных инструментах мальчик с заинтересованностью стал самостоятельно изобретать элементарные музыкальные инструменты, применяя различные подручные материалы, а в последствии, с достоинством демонстрировать свои изобретения и необычные звуки, издаваемые ими. Ваня стал характеризовать и сравнивать данные звуки со звуками и впечатлениями из жизни и пытался уже голосом повторить их интонацию. К моему большому удивлению все это стало переходить в сферу литературы. Я читала стихотворения или басни детям, а Ваня голосом пытался создать некий музыкальный фон со звуками и голосами не только главных героев, но и в целом характера данного сочинения. Это настолько заинтересовало и остальных детей, что они с большим энтузиазмом пытались повторить музыкальные приемы мальчика. Таким образом, дети стали все больше проявлять

интерес к Ване, а мальчик, видя свою «полезность», не отстранял их и уже открыто стал общаться с товарищами. Но мало сказать открыто: в ребенке, на удивление многих, с необычайной силой, развилось чувство юмора. Он научился с легкостью и шуткой воспринимать жизненные неприятности, интонируя их не сложными музыкальными фразами.

Данный пример не является единственным, в позитивном влиянии музыкального воспитания на психику ребенка-сироты, каждый отдельный случай — уникален и неповторим.

В заключении хочется отметить, что музыкальное воспитание оказывает неопределимую пользу в преодолении психологических проблем у детей-сирот, но стоит помнить, что это лишь один из компонентов, направленный на создание у них правильной позиции по отношению к людям, к окружающему миру, в умении снять позицию негативизма, выстроить положительную Я-концепцию. Чтобы ребенок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, необходимы также условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. К сожалению, почти во всех типах учреждений, где воспитываются сироты среда обитания, как правило, сиротская, казарменная.

*Д.А.Бережной*

## **ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНО-ГРУППОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ**

В современной педагогике музыкального образования все еще недостаточно разработана проблема сочетания индивидуального и группового подходов в классе специальности. Научной и методической литературы в этой области мало, так как в большинстве своем эта тема затрагивается исследователями только в последние годы. В то же время на практике некоторые преподаватели уже сочетают различным образом индивидуальные и групповые занятия в классе специальности. Поэтому в настоящей статье мы подвергнем анализу работу, проделанную музыкальными деятелями в сфере индивидуально-группового подхода в педагогике музыкального образования.

Как показывают наблюдения, индивидуальный подход в обучении наиболее успешно реализуется в российской системе музыкального образования. Система индивидуальных занятий по профилирующим музыкальным дисциплинам лучше всего поощряет применение индивидуального подхода к каждому учащемуся.

В то же время в последние годы все больше набирает популярность такая групповая форма взаимодействия учителя и учеников, как мастер-класс. В области музыкального образования мастер-класс обычно представляет собой

открытый урок, на котором выдающийся музыкант, признанный мастер, занимается со студентом (или группой студентов) в присутствии всего класса. Как правило, мастер-классы проводятся гастролирующими музыкантами, поэтому для студента-участника мастер-класса редко выпадает возможность многократных занятий. Тем не менее, этот способ обучения является одним из основных методов распространения новейших технологий и повышения исполнительского и педагогического мастерства учащихся. Многие выдающиеся музыканты прибегали к мастер-классам в своей педагогической деятельности, например, Ф.Лист, И.Стерн, В.Горовиц, А.Сеговия.

Выдающиеся мастера музыкальной педагогики отмечали и блестяще использовали преимущества индивидуально-группового подхода на постоянной основе. К примеру, занятия в классе Л.С.Ауэра, П.С.Столяровского, Г.Г.Нейгауза и других замечательных педагогов носили открытый, или своего рода, коллективный характер, когда уроки проводились в присутствии всего класса, или большей его части. Групповую форму проведения занятий Г.Г.Нейгауз сравнивал с работой в лаборатории: «Если один студент проделывает химический опыт, то двадцать его товарищей, внимательно следящих за ним и слушающих указания руководителя, получают столько же пользы и знаний, сколько и студент» [1. С. 225]. Также он отмечал: «Большим недочетом нашего консерваторского преподавания я считаю то, что ученики, вследствие многопредметности и перегрузки, лишь изредка могут слушать друг друга и замечания педагога в классе» [1. С. 225].

И сейчас в некоторых музыкальных учебных заведениях существует практика, при которой учащимся разрешается в ознакомительном порядке посещать любые занятия других педагогов и репетиции коллективов.

Как справедливо считает преподаватель сольфеджио С.Р.Сакаева, индивидуальный подход позволяет значительно активизировать учебный процесс, если в ходе обучения педагог сочетает индивидуальные, групповые и фронтальные формы работы, особое внимание уделяет особенностям организации учебной деятельности в соответствии с возрастом учеников, проводит занятия с акцентом на индивидуализированную самостоятельную работу, осуществляет систематический контроль за развитием учебной активности каждого учащегося.

По мнению С.Р.Сакаевой, «индивидуальный подход реализуется наиболее эффективно при использовании на уроке, помимо форм логического и наглядно-образного обучения, игровых и творческих форм работы» [2. С. 40].

В групповых занятиях музыкой есть несомненное преимущество, которое нельзя не учитывать: каждое занятие является одновременно своего рода концертом. Поэтому в процессе обучения учащиеся привыкают к присутствию зрительской аудитории; учатся справляться со сценическим волнением, правильно держать себя на сцене, приобретая с каждым выходом большую уверенность в себе и в исполняемом произведении.

Б.В.Асафьев (не все знают, что он не только играл, но и сочинял для гитары) в одной из статей, опубликованной еще в 20-х годах XX столетия, указывал, что перед учителем «... встает не случайный «набор» учеников, отношения которых к музыке он не знает, да часто и не считает нужным знать. Перед ним окажутся различные группы детей, в большей или меньшей мере обладающих слуховыми навыками, в сильной или совсем малой степени склонных к музыке, знакомых с ней и незнакомых, реагирующих нервно или вовсе не взволнованных музыкой, способных только чувствовать или инстинктивно влекомых к анализу. Познакомившись с такого рода разнообразным «материалом» подробно и во всех классах, руководитель сумеет объединить наиболее близких друг к другу по слуховым качествам учеников совместной работой и по типичной для каждой группы склонности или характерной черте» [3. С. 144].

К педагогическим условиям осуществления индивидуально-группового подхода в классе фортепиано П.В.Гайдай относит «выбор оптимального сочетания различных форм индивидуальной и коллективно-групповой деятельности» [4. С. 12] учащихся, в зависимости от уровня их музыкальных способностей, личностных особенностей, успеваемости. К таким формам автор исследования помимо индивидуальных занятий с преподавателем относит мастер-классы, посещение учащимися специальных курсов, тематически связанных с курсом «Основного музыкального инструмента», игра в ансамбле, индивидуально-групповые занятия в классе с преподавателем, разнообразные виды музицирования.

В своей работе И.П.Лукшин относительно типологии отношения слушателей к музыкальному искусству пишет: «дифференцировав методы музыкального воспитания согласно установленным типам, можно на научной основе управлять развитием вкуса и опирающимся на него эстетическим восприятием» [5. С. 53].

В условиях групповых занятий, как пишет Е.П.Александров, дифференцированный подход должен строиться «на технологическом комплексе педагогических действий, связанных а) с выдвижением педагогически целесообразных типобразующих критериев, б) с разработкой инструментов и процедур педагогической диагностики уровней развития выдвинутых типобразующих критериев <...> в) с типологизацией обучающихся <...> г) с отбором из арсенала имеющихся педагогических средств и разработкой опосредованных характерными особенностями сформированных типологических структур обучающихся программ, методик, приемов и форм работы, д) с текущим контролем за ходом развития отдельных представителей типологических групп, и групп в целом, е) с поиском направлений коррекции педагогического процесса» [6. С. 9—10].

Предложения по введению индивидуально-группового подхода уже звучат в такой консервативной среде музыкального образования как вокал. По мнению А.В.Артемовой, «внедрение в процесс вокального обучения групповой формы в сочетании с индивидуальной позволит учащимся достичь более высоких результатов в певческой деятельности» [7. С. 3], как это сделано зарубежом. Ин-

новационная для российского вокального образования модель индивидуально-группового обучения вокалу в колледжах США, разработанная Артемовой предполагает: «формирование готовности учащихся к певческой деятельности в классе вокала на основе реализации ее мотивационного, содержательного и операционального компонентов; адекватное отражение музыкальных интересов и потребностей учащихся; взаимную психологическую поддержку учащихся; качественно новый уровень контроля и самоконтроля в процессе обучения вокалу; создание благоприятных условий для активного участия учащихся в творческом процессе, включающем самообучение (анализ собственных ошибок и достижений на основе видеозаписи); практику публичных выступлений в студенческой аудитории (преодоление сценического волнения); сочетание индивидуально-группового обучения вокалу с различными видами певческой деятельности учащихся вне класса (с пением в хоре, в ансамбле, с канторской работой в церкви, участием в музыкальных шоу и т.п.)» [7. С. 10—11].

Е.А.Серебрякова в своей диссертации «Индивидуально-групповая форма вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов» обращает внимание на такую сторону индивидуально-группового подхода, как создание благоприятного психологического климата на занятиях. Изучение и учет потребностей, мотивов и интересов каждого ученика, словом, всей эмоциональной сферы являются, по ее мнению, основными способами стимулирования процесса обучения.

Другая работа, затрагивающая проблему индивидуально-группового подхода — диссертационное исследование Н.Н.Дмитриевой «Профессиональная подготовка учащихся музыкального училища в классе шестиструнной классической гитары» (2004 г.).

Н.Н.Дмитриева обосновала в своей работе, что «сочетание индивидуально-группового в процессе обучения является одним из важнейших педагогических условий полноценной и качественной профессиональной подготовки учащихся-гитаристов в музыкальном училище. Применение в классе по специальности в музыкальном училище различных форм групповой, коллективной воспитательной работы показывает положительное влияние такой работы на эффективность индивидуальной работы с учащимися» [8. С. 14].

На индивидуальных занятиях автор предлагает заниматься постановкой исполнительского аппарата, выработкой правильного звукоизвлечения, устранением индивидуальных проблем в игре на инструменте. В коллективной работе Н.Н.Дмитриева уделяет внимание использованию технических средств аудио— и видеозаписи, причем предлагает использовать их в самостоятельной работе учащихся, в индивидуальной работе педагога с учащимися во время уроков и при подготовке к концертному выступлению, в коллективном просмотре и обсуждении записи концертных выступлений.

Как мы видим, в разных областях музыкальной педагогики уже рассматриваются вопросы применения индивидуально-группового подхода в обучении.

Преподаватели музыки во всех ее проявлениях (вокал, фортепиано, скрипка, гитара и т.д.) проводят уроки специальности как индивидуально, так и в группе учащихся. Но в отечественном музыкальном образовании эти тенденции носят скорее характер новаторства, а не традиции, и требуют дальнейшего изучения и разработки.

### Литература

1. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. Шестое издание. — М.: Классика — XXI, 1999.
2. Сакаева С.Р. Индивидуальный подход к учащемуся в условиях групповых занятий: На материале курса сольфеджио: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2005.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — М.-Л., 1973.
4. Гайдай П.В. Индивидуально-дифференцированный подход в подготовке учителя музыки в классе фортепиано: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2003.
5. Лукшин И.П. Социальная типология эстетического вкуса // Восприятие музыки. — М., 1980.
6. Александров Е.П. Теория и практика дифференцированного подхода к музыкальному воспитанию учащихся общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... док. пед. наук. — Ростов н/Д., 1999.
7. Артемова А.В. Индивидуально-групповой подход в процессе освоения вокального искусства учащимися колледжей США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2003.
8. Дмитриева Н.Н. Профессиональная подготовка учащихся музыкального училища в классе шестиструнной гитары: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2004.

*С.Г.Преображенская*

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В условиях новых научно-технических достижений XX—XXI вв. огромное воздействие компьютерных технологий меняет целостную картину мира, сознание, отношение человека к окружающему, к другим людям и к себе. Мировая система образования в условиях колоссального разрыва между имеющимися средствами и способами развития подрастающего поколения и уровнем научных достижений оказалась не подготовленной к требованиям современного информационного общества. Поэтому проблема теоретического переосмысления и опытной проверки новых педагогических технологий развития воспитания

и образования детей с самого раннего возраста, является весьма актуальным для современной системы образования [1].

В настоящее время одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация системы образования, т.е. внедрение в образовательный процесс информационных технологий, соответствующих требованиям мирового сообщества, в целях повышения качества общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов [2. С. 400].

В рамках реализации национального проекта «Образование российские школы стали оснащаться интерактивным оборудованием, компьютерами, а понятие информационные технологии обучения прочно входит в профессиональную терминологию педагогов.

Под информационной технологией (ИТ, от англ. information technology, IT) в одних случаях понимают способ и средство сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте, в других — совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами. Однако, в современном понимании информационная технология обучения — это педагогическая технология, применяющая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио- и видеотехнику, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией. [4. С. 280].

Современное обучение и применение учебных игр уже невозможно представить без технологии мультимедиа (от англ. multimedia — многокомпонентная среда), которая позволяет использовать текст, графику, видео и мультипликацию в интерактивном режиме. И что наиболее важно — компьютерная технология повышает интерес к обучению предметам, не связанным с информатикой. Новое в организации музыкальных занятий с участием компьютера, само изменение характера и содержания материала, изменение методов и приемов, используемых педагогом, способствуют повышению интереса к музыке.

Видные педагоги, музыканты, психологи и музыковеды — неоднократно указывали на то, что усвоение знаний, формирование практических умений и навыков в области музыки должно быть направлено, прежде всего, на развитие интереса к ней.

Интерес (от лат. interest — имеет значение, важно), стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности. Интерес носит избирательный характер, выступает одним из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, расширения кругозора, служит важным условием подлинно творческого отношения к окружающей действительности. При наличии интереса знания усваиваются основательно, прочно; при его отсутствии — с трудом, часто формально [5].

Интерес служит своеобразным «компасом», направляющим эстетическую деятельность ребенка на «присвоение» лично значимых для него ценностей музыкальной культуры.

Далее мы представим краткую аннотацию компьютерных интерактивных игр, направленных на развитие интереса детей дошкольного возраста к музыке.

Компани «НОВЫЙ ДИСК» представляет развивающую игру «Скоро в школу. Развиваем музыкальные способности» — из популярной серии «Скоро в школу!». Яркий, красочный и увлекательный, он откроет для детей таинственный мир нотной грамоты, расскажет интереснейшие истории из жизни всемирно известных композиторов, познакомит с музыкальными инструментами и их звучанием. Содержит информацию для родителей: как найти хорошего педагога, как организовать домашние занятия, как помочь ребенку в обучении.

Компьютерная игра «Мурзилка. Затерянная мелодия». Игра предназначена для детей от 6 лет. Игра познакомит детей с основами музыкальной грамоты: ноты и длительности, ритм, тактовый размер, песенные жанры, высота звуков и др. в увлекательной игровой форме познакомит детей с группами народных и симфонических инструментов, а также с особенностями фольклора народов мира. Музыкальное сопровождение игры — ансамбль русских народных инструментов «Ветроград» [6].

Издатель «МедиаХауз» предлагает серию интерактивных компьютерных программ «Играем с музыкой», которые знакомят детей с классической музыкой.

Развивающая игра «Волшебная флейта. В.А.Моцарт» сочетает в себе 5 игр, викторины, сказочные приключения и музыкальную энциклопедию, которая познакомит детей с биографией и творчеством великого композитора.

Детская развивающая программа «Щелкунчик» удачно сочетает в себе увлекательную игру, музыкальную энциклопедию и сказочное приключение в мире музыки. Игровая часть программы представлена в виде серии загадок и викторин, объединенных общей сюжетной линией: путешествуя по сказке, игроку предстоит найти ключ, который открывает дверь в секретную комнату, где заперт Щелкунчик. В зависимости от возраста ребенка можно выбрать подходящий уровень сложности игры или воспользоваться подсказкой. Так же игра содержит информацию о биографии выдающегося русского композитора П.И.Чайковского и историю создания балета «Щелкунчик».

Интерактивная музыкальная игра для детей от 5 лет «Играем с музыкой Вивальди: Алиса и Времена года». Игра включает в себя оригинальные музыкальные головоломки, основанные на музыке Антонио Вивальди, интересные задания, 12 игр на тренировку музыкального слуха и памяти, энциклопедию музыкальных инструментов.

Интерактивная музыкальная игра «Камиль Сен-Санс. Карнавал животных». Четырнадцать музыкальных тем-образов «Карнавала» в сопровождении мультипликации и с интересными комментариями перенесут вашего малыша в чудесный мир классической музыки, научат его не только слушать, но и слышать прекрасное. Диск рассчитан на детей в возрасте от 5 лет. Программа содержит оригинальные задания на развитие творческого начала и музыкальной памяти,

познавательные увлекательные комментарии, а так же информацию о биографии композитора.

«Мир ПК» — один из самых известных и авторитетных журналов в нашей стране — ежемесячно проводит тестирование всех выходящих компьютерных программ и публикует результаты в своих выпусках. Диски, собранные в этой коллекции, были протестированы экспертами журнала «Мир ПК» и получили высокие оценки. Серия «Мир ПК» [7].

Информатизация дошкольного образования открывает педагогам новые возможности для широкого внедрения в педагогическую практику новых методических разработок, направленных на интенсификацию и реализацию инновационных идей воспитательно-образовательного процесса. Эффективность компьютеризации обучения в дошкольных образовательных учреждениях зависит как от качества применяемых педагогических программных средств, так и от умения рационально и умело их использовать в образовательном процессе. Однако стоит отметить, что проведенный в рамках анализ современных обучающих программных продуктов показал, что на российском рынке наблюдается существенный дефицит средств, способствующих распространению и развитию музыкального образовательного процесса в детско-юношеской среде, учитывающих специфику возраста и особенности программы дошкольного образования. При этом данное явление выражено как среди свободно распространяемых, так и среди коммерческих продуктов. А существующие продукты ориентированы либо на профессионалов, либо требуют объемных базовых знаний и навыков. Что исключает возможность работы с ними пользователя без начальной музыкальной подготовки [3]. Поэтому вопрос о востребованности комплексного программного обучающего продукта для использования на музыкальных занятиях в ДОУ остается весьма актуальным на сегодняшний момент.

### Литература

1. Дрень О.Е. Эстетико-антропологический подход к развитию у детей чувства ритма [Текст]: монография / О.Е.Дрень. — Нижневартовск, 2008.
2. Дошкольное образование. Словарь терминов / Сост. Н.А.Виноградова и др. — М., 2005. Дошкольное воспитание и развитие.
3. Загребина А.А., Краснощеков А.А., Соболев Б.В. Развитие музыкальных способностей у детей при помощи обучающей системы / А.А.Загребина, А.А.Краснощекова, Б.В.Соболев // «Искусственный интеллект».
4. Трайнев В.А., Трайнев И.В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): Учебное пособие / В.А.Трайнев, И.В.Трайнев. — 2-е изд. — М., 2006.
5. URL: <http://enc-dic.com>
6. URL: <http://www.nd.ru/>
7. URL: <http://www.ozon.ru/context/detail/id/2206189/>

## **ВНЕДРЕНИЕ КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОГО ЦИФРОВОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ПРОЦЕСС МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В концепции модернизации российского образования декларируются принципы гуманитаризации образования, личностно-ориентированного подхода, социокультурной активности человека, необходимости повышения роли духовности и культуры (в т.ч. музыкальной), подчеркивается значимость эмоционально-творческого начала в процессе становления личности. В современных условиях духовного застоя, обесценивания нравственности и потери смысла в жизни, это очень актуально. Значение музыкальной культуры в подготовке учителя начальных классов и воспитателя дошкольного учреждения в условиях модернизации образования нельзя переоценить. Поэтому необходимо не только познакомить студентов педагогических специальностей с методическими основами музыкального воспитания, но и совершенствовать развитие их собственной музыкальной культуры. Задача педагога заключается в умении сделать музыкальное искусство своим помощником в раскрытии духовных сил учащихся.

Проникновение современных музыкальных информационно-коммуникационных технологий в образовательную практику открывает новые возможности и является новым средством интенсификации и оптимизации учебного процесса, художественно-творческого развития учащихся. Это — попытка вызвать мотивированный интерес к изучению музыкального искусства. Новые цифровые музыкальные инструменты не только прочно обосновались в профессиональной музыке, но получают все более широкое распространение в сфере образования, являясь чрезвычайно ценным средством музыкального обучения. Образовательные программы зачастую трактуют творчество детей как развитие исполнительских навыков. Обучение с применением цифровых музыкальных инструментов связано с расширением предметной области музыкального творчества, куда, наряду с исполнительскими задачами, входит также создание новых звуков, гармонизация, построение музыкальной фактуры, выбор инструментов и многие другие творческие задачи, решение которых способствует развитию музыкального мышления и музыкальных способностей. Электронные инструменты, функционирующие на основе взаимосвязи музыканта — пользователя с заложенной в их память компьютерной программой, намного упрощают и, в то же время, обогащают процесс музыкально — творческой деятельности. Поэтому внедрение компьютеризированных музыкальных инструментов в процесс музыкального обучения будущих воспитателей ДОУ и учителей начальных классов МОУ очень своевременно и актуально. Представляется перспективным применение клавишного синтезатора в школе, на уроках и во вне учебной деятельности учащихся, на занятиях и в повседневной жизни детей дошкольного учреждения. Использование синтезатора уместно, а порой незаменимо в до-

полнительном образовании, в различных формах, внедряемых во все муниципальные образовательные учреждения.

Многие стороны жизни детского сада и начальной школы предполагают связь с музыкой и приобретают от этого большую эмоциональную наполненность. Понимая воспитательную силу музыки, педагог организует для детей концерты, поддерживает возникающие по инициативе детей песни, игры, хоры, использует музыку в игровой деятельности детей, утренней гимнастике, во время прогулок, вечеров развлечений, включает музыку в уроки, занятия по разным видам деятельности: изобразительной, развитию речи, физической; при этом он должен учитывать возможности и интересы детей, а интересы детей связаны с яркими, необычными явлениями окружающей их жизни. К ним относятся и мир электронной музыки, способной привлечь внимание ребенка своей оригинальностью, причудливостью, красочностью, необозримым, насыщенным объемом звучания.

Наиболее увлекательные события в жизни детей представляет досуговая деятельность. В данной форме организации музыкальной деятельности детей уместно применение изобразительных и выразительных возможностей синтезатора. Используя богатейший звуковой потенциал синтезатора, педагог с его помощью в своем исполнении может приблизиться к оригинальному звучанию, задуманному композитором, ведь к его услугам предлагаются различные виды клавишных, струнных, духовых и ударных инструментов разных эпох и народов, а так же многожанровые паттерны автоаккомпанемента. Благодаря этому, музыка приобретает большую силу художественного воздействия, а дети знакомятся с неизвестным им ранее звучанием музыкальных инструментов. Вместе с тем управление всеми этими звуковыми возможностями оказывается гораздо проще и доступнее, чем игра на традиционных музыкальных инструментах, так как интерактивный принцип музыкально-творческой деятельности на основе цифрового инструментария, снимая многие трудоемкие рутинные проблемы, упрощает эту деятельность и позволяет приобщиться к ее полноценным формам. Пользователь с помощью программы может в построении своей композиции опираться на звуки, хранящиеся в памяти инструмента, применять различные фактурные заготовки (паттерны, лупы, грувы) и музыкально-тематические «полуфабрикаты». Педагог может использовать различные звуковые эффекты синтезатора, инструменты из банков ударных инструментов (percussive и drum set), выбор которых на много богаче, чем имеющийся в наличии набор инструментов в любом детском образовательном учреждении, а так же выбрать паттерны танцевальных жанров, заложенные в банках автоаккомпанемента наличного синтезатора.

Музыка может быть использована как составная часть занятий или уроков. Студенты специальности «Дошкольное образование» и «Преподавание в начальной школе» на педагогической практике включают в занятия по ознакомлению детей с художественной литературой и в уроки по чтению фрагменты с

использованием электронного инструментария (учреждений, имеющих синтезаторы, становится все больше). С интересом литературное произведение воспринимается детьми, если педагог обращается к выразительным и образным возможностям многочисленных тембров синтезатора, соответствующим характеру образов литературных героев. На занятиях по изобразительной деятельности будущие педагоги предлагают сравнить краски в живописи с тембрами музыкальных инструментов, предварительно прослушав музыкальные произведения в высоком и в низком регистрах, озвученные громкими (медные духовые) и нежными, тихими (свирели, флейта) тембрами, сопоставив эти средства музыкальной выразительности с интенсивностью цвета в живописи. Студенты применяют электронные инструменты в музыкально-ритмической деятельности детей, добываясь адекватного понимания характера движений при выполнении физических упражнений под музыку. Использование в музыкальном сопровождении паттернов различных жанров и стилей, заложенных в память синтезатора, эмоционально окрашивает и придает особую энергетику музыкальному произведению. Музыка оказывает свое воспитательное воздействие во время прогулок детей. Педагог может использовать портативный клавишный синтезатор с его возможностью работать от электроаккумулятора, исполнять несложные мелодии, ритмически аккомпанируя голосами синтезатора фонограмме или собственному пению, а также использовать звуковые эффекты, изображающие различные природные явления (дождь, ветер, пение птиц и т.д.). Практиканты привлекают детей к элементарной игре на синтезаторе, связывая способы исполнения (отрывисто, жестко или плавно, мягко) с характером движений героев происходящего действия или их настроением. Клавиши на клавиатуре синтезатора, используемые для облегчения поиска и запоминания местонахождения, обозначаются вставными цветными полосками. Звучание музыки в определенные моменты становится «фоном». Исполнение собственных электронных аранжировок музыки на клавишном синтезаторе имеет преимущество (по сравнению с магнитной и грамзаписью, с готовыми фонограммами) ситуативного и индивидуального подхода в каждом конкретном случае: можно изменить тональность, тембры, фактуру, темп, динамику развития, продолжительность звучания музыкального произведения. Преимущество подбора музыкальных произведений для сеансов «фоновой» музыки отдается произведениям музыкальной классики и народной музыки.

Таким образом, используя электронный инструментарий, будущие педагоги по-новому, интересно и увлекательно организуют деятельность детей, а их творчество становится не только многообразным, но одновременно простым и продуктивным.

Подготовка такого специалиста, учитывая социально-экономическую ситуацию в нашей стране, должна строиться на опережение. Никакой экономической кризис не может оправдать сокращения объема часов, выделяемых на дисциплины музыкально-эстетического цикла (даже во время войны в школах не пре-

кращались уроки музыки). У страны, которая экономит на будущем, нет этого будущего. К сожалению, в ФГОС СПО 3-го поколения дисциплинам, направленным на музыкально-эстетическое образование студентов педагогических специальностей, уделяется катастрофически недостаточное внимание, что вызывает тревогу и недоумение, и, вследствие чего, придется «сворачивать» многие наши проекты внедрения новейших музыкально-компьютерных технологий в профессиональное образование будущих педагогов. Но мы надеемся, что умные, истинно культурные люди найдут способ решения этой проблемы. Специалист, полномасштабно владеющий тончайшим инструментом формирования духовного мира человека — искусством музыки, может быть конкурентоспособным на мировом рынке труда, воплощающим в себе идею современного, свободного, творческого человека, способного создавать новое качество жизни.

*С.Севастьянова*

## **ЭКРАННЫЕ ПРОЧТЕНИЯ**

### **«КАРТИНОК С ВЫСТАВКИ» М.П.МУСОРГСКОГО**

#### **(МЕТОДИЧЕСКИЕ КОММЕНТАРИИ ВИДЕОКУРСА)**

Фортепианный цикл М.П.Мусоргского «Картинки с выставки», несомненно, представляет собой уникальное явление в отечественной музыкальной культуре. Неординарность стиля композитора, сознательно отказавшегося от модной салонной манеры музицирования, разработки сонатных конструкций, сказалась в создании метких портретных характеристик, динамике жанровых зарисовок, а также в изображении сказочных персонажей из национального фольклора. Как отмечает А.Г.Шнитке [6], монументальность и своеобразный «крупный план» являются обязательным условием исполнительских интерпретаций этого произведения. «Картинки с выставки» — произведение концертное, требующее оркестровой яркости и богатства тембровой палитры, поэтому можно сказать, что симфоническая транскрипция М.Равеля стала закономерным продолжением в истории исполнительства музыки Мусоргского.

Как известно, редакции произведений часто связаны с расширением «плоскости» их звучания. Этим объясняются всевозможные транскрипции любимых «музык» в границах уже одной эпохи, как например, «Паваны на смерть инфанты» М.Равеля. Другой вид обработки возникает, когда одна эпоха за другой обращается к замечательным сочинениям, внося в эти произведения элементы новой культуры. Так, например, менялся цикл И.С.Баха Органная токката и fuga в редакциях К.Таузига и Ф.Бузони. Встречается и третья ситуация, когда произведение искусства опережает свое время. Тогда его рост и жизненную силу

люди обуздывают и упрощают, чтобы пользоваться в пределах своего понимания и вкусов. Именно так воспринималось современниками творчество М.П.Мусоргского.

125-летие со времени первого издания цикла «Картинки с выставки» — своеобразный юбилей 2011 года. «Выход в свет» этого замечательного opus'a в приглаженно глянцево́й редакции Н.А.Римского-Корсакова позднее был продолжен многими другими попытками прочесть текст шедевра. Разнообразные переложения, аранжировки и транскрипции способствовали расширению звукового диапазона фортепианного оригинала.

Популярность фортепианного цикла Мусоргского «Картинки с выставки» в настоящее время поистине бесспорна. Даже трудно себе представить, что когда-то исполнители отказывались браться за этот opus. Дальнейшие его многочисленные редакции и переложения, среди которых работы М.Равеля, Г.Вуда, Л.Стоковского, В.Горовица, В.Ашкенази, Ф.Липса и многих других, только подтвердили мощный потенциал художественного первоисточника.

Как известно, личные визуальные впечатления, ставшие побудительной причиной для сочинения, заметно (а порой и значительно) трансформировались. Мусоргский не стремился подражать Гартману, не ставил своей целью найти музыкальный эквивалент его живописным работам: композитор поделился своим художественным видением. Яркая театральная природа его таланта и оригинальная программа сюиты объясняют дальнейшие сценические и экранные этапы ее судьбы.

Музыкально-живописная версия В.Кандинского, хореографические решения Ф.Лопухова и Л.Якобсона дали этой музыке театральные подмостки. Проект М.Пендлтона, Ч.Дютюа и труппы «MomiX» (1992) был решен уже в жанре фильма-балета (режиссер Б.Хеберт). Не менее оригинальными представляются мультипликационные фильмы И.Ковалевской, А.Алексеева и О.Тэдзуки, которые расширяют пространство экранного музыкального театра, связанного с произведениями русского гения. Именно последние пять экранизаций стали поводом для размышлений о новых жанровых и стилевых трансформациях музыкального текста.

Особые театральные закономерности содержания и композиции «Картинок с выставки», отмечаемые Н.Н.Калининиченко [4] и Р.Э.Берченко [3], объясняют интерес постановщиков к этому сочинению. Остановимся далее на некоторых стилевых особенностях балетной версии американских хореографов М.Пендлтона и Ч.Дютюа, осуществленной режиссером Б.Хебером с труппой MomiX. Экранизацию выполнили группы Connecticut Crew и Montreal Crew. Развертывание балетного либретто во многом совпадает с программой композитора.

«Прогулка». В залах картинной галереи два еврея: один из них — высокомерный оркестровый дирижер, человек самонадеянный и обеспеченный, другой — бедняк, случайно оказавшийся на вернисаже. Герои проходят мимо играющих музыкантов, приглядываясь друг к другу и рассматривая картины.

«Гном». Оцепенение охватывает нищего еврея, когда он оказывается внутри одной из картин. За его спиной оживает пейзаж, зеленый покров приходит в движение, и под ним угадываются многочисленные силуэты фигур, которые стремятся разорвать сковывающие их путы. Наконец, одному из участников этой борьбы удается вырваться на свет, и он в отчаянии замирает.

«Старый замок». Загадочная красавица-колдунья манит к себе путешественника необыкновенно длинными, змеисто изгибающимися руками. Таинственное покрывало слетает из башни замка, а фантастическое привидение, срывающееся под ним, продолжает причудливый танец.

«Тюильри». Кадры изображают бегущих по лугу детей с воздушными змеями. В руках двух мальчишек развевающееся полотно, другие катят огромное яйцо. Покрывало падает на свежеврытую могилу для бедняка, который лежит в ней, скрестив руки.

«Балет невылупившихся птенцов». Камера словно перемещается под скорлупу: все изображаемое показано на неизменно светлом фоне. Фигуры танцующих балерин будто приросли к какой-то прочной основе, от которой невозможно оторваться. Они раскачиваются из стороны в сторону, извиваясь и толкая друг друга.

«Быдло». Повозка, которую тащит буйвол, составлена из символической груды тел, сложенных в поленницу, наверху ее помещен «живой труп» нищего еврея. Повозка выезжает с дороги, из пейзажного фона с колосющимся полем, в зал картинной галереи.

«Два еврея». Путешественник задумчиво оглядывает оставшуюся за его спиной картину, а затем испуганно взирает на деформацию своих удлинющихся пальцев на руках. Из зеркала на бедняка смотрит его двойник-дирижер: оба в оцепенении.

«Лимож». Дорога приводит странствующего героя к сцене уличного балагана, на которой танцовщица кружится с его новым двойником в виде куклы. Танец закончен, и фигура исчезает. В ее поисках бедняк заглядывает с потусторонний мир.

«Катакомбы. С мертвыми на мертвом языке». Неподвижные фигуры атлантов поддерживают тяжелые своды. Мертвое царство представлено подводной бездной: это мир утопленников и тех, кто из последних сил борется за жизнь, но им не найти выхода.

«Баба-Яга». Нищий невольно становится свидетелем сцены совокупления молодой женщины с нечистой силой.

«Богатырские ворота». В финале балета герой-путешественник приходит на площадь: здесь играет оркестр (за пультом — богатый еврей). На верхней сценической площадке выступают танцоры пантомимы, их танец представляет собой чередование многообразных фигур и пирамидальных конструкций.

Можно заметить, что американская экранная версия музыки Мусоргского выполнена вполне в духе нового времени, поскольку образы и идеи постмодер-

нистского искусства, жанровые закономерности фэнтези, мистерии, триллера, узнаваемые в произведениях Ж.Кокто, Ф.Кафки, С.Кинга, В.Маканина, Л.Петрушевской, С.Дали, И.Танги, присутствуют в рассмотренном выше либретто. Если обобщить семиотические экранные планы, то в произведении Б.Хебера просматриваются следующие знаковые ряды: сковывающие пути («Гном», «Балет невылупившихся птенцов»); таинственное покрывало («Гном», «Старый замок», «Лимож»); образ смерти («Тюильри», «Быдло», «Катакомбы. С мертвыми на мертвом языке»); два еврея («Прогулка», «Два еврея», «Богатырские ворота»); символ двойника («Два еврея», «Лимож»); закартинный мир («Гном», «Быдло»); фантастические образы («Старый замок», «Баба-Яга»); тема оркестра («Прогулка», «Богатырские ворота»). Многочисленные синтагматические ряды, их своеобразные пересечения и взаимодействия делают повествовательную линию очень насыщенной и напряженной. Причем именно изобразительно-экранный план оказывается самым действенным: нервный тон визуального решения только дополняется естественной, преимущественно пантомимной пластикой, усиленной ритмическими совпадениями музыкальных акцентов (использована оркестровая редакция М.Равеля). Яркий иконический ряд, более широкий и многозначный, демонстрирует характерные закономерности кинематографического искусства.

Б.Хебер мастерски моделирует синхронный, недискретный образ мира, в котором рядом с символикой яйца соседствует зазеркальный, закартинный мир и водная бездна, а тайна покрывала продолжается в фантастических образах. Герой изначально сопровождается двойником и призраками, тема же оркестра переосмысливается в тему игры. В стиливом решении этой постановки, изобилующей смысловыми антитезами, парадоксальными сочетаниями реального и воображаемого явно просматриваются знаки сюрреализма. Присутствие сверхреальных, таинственных, невероятных образов, стирание границ между человеком и окружающими его предметами, отмечаемые как наиболее характерные черты этого стиливого русла, здесь более чем очевидны. Даже кульминация цикла оказывается переосмысленной: она решается эротической сценой («Баба-Яга»).

Естественно возникает вопрос: до какой степени подобная идея совместима с творчеством Мусоргского? Разумеется, сюрреализм как стиливое явление, распространившееся с 20-х годов XX века, не совпадает по временным границам с периодом работы композитора над его фортепианным циклом. Однако свойственное музыканту «предчувствие нового времени» не подвело его и на этот раз. Параллельные миры позднего периода творчества Мусоргского как бы образуют гигантскую сверхреальность: масштабная трагедия «Хованщины» соседствует с забавными сюрпризами «Сорочинской ярмарки» (как реальными, так и сказочными), жуткие образы «Песен и плясок смерти» и безрадостную жизнь «Без солнца» словно стремятся отторгнуть уничижительная сатира «Блохи» и трогательная непосредственность «Детской». Замысловатое сочетание

реалистических и романтических образов в творчестве Мусоргского в отечественном музыковедении долгое время принято было оценивать как проявление реалистического искусства. С конца 70-х годов XX века взгляды на значение творческого наследия композитора меняются. Однако степень вероятности сочетания сюрреализма Б.Хебера с музыкальным замыслом Мусоргского в ряде случаев оказывается особенно сомнительной («Лимож», «Баба-Яга»), не «дотягивает» до эпической величавости колокольной симфонии финал, бедно иллюстрированный акробатической хореографией, более удачны идеи «Гнома», «Балета невылупившихся птенцов», «Двух евреев».

В какой-то мере эта экранизация Мусоргского сопоставима с распространенными в последнее время экспериментальными постановками произведений классического репертуара. В ряду подобных явлений можно отметить, к примеру, спектакли А.Сербана («Князь Игорь» — Ковент Гарден), Г.Купфера («Орфей и Эвридика» — Ковент Гарден), Д.Рамиковой («Хованщина» — Венская опера). Практически все перечисленные театральные версии имеют самостоятельное, современно решенное визуальное содержание, сочетающееся с классической музыкой. Таким образом, оказывается возможным охватить широкий круг тем, лежащих на основных путях художественных поисков времени. Как справедливо указывает Ю.М.Лотман, осмысливая аналогичные явления, искусство второй половины XX века в значительной мере направлено на осознание своей специфики: «Искусство изображает искусство, стремясь постигнуть границы своих собственных возможностей». Исследователь также замечает, что современное искусство наполнено разнообразными «текстами о текстах» и имеет тенденцию к удвоению семиотических систем [5. С. 646]. Именно эти закономерности просматриваются в фильме-балете Б.Хебера, М.Пендлтона и Ч.Дютюа, который воспринимается как свободная транскрипция на основе сюиты «Картинки с выставки» Мусоргского. Рассмотренная видеозапись может быть использована в факультативной программе видеокурса музыкальной литературы, истории музыки, а также на занятиях по мировой художественной культуре и культурологии для ознакомления со знаковыми принципами киноповествования и претворением сюрреалистических тенденций в музыкальном театре.

«Музыка так глубоко входит в духовную жизнь человека и человечества, ее контакты с духовным миром столь многосторонни, сложны, соединены с ним такими тонкими нитями, что ни одно понятие не может исчерпать всего многообразия и всей сложности этого явления», — эта путеводная мысль крупнейшего отечественного ученого М.Г.Арановского постоянно находит себе все новые и новые подтверждения [1. С. 31].

Фильм-балет Б.Хебера — не единственное экранное прочтение сюиты Мусоргского «Картинки с выставки». Показательно, что это произведение определенно стало поводом и для мультипликационных фантазий. Особенности режиссерского замысла в названном пространстве всякий раз демонстрируют индивидуальные концепции: это детская сказка-лубок И.Ковалевской (1984),

новая современная трансформация О.Тэдзуки (1966) и совершенно нестандартные видения А.Алексеева (1972, 1980). Работы О.Тэдзуки и А.Алексеева смотрятся не просто как «мультфильмы для взрослых», их аудиовизуальное содержание содержит много художественных аллюзий и ассоциаций.

Музыкальный материал в фильме «Картинки с выставки» И.Ковалевской ограничивается «Прогоулкой», «Избушкой на курьих ножках» и «Балетом невылупившихся птенцов». Фортепианная запись в исполнении С.Рихтера перемонтирована звукорежиссером В.Кузузовым. Конечный вариант органично ложится на анимированный ряд, типичный для русской сказки: заблудившая в лесу девочка попадает в избушку Бабы-Яги, от погони которой ей удается спастись, и она благополучно возвращается домой, где ее ждет новое чудо (танец еще не до конца вылупившихся птенцов). Достаточно простое решение объясняется тем фактом, что фильм И.Ковалевской предназначался, главным образом, для широкой детской аудитории, поэтому логично использование такой записи на уроках по слушанию музыки в ДМШ и ДШИ.

Мультипликационная версия «Картинок с выставки» японского режиссера О.Тэдзуки уже в начальном комментарии заявлена как современное прочтение музыкальной классики. Аудиовизуальный ряд полон актуальных современных проблем. Начальная выставочная экспозиция представляет собой пестрый портретный ряд, вполне узнаваемый (Шекспир, Бетховен, Эйнштейн, Чаплин) и условно обобщенный, из которого позднее выходят герои специальных сюжетов.

Журналист, озвученный музыкой «Гнома», — натура злобная и двуличная. Грубый в общении с подчиненными, постоянно недовольный, он изображает из себя поборника нравственности, верша редакторский «приговор». Его дифирамбы и обличения, обращенные к одним и тем же личностям, легко и быстро сменяют друг друга.

Садовник и светлячок — герои следующего сюжета. Напрасно ищет живительной влаги и сладостного нектара случайно залетевший в джунгли современных небоскребов (музыка «Старого замка») одинокий светлячок. Сад, который поутру возделывает здесь садовник, — это мир мертвой красоты. Металлические цветы, окрашенные химикатами из специальных баллончиков, источают такие же искусственные ароматы-аэрозоли.

Косметолог спешно колдует над своими пациентами (музыка «Тюльери»). Их попытки хорошо выглядеть так же, как и «потуги» пластического хирурга, тщетны: в самое ближайшее время, буквально после выхода из кабинета врача, к посетителям возвращается их прежний облик. Да и сама внешность доктора оказывается безобразной: таково его преобразование после чихания.

Заводской процесс («Быдло») представлен предельно автоматизированным. Рабочие выступают в нем придатками технических устройств. Фигура директора недолго возвышается над сотрудниками: приблизившись к конвейеру, он превращается в такой же «винтик» гигантского механизма.

Ироничный пассаж авторов фильма против незрелости и непрофессионализма чувствуется в портрете музыканта-битника. Музыка «Балета невылупившихся птенцов» оказывается здесь как нельзя кстати. Так же, как и несформировавшийся герой, маленькие птенцы пытаются казаться взрослыми: они курят, занимаются сумо, но когда приближается реальная угроза (тьень огромной хищной птицы), их покидает мужество, и цыплята разбегаются.

Новый герой — боксер с неудачной спортивной карьерой (музыка пьесы «Два еврея богатый и бедный»). Преуспевающий атлет не выдерживает испытания славой. Восторги и аплодисменты толпы, большие деньги, доступность красавиц вскружили ему голову. А потерявший форму, он оказывается никому не нужным. Аллегория визуального ряда близка басенной модели: боксер изображен в виде огромного слона, а его находчивый импресарио, ловко «стригущий купоны» и легко избавляющийся от ненужного балласта, — муравей. Метафорична и «муравьиная возня» — шум спортивной арены.

Студийная суета и съемки звезды экрана — такая же «мишура», предпринимаемая ради рекламного ролика с демонстрацией лака для педикюра (музыка «Лиможа»).

Несокрушимость духа демонстрирует медиум-йог: он остается безразличным к землетрясению, ливню, граду, пурге, наводнению и пожару («Катакомбы. С мертвыми на мертвом языке»).

Картины военных операций в экваториальных широтах (взрывы снарядов, пятна крови, танковые войска, истребители) появляются на музыку «Бабы-Яги». Солдаты-участники боев по-разному относятся к происходящему: один из бойцов готов сострадать больной женщине, другие, сцепившиеся в драке, — сродни диким зверям.

Аллегорический финал («Богатырские ворота») показан как путь в царство небесное, где рядом оказываются уже знакомые герои (журналист, садовник, цыплята-битники, слон-боксер, звезда рекламы) и многие другие желающие вознестись. Их шествие проходит через символичную триумфальную арку. Могучие атланты, поддерживающие ее, тоже мечтают об Эдеме. На какое-то время они вливаются в толпу, но когда возникает угроза разрушения памятника искусства, настоящие герои возвращаются. Мир искусства подлинного и мнимого дополнен противопоставленными заключительными кадрами космического острова, где остаются атланты с охраняемыми ими жизненно важными ценностями, и блистательного заоблачного мира, где собираются производители иллюзорной красоты.

Новый символический сценарий О.Тэдзуки, карикатурная манера в живописи Т.Нагахары и Н.Онуки (чего стóит безголовый дирижер или паукообразный урод-журналист!) сочетаются с современной аранжировкой (И.Томита). Уже в звучании темы «Прогулки» рядом со струнными рельефно прослушивается звонкий тембр синтезатора. Ритмичная импульсивная электрогитара, мрачная туба, выразительная язвительная труба с сурдиной («Журналист»); художест-

венный свист и уныло звучащий мужской хор, поющий закрытым ртом («Садовник»); преобладающие искусственные тембры («Косметический хирург»); нарочито усиленные маршевые ритмы в партии ударных, искаженное звучание человеческого голоса («Заводской процесс»); тяжеловесные туба и литавры («Боксер»); пустой звон ксилофона («Звезда рекламы») — таковы оркестровые находки И.Томиты. Условность музыкального языка и последующая возможность формирования многочисленных семиотичных систем были реализованы в фильме О.Тэдзуки.

В ленте А.Алексеева (совместно с К.Паркер) «Картинки с выставки» (1972) звучит музыка «Прогулки», «Гнома», «Старого замка» и «Тюльри» (партия фортепиано — А.Брендель). Визуальное решение картины представляет собой причудливую фантасмагорию теневых метаморфоз, временами в стиле «*à la gusse*». Позднее режиссер вновь обратился к музыке Мусоргского: так появился фильм «Три темы» (1980), в котором в прежней фортепианной записи прозвучали «Быдло», «Прогулка», «Балет невылупившихся птенцов» и «Два еврея». Содержание мультипликационных фильмов А.Алексеева представляет собой наиболее свободное и субъективное видение аудиовизуального первоисточника.

В конечном результате экранные версии «Картинок с выставки» предстали в новом жанровом качестве, изначально не свойственном музыкальному первоисточнику. Именно поэтому их оказывается довольно сложно развести в ряды интерпретационных или реинтерпретационных обработок [7]. Явление жанров фильма-балета и мультипликационного балета стало возможным лишь с появлением кинематографа. Музыкальный текст Мусоргского активно вписался в процесс интерпретации текстов, столь характерный для постмодернизма. Визуально явные романтический (И.Ковалевская), неоромантический (А.Алексеев), сюрреалистический (М.Пендлтон, Ч.Джюта) и постмодернистский (О.Тэдзуки) стиливые акценты экранных интерпретаций возникли на пересечении различных художественных тенденций в развитии искусства XX века. Семиотика музыкального текста Мусоргского в не меньшей мере способствовала процессу, определяемому М.Г.Арановским как деривация. Факт налицо: «музыкальный текст» Мусоргского «растет, увеличивается в объеме, поглощая время, и становится значимым пространством именно благодаря протекающим в нем деривационным процессам» [2. С. 95].

### Литература

1. Арановский М. Вопросы терминологии, или «О пользе быть наивным» // Музыкальное содержание: Наука и педагогика. Матер. I Российской науч.-практич. конф. 4—5 декабря 2000 г., Москва. — Москва-Уфа, 2002.
2. Арановский М. Музыкальный текст. Структура и свойства. — М., 1998.
3. Берченко Р.Э. Композиторская режиссура М.П. Мусоргского: Автореф. канд. дис. ... — М., 2004.

4. Калиниченко Н. «Картинки с выставки М.П. Мусоргского» и художественная культура XIX века // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: Матер. Междунар. научно-практич. конф. — Астрахань, 1997.

5. Лотман Ю. Об искусстве. — СПб, 1988.

6. Шнитке А. «Картинки с выставки» М.П.Мусоргского (опыт анализа) // Вопросы музыкального знания. Вып. 1. — М., 1954.

7. Явление реинтерпретации рассматривается в исследовании П.С. Волковой. Автор обозначает таким термином процессы, существенно преобразующие первоисточник. См.: Волкова П. Реинтерпретация художественного текста (на материале искусства XX века). — Краснодар, 2008.

*А.С.Харченко*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОТБОРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КЛАССЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

Одним из основных заданий реформирования школы в Украине определяется дифференциация учебного процесса, целью которой является наиболее полное и рациональное раскрытие возможностей личности школьников. Решение этого задания невозможно без психологического обеспечения дифференциации обучения: определения критериев отбора учеников в классы разных профилей, применения методов изучения способностей, интересов и склонностей учеников, методов отслеживания их умственного развития и индивидуально-психологических свойств. Особенно актуальной является проблема отбора учеников в конце начальной школы в 5-е классы художественно-эстетического направления, в частности, музыкального профиля.

Цель статьи — на основе теоретического анализа проблемы определить критерии и этапы отбора учеников в классы музыкального профиля.

Переходный период от младшего школьного к подростковому возрасту характеризуется сформированностью основных компонентов учебной деятельности, возрастных новообразований (произвольности, рефлексии, мышления в понятиях (в соответствующих возрасту формах), а также качественно другим, более «взрослым» типом отношений с учителями и одноклассниками [7. С. 528].

Д.Б.Эльконин [11. С. 506] отмечает, что к началу обучения в 5-ом классе наблюдается достаточно пестрая картина по таким главным моментам:

место школы и обучения в жизни ребенка изменяется от ответственности и старательности в учении к почти безразличному отношению к учению и оценкам;

наблюдается сформированность учебной деятельности от очень высокого уровня с переходом к самостоятельной работе по усвоению учебного материала

к почти полному отсутствию умений самостоятельно работать во время выполнения учебных заданий;

в плане общего развития наблюдается как осведомленность в самых разнообразных отраслях, так и ограниченное мировоззрение;

интересы учеников колеблются от четко установленных в отраслях техники, истории, искусства, к почти полному отсутствию познавательных интересов.

Исходя из многомерной концепции развития личности, предложенной В.Ф.Моргуном [6. С. 78], при отборе учеников в классы разных направлений необходимо учитывать содержательную направленность деятельности (выяснение профиля обучения), индивидуально-психологические особенности (специальные способности), потребностно-волевые переживания (интерес ученика к учебному предмету) и социометрические взаимовыборы (круг тех одноклассников, с которыми ученик хотел бы учиться в одном классе).

По мнению Г.С.Костюка [5. С. 608], И.В.Дубровиной [7. С. 528] и других психологов, в младшем школьном возрасте можно выявить учеников, способных к той или другой отрасли знаний, к тем или иным учебным предметам.

Среди основных музыкальных способностей личности выделены ладовое чувство, способность к слуховым представлениям и чувство ритма [11. С. 506]. Также были выявлены способности, необходимые для выполнения конкретной деятельности — слушания, исполнения, творчества, которыми определяется способность целостного и дифференцированного восприятия музыки, исполнительские способности, творческое воображение [1. С. 160; 3. С. 496; 8. С. 128].

Ученики с высоким уровнем музыкальных способностей уверенно овладевают игрой на музыкальном инструменте, отличаются красотой голоса, трудолюбием в изучении нотной грамоты, стихотворных текстов, тщательным выполнением музыкальных заданий. Юные музыканты быстро и легко воспринимают музыку с помощью ручных знаков, предметных опорных сигналов и жестов, которые показывает учитель. Им, как правило, присуща открытость, шумность, склонность к театрализованным играм с ровесниками. Если же юные музыканты попадают в «несвою» среду, особенно там, где они остаются в меньшинстве, то чувствуют свою некомпетентность, неподготовленность. Это, прежде всего, касается предметов физико-математического цикла, на уроках которых они чувствуют себя беспомощно, неуютно, психологически незащищенно [2. С. 64].

Среди учеников с музыкальными способностями выделяют «инструменталистов» и «вокалистов» [2. С. 64].

Ученики-«инструменталисты» трудолюбивы и настойчивы в своей творческой деятельности, они не ограничиваются академическими часами, отведенными на занятие музыкой. Много и плодотворно работают самостоятельно, тщательным образом отрабатывают разнообразные упражнения — совершенствуют движения пальцев рук, оттачивают их пластичность, гибкость. В то же время укрепляют собственные волевые качества, готовясь к борьбе за победу в конкурсах [2. С. 64].

Юные «инструменталисты» с характерными для них творчески-музыкальным вдохновением, неподдельным удовольствием, овладевают разнообразными приемами и способами игры на музыкальном инструменте, совершенствуют исполнительское мастерство. Также им присуще стремление переносить приобретенные знания и навыки игры из одного инструмента на другой, они пытаются активизировать в творческой деятельности произвольное запоминание, внимательно следят за игрой профессиональных музыкантов [2. С. 64].

Для учеников-«вокалистов» характерным является желание последовательно и систематически приобретать музыкальные знания, накапливать вокальные умения и исполнительские навыки на уроке, занятиях кружков художественной самодеятельности, в процессе слушания концертных программ, при выполнении обрядовых песен, пения на торжественных церемониях, во время творчески-песенного отдыха семьи [2. С. 64].

Ученики-«вокалисты» имеют повышенную эмоциональную чувствительность к музыкальному материалу, способность к разнообразному воссозданию его содержания и формы (пританцовывание, повышенная подвижность, отработка гласных звуков). При хоровом пении они рядом с жестким самоконтролем тщательным образом следят и за тем, как справятся со своими функциями ученики, которые находятся рядом [2. С. 64].

Таким образом, важным критерием отбора в классы музыкального профиля являются *специальные* способности учеников, которые оканчивают начальную школу.

Результаты исследований психологов [5. С. 608; 7. С. 528] показали, что у подавляющего большинства младших школьников есть любимые предметы и почти все они умеют мотивировать, почему данный предмет им особенно нравится. В развитии интересов младших школьников к учебным предметам выявляется такая закономерность: в 1—2-ом классах ученики называют несколько дисциплин, а в конце 4(3)-го класса это количество сокращается до одного-двух [7. С. 528].

В развитии интереса к предмету решающим условием является возможность ученика выделить в своем познании специфическое содержание данного предмета в отличие от другого. До 4(3)-го класса младший школьник способен понимать и переживать особенности учебного предмета [7. С. 528].

Интересы к предметам у большинства младших школьников коррелируют с успеваемостью выполнения заданий из разных областей знаний, то есть со способностями к тем или иным областям знаний [7. С. 528].

Часто младшим школьникам нравятся те уроки и задания, где им способствует успех. Он пробуждает желание больше и глубже заниматься этим предметом, что, в свою очередь, ведет к развитию способностей данного ребенка. Поэтому вторым критерием отбора учеников в классы музыкального профиля является их интерес к музыке, пению.

В конце младшего школьного возраста заостряется потребность в общении со сверстниками, повышается стремление найти свое место в коллективе, быть принятым и признанным товарищами.

Анализ результатов исследования динамики отношения ученика к ученику 4(3)-х классов свидетельствует о том, что им свойственная в целом одинаковая стойкость — приблизительно 35—40% выборов и взаимовыборов сохраняются в основной школе [4. С. 239]. Поэтому третьим критерием отбора в классы музыкального профиля можно считать социометрические взаимовыборы.

Отбор школьников в классы музыкального направления должен включать такие этапы:

1. Психологическое изучение музыкального профиля обучения с целью выявления психологических требований к ученику. При этом определяется не просто перечень профильно-значимых характеристик личности, а их целостная картина и особенности выявления в учебной деятельности. Такое изучение должно завершаться составлением характеристики музыкального профиля.

2. Выбор психодиагностических методик изучения пригодности ученика к музыкальному профилю обучения.

3. Выявление уровня развития у учеников тех особенностей, которые наиболее важны для успешного обучения в классах музыкального профиля: музыкальных способностей, интереса к музыке и пению, социометрических взаимовыборов.

4. Систематическое отслеживание развития музыкальных способностей, интереса к музыке и пению, дружеских отношений учеников после профилирования.

Также не менее важным является изучение настроения учеников, которое у них преобладает при обучении в классе музыкального профиля, и их учебных достижений, особенно по профильным предметам.

Таким образом, поэтапное осуществление отбора школьников в классы музыкального профиля, учет при этом их специальных способностей, интереса к музыке и пению, социометрических взаимовыборов будет способствовать наиболее полной реализации целей дифференциации обучения.

### Литература

1. Белобродова В.К., Ригина Г.С., Алиев Ю.Б. Музыкальное восприятие школьников. — М., 1975.

2. Верещак Є.П. Учні з однобічною учбовою спрямованістю в контексті диференційованого навчання / За ред. Ю.З.Гільбуха. — К., 1994.

3. Кинарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. — М., 2004.

4. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. — Мн., 1984.

5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. — Киев, 1989.

6. Моргун В.Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін. Курс лекцій. — Полтава, 1996.

7. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. — М.: ТЦ «Сфера», 1998.
8. Тарасова В.К., Рубан Т.Г. Дети слушают музыку. — М., 2004.
9. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий // Избранные труды: В 2-х т. — М., 1985. — Т. 1.
10. Харченко А.С. Психологічні основи комплектування класів з поглибленим вивченням навчальних предметів // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. — Киев.
11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.

*А.С.Байдалин*

## **ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА БАЯНЕ С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

За последние 20 лет в нашем обществе произошли глобальные политические, социальные, научно-технические изменения. Данные реформы в той или иной мере затронули все социальные институты. Не обошли стороной они и систему образования. В частности, для соответствия тенденциям глобализации, в 2003 году Россия взяла курс на переход к общеевропейской системе образования (Болонский процесс). Современная парадигма образования получила направление на гуманизацию обучения и воспитания, где через приобщение к культуре как общемировой, так и региональной, происходит удовлетворение познавательной деятельности субъекта. Кроме того, одним из приоритетных направлений ее развития является переход от принципа учения к эволюционному принципу научения, самообучения, от отдельных связей к связям системного характера.

Несмотря на все положительные сдвиги в области образования, наблюдаемые в настоящее время, нельзя не отметить и те проблемы, которые возникают в процессе реформ. В частности, в условиях быстроменяющихся приоритетов, децентрализации, в системе образования за последние годы произошло отставание теоретического осмысления происходящих процессов, переход педагогической науки в эмпирическую плоскость. Так, в то время, когда компьютерные технологии проникли практически во все сферы деятельности — большинство музыкальных школ и школ искусств до сих пор занимаются по морально устаревшим программам, разработанным еще в 1980-е годы. В результате данного феномена происходит сокращение наборов детей в ДМШ — как количественное, так и качественное. Кроме того, мы наблюдаем снижение уровня мотива-

ции к музыкальному образованию у большинства школьников за последние десятилетия, практически полное их безразличие к учебе, переходящее со временем в отсутствие интереса к какому-либо труду. Значение данной проблемы в масштабах страны сложно недооценить.

Разработанная нами методика решает проблему мотивации детей к образованию, улучшает навыки самообразования, активно развивает творческие и интеллектуальные способности. При этом, в процессе обучения происходит приобщение ребенка к произведениям искусства как мирового, так и национального. Еще одним плюсом разработанного нами метода является то, что в процессе его реализации к музыке приобщаются не только ученики музыкальных школ, но и учащиеся младших классов средних общеобразовательных учебных заведений, а так же ребята из старших групп детских садов. За счет этого, снижаются вопросы по набору в ДМШ на следующий год.

Направленность нашей работы на начальный этап обучения игре на инструменте не случайна, ведь этот период оказывает огромное влияние на дальнейшую творческую жизнь юного музыканта. Именно сейчас закладывается основной фундамент профессиональных умений и навыков. Кроме того, за первые два-три года обучения педагог должен успеть привить любовь к инструменту и занятиям музыкой у ребенка. Если этого не сделать вовремя — в лучшем случае ученик будет заниматься формально, а в худшем — совсем перестанет посещать музыкальную школу.

К сожалению, большинство педагогов ДМШ недооценивают важность проблемы повышения мотивации учащихся, считая главной своей задачей обучить ребенка каким-то определенным умениям и навыкам, требующимся для успешного выполнения учебного плана. При этом, как правило, основная, конечная цель музыкального образования — концертное выступление — откладывается «на будущее», тогда как результаты нашего исследования показали, что направленность обучения на творчество, на возможность исполнить произведение перед публикой — является хорошим стимулом для занятий на инструменте. Тем не менее, в настоящее время практически нет методических разработок, посвященных концертным выступлениям детей на самом начальном этапе обучения.

Для решения данного противоречия мы разработали и экспериментально проверили методику формирования исполнительских умений и навыков в начальный период обучения игре на баяне с акцентом на активную творческую деятельность. При этом на этапе изучения и анализа имеющейся научно-методической литературы нами было уточнено понятие «исполнительские умения и навыки». По нашему мнению, исполнительские умения и навыки — это система психофизических действий, направленных, прежде всего на концертное исполнение музыкального произведения, где умения — это контролируемые сознательно движения, а навыки — автоматизированные движения, контролируемые подсознательно.

Внедрение нашей экспериментальной методики проводилось на базе ЦДШИ (г.Химки Московской области), а так же ГОУ СОШ № 1961 (г.Москва) в условиях естественного учебного процесса.

Для того чтобы дети, только пришедшие в музыкальную школу, имели возможность выступить на концерте — с самого начала обучения мы ввели уроки ансамбля. Так как первоклассники физически не владеют своим инструментом по специальности, тем более в составе музыкального коллектива. — мы создали ансамбли смешанных по годам обучения составов, задействовав учеников старших классов, которые играли непосредственно на баянах. Младшие ребята осваивали шумовые и ударные инструменты — трещотки, барабан, треугольник, чуть позже металлофон и т.д. Для обеспечения готовности к концерту всех коллективов — материал для наших занятий был подобран соответственно уровню учеников. В результате — уже к середине 2-ой четверти у нас нарабатался первый концертный репертуар, который ученики с успехом продемонстрировали на концерте класса в середине декабря.

Таким образом, уже в конце первого полугодия дети, участвующие в эксперименте, выступили на своем первом в жизни концерте. Пусть сейчас они играли не на своих инструментах по специальности — это не так важно. Главное — что они получили свой первый исполнительский опыт. При этом участие в ансамбле дало им возможность чувствовать себя на сцене на много более раскованно, спокойно, чем, если бы ребятам пришлось играть на сцене сольно. В результате — у всех детей из экспериментальной группы впечатления остались только положительные, что помогло избежать им в будущих выступлениях исполнительских комплексов («а вдруг я ошибусь», «я не справлюсь», «мне страшно выходить на сцену») и зажатости.

Подводя итоги эксперимента за первое полугодие, мы можем отметить, что разработанная нами методика показала более высокую эффективность по сравнению с традиционной. Наши учащиеся с удовольствием посещали занятия и старательно, с отдачей занимались, что не могло не сказаться на продуктивности их обучения.

В следующем (втором) полугодии мы продолжили занятия смешанных ансамблей, поставив им задачу подготовиться к концертам в общеобразовательной школе и детском саду. Первые концерты были приурочены к 23 февраля и 8 марта, на них ребята показывали программу, ранее отыгранную на концерте в классе. Следующая серия концертов проходила перед майскими праздниками. На них добавились уже новые, более сложные произведения. В процессе выступлений участники эксперимента показывали все более стабильную игру. Но, самое главное — они с огромным удовольствием выступали на сцене, и их радостное состояние не могло не передаваться слушателям.

С начала нового учебного года мы приступили к реализации следующего этапа нашего эксперимента — введение компьютерных технологий на занятиях ансамблем. Соответственно, в классы, где проводились занятия ансамблем,

было поставлено дополнительное оборудование — *персональный компьютер* (далее ПК). Мы использовали ноутбук, как наиболее компактный и мобильный вариант ПК. В настоящее время возможно использование так называемого нетбука, достоинствами которого являются относительно невысокая стоимость, малые габариты и вес, автономность, наличие современной лицензионной операционной системы Windows XP, встроенные *звуковая карта и микрофон*.

Кроме того, мы применяли:

1. *Метроном*. Он используется во время записи для поддержания темпа и для отсчета начала звучания произведения. Возможно использование программного метронома.

2. *USB Flash RAM («флешка»)* применялась для переноса записанных треков учениками, участвовавшими в эксперименте дома (как наиболее удобный и недорогой носитель информации).

3. *Музыкальные инструменты*.

Они служат для того, чтобы компьютер выполнял поставленные перед ним задачи, мы использовали следующее программное обеспечение:

В классе ансамбля в ДМШ имеют место:

1. Операционная система «Windows» любой версии, начиная с 95-ой. У нас была «Windows XP», идущая в комплекте с ноутбуком.

2. Программу для записи звука с микрофона мы использовали «Audiograbber». Утилита, изначально использовавшаяся для оцифровки дисков, оказалась способна записывать звук с микрофона, при этом имеет определенные функции, упрощающие этот процесс. С середины февраля 2004 года распространяется бесплатно.

3. Программу для воспроизведения записей можно использовать встроенные в систему в утилиты, но мы рекомендуем применять бесплатный (для граждан РФ) плеер «Light Alloy», обладающий поддержкой множества форматов, имеющих низкие системные требования и очень удобное, интуитивное управление.

На домашних компьютерах учеников использовался тот же набор программ, что и в классе, за исключением программы для аудиозахвата.

На первом занятии по ансамблю мы, как обычно, раздавали партии для первичного ознакомления. Затем, когда дети практически осваивали нотный текст — мы начинали соединять их партии в ансамбль. При этом, для закрепления ансамблевых навыков мы в программе «Audiograbber» через встроенный микрофон на ноутбуке записывали совместное исполнение произведения учениками, а для последующих самостоятельных занятий дома — записывали исполнение партий ансамбля по отдельности (в медленном темпе). На этом начальном этапе разучивания произведения очень важно использование метронома для удержания темпа исполнения в допустимых пределах. (Когда ребята уже бегло исполняют свой музыкальный текст, а так — же для использования агогических приемов — возможно отключение метронома спустя какой-то промежуток времени; темп исполнения при этом, соответственно приближен к концертному).

После этого полученные записи переименовывались в соответствии с названием произведения, номера партии, даты записи и копировались учащимся на флеш-носитель.

Для прослушивания сделанных записей учениками у себя дома, а также для экспериментальных занятий использовались ПК, поставленные в комнаты для самостоятельного обучения. Соответственно, во время самостоятельных занятий ансамблем дома, ученик (сначала в присутствии педагога и родителей, а через некоторое время — самостоятельно) в программе «Light Alloy» открывал соответствующий файл и проигрывал свою партию, стараясь при этом совпадать со звучащей фонограммой.

Затем после самостоятельных занятий ученики снова встречались на уроке, на занятиях ансамбля в школе, где все повторялось заново, но уже на качественно новом уровне. При этом для участвующих в эксперименте детей обозначалась следующая цель — скорейшая и качественная наработка концертного репертуара для последующих выступлений.

Благодаря применению новых технологий, наши ученики уже к концу первой четверти были готовы участвовать в концертах, которые мы провели внутри школы перед каникулами. Далее, по уже наработанной схеме была проведена серия концертов в школе и соседнем детском саду.

Параллельно занятиям ансамблем, дети из экспериментальной группы наравне с остальными учащимися ДМШ посещали занятия по специальности, сдавали академические и технические зачеты. Спустя два года после начала эксперимента, мы получили следующие результаты:

1. Все ученики начальных классов музыкальной школы, участвующие в эксперименте, сохранили мотивацию к занятиям музыкой на высоком уровне.
2. Средний уровень исполнительских умений и навыков внутри экспериментальной группы оказался на порядок выше среднестатистического (исходя из анализа академических и технических оценок в ДМШ по классу баяна за последние 5 лет, включая текущий год).
3. За счет применения нашей методики эффективность духовно-нравственного формирования творческой личности учащегося начальных классов музыкальной школы не только не снизилась, но и напротив — показала положительную динамику.

Подводя итоги проделанной работы, отметим, что направленность образовательного процесса в музыкальной школе на активную концертную деятельность, а также внедрение компьютерных технологий качественно повышает эффективность формирования исполнительских умений и навыков в течение всего периода обучения игре на музыкальном инструменте.

## К ПРОБЛЕМЕ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ХОРОВЫХ ТРАДИЦИЙ В РОССИИ

Наиболее сложным видом хорового исполнительства является пение *a'capella*, когда хор является самодостаточным средством представления музыки, что позволяет хоровому дирижеру и участникам хора наиболее глубоко раскрыть все возможности звучания этого музыкального инструмента.

Сложность пения *a'capella* заключается в необходимости точного интонирования каждого звука музыкального произведения. Поскольку строй в хоре не темперированный, в отличие от фортепиано, например, то интонирование хоровыми певцами отдельных звуков, интервалов и аккордов в мелодическом и гармоническом видах будет существенно отличаться от звучания инструмента с темперированным строем. Безусловно, хоровой певец должен обладать высоко развитым музыкальным слухом. Очевидно, что развитие данных навыков будет наиболее успешным в том случае, когда ребенок с раннего возраста (как это установлено в классах специального инструмента) приобщен к звучанию хора без сопровождения. К сожалению, при всем многообразии существующих в нашей стране формах хорового образования, при решении данной задачи возникает ряд трудностей.

Самой распространенной формой детского хорового образования в нашей стране является система ДМШ и ДШИ, где хор не всегда занимает важное значение в образовательном процессе. Далеко не во всех ДМШ и ДШИ есть хоровое отделение, где дети посещают хор два раза в неделю. В большинстве случаев хоровое воспитание здесь ограничивается посещением детьми хора один раз в неделю, что, безусловно, не достаточно для приобретения и закрепления необходимых навыков пения в хоре. Существенную проблему хорового воспитания детей в ДМШ и ДШИ представляет различный уровень музыкальной подготовки детей, несмотря на систему распределения детей в зависимости от возраста в младший, средний или старший хоры. Основной задачей в данных хорах является образовательный процесс, нередко полностью оторванный от практической реализации полученных навыков, когда хор не принимает участие ни в школьных концертах ни за ее пределами, что, безусловно необходимо для создания у детей интереса к данному предмету. Учебный репертуар в подобных хорах состоит в основном из произведений с сопровождением, художественная ценность которых целиком зависит от уровня музыкальной образованности и кругозора руководителя. Произведения без сопровождения либо полностью отсутствуют в репертуаре, либо составляют незначительную его часть. Часто возникает ситуация, когда преподаватели специальных дисциплин не передают должного значения хоровому классу, и формируют аналогичное отношение к хору у учеников и их родителей.

Проблемы хорового образования есть и среди большого количества существующих у нас хоровых школ и студий. В данных учебных заведениях помимо учебного процесса хор принимает активное участие в различных фестивалях, конкурсах, концертах. Несмотря на более строгий отбор контингента, высокую организацию учебного процесса и большого количества репетиционного времени, обучение хору здесь также ведется с опорой на песенный репертуар с сопровождением. К сожалению, встречаются случаи, когда победы хора на конкурсах и фестивалях становятся важнее процесса обучения, и достижение желаемого результата осуществляется любыми способами, в том числе способными нанести непоправимый вред неокрепшему детскому голосу. Так, например, создание «чистой» интонации и слаженного звучания всего хора осуществляется не с помощью индивидуального раскрытия каждого голоса, а за счет нивелированного звучания всех голосов. При таком подходе общая «картина» звучания хора видится благоприятной, а в результате индивидуального опроса ребенок практически не способен исполнить произведение.

Одним из путей решения обозначенных выше проблем может стать создание нового вида хорового образовательного процесса, который изначально будет основан на обучении пению без сопровождения **с возможностью постоянной практики пения со взрослыми профессиональными певцами в одном хоре**. Необходимую помощь в этом деле может оказать обращение к отечественной истории хорового образования и традициям хорового пения, поскольку здесь можно найти примеры организации подобного воспитания хороших певцов.

Ценнейшую традицию русской хоровой культуры составляет пение без сопровождения. Хоровое образование древней Руси зародилось и много веков развивалось в крупных монастырях. Хоровое пение в монастырских школах включалось в число учебных предметов наряду с чтением, письмом и пением, которые составляли содержание индивидуального и группового обучения. Обучение, как правило, начиналось с семи лет. Наряду с мастерами грамоты в монастырских школах были мастера пения. Обучение хоровому пению в монастырях подразумевало участие хора в богослужениях, где партии высоких голосов исполнялись мальчиками (альты, дисканты). Важная особенность хорового воспитания в монастырях заключалась в том, что за каждым мальчиком закреплялся взрослый опытный певец.

На современном этапе развития хорового искусства в нашей стране наметились пути восстановления утраченных традиций хорового пения. Важнейшим событием для нашей страны стало «возрождение» православия. С постепенным восстановлением по всей стране большого количества Храмов и монастырей, (из числа которых многие представляют собой большую историческую и культурную ценность) возникает потребность в грамотных церковных хоровых певцах. С каждым годом растет число воскресных школ, где дети с раннего возраста приобщаются к хоровому звучанию.

Самым главным фактором развития детского голоса является *практический опыт пения со взрослыми профессиональными певцами в одном хоре*. Это дает юным певцам богатый слуховой опыт звучания голоса, учит их оценивать качества своего голоса и других участников хора.

В настоящий момент в нашей стране есть все необходимые условия для создания подобного рода коллективов. Это возможно путем объединения при храмах профессиональных певцов с воспитанниками воскресных школ. Создание подобного рода коллективов позволит решить сразу несколько проблем в деле хорового воспитания. Благодаря тому, что в православных Храмах допустимо звучание хора исключительно *a'capella*, начинающий хоровой певец с раннего развития будет иметь правильное представление о нетемперированном хоровом строе. Возможность петь в одном хоре с опытными певцами, исполнение высокохудожественного репертуара, возможность регулярного применения на практике полученного опыта, позволит более успешно развивать такие навыки, как чтение хоровых партитур с листа, чистое интонирование, чувство ансамблевого исполнения, а также будет способствовать скорейшему развитию различных видов музыкального слуха и памяти.

*Е.И.Яушева, Е.Л.Мартынец*

## **«МУЗИЦИРОВАНИЕ»: ПРЕДМЕТ ПО ВЫБОРУ В ДМШ, ДШИ**

Одной из актуальных проблем современной музыкальной педагогики в настоящее время является поиск новых путей обновления содержания образовательных программ, получение реальных результатов обучения, необходимых для самостоятельной реализации творческих потребностей обучающихся и после окончания учебного заведения.

Несомненно, музыкальное образование играет важную роль в формировании личностных и духовных потребностей, в развитии эмоциональной сферы и творческого потенциала ребенка, огромное значение приобретают вопросы, связанные с творческим развитием личности детей. В современных условиях, где стрессы и конфликты становятся нормой жизни, где технический прогресс и информационные технологии вытеснили те сферы деятельности, которые были обращены к внутреннему миру человека, к его духовной сущности, — музыкальное образование становится чуть ли не единственным инструментом духовного становления и формирования личности.

В этой связи пристальное внимание исследователей в последние годы привлекает вопрос ориентирования процесса обучения детей на развитие их индивидуального начала, на раскрытие внутреннего потенциала обучающихся, включение

ние в перечень дисциплин учебного плана в системе ДМШ, ДШИ такого предмета по выбору, как «музицирование» ( подбор по слуху, игра в ансамбле и др.).

Музицирование как предмет по выбору имеет все основания стать неотъемлемой частью образовательного пространства современного ребенка. Несомненно, использование творческих форм работы становится основой предмета «Музицирование» и залогом успешности обучения. В рамках «музицирования» формируются и закрепляются различные слуховые и исполнительские навыки, поддерживается интерес к занятиям у детей. в первую очередь со средними и слабыми музыкальными данными.

В результате изучения предмета «Музицирование» обучающиеся оказываются способны претворить на практике знания по элементарной теории музыки, овладевают навыками чтения с листа, подбора по слуху, игры в ансамбле, умеют использовать полученные навыки в повседневной жизни и после окончания музыкального учебного заведения.

В соответствии с этим, целью прохождения настоящего предмета является развитие у обучающихся творческого начала, которое, в свою очередь, поможет сформировать устойчивый интерес как к музицированию, так и в целом к обучению игре на музыкальном инструменте. В процессе достижения поставленной цели решаются задачи по всесторонней реализации исполнительских и творческих возможностей детей, их художественного самовыражения.

Подбор по слуху — форма работы при обучении, которая не может осуществляться без развитых слуховых представлений и которая сама активно формирует слуховые представления.

Представления определенного звуковысотного и ритмического движения мелодии складываются постепенно и требуют вначале наличия опоры в восприятии в виде определенной «зрительной схемы» (показ рукой звуковысотного движения мелодии, графическая запись ритма). Поэтому чрезвычайно важно при разучивании музыкальных произведений в классе фортепиано на первоначальном этапе обучения просить ребенка рассказывать о характере движения мелодии, показывать рукой ее звуковысотное движение, прохлопывать ритм, сравнивать определенные интонации с его слуховыми представлениями из мира природы. При этом *развитие эмоциональной отзывчивости на музыку является основой обучения.*

Базой развития слуховых представлений является ладовое чувство, поэтому подбор по слуху следует начинать с небольших мелодий-попевок, которые, в свою очередь, «дают возможность наиболее яркого переживания ладовых соотношений» (Б.М.Теплов).

Знакомство с интервалами в игровой форме помогает услышать соотношение двух звуков по высоте, т.е. приводит к оценке качества звучания интервала, также помогает услышать регистровый контраст, а значит и тембральный. На начальном этапе обучения крайне важно связывать и закреплять в сознании ребенка интервал с конкретным визуальным образом, например, секунда —

«ежик», октава — «жираф» и т.д. Это дает ребенку возможность быстро связать свои слуховые представления с представлениями зрительными, на которых, в основном, и основывается детское восприятие.

Методика подбора мелодии по слуху включает несколько этапов:

- анализ основных интонаций, основного характера звучания;
- анализ (сначала с помощью преподавателя) звуковысотного характера движения мелодии;
- прохлопывание или запись ритмического рисунка мелодии;
- подбор (а позднее и транспонирование) мелодии от разных звуков с использованием наиболее употребляемых тональностей кварто-квинтового круга.

Также необходимо постепенно вводить и подбор аккомпанемента к уже подобранным по слуху мелодиям. Для этого важно уже на начальном этапе обучения познакомить ребенка в игровой форме с основными ступенями лада. Подбор аккомпанемента можно начинать с использования сначала тонической квинты, затем секст на I и VII ступенях, которые будут выполнять функции субдоминанты и доминанты, затем ввести трезвучия субдоминанты и доминанты, усложняя в дальнейшем фактурные формулы. Вначале это могут быть трезвучия основных функций, разложенные на бас и аккорд (интервал). На разнообразие фактурных формул и их изучение необходимо обращать внимание в классе фортепиано при изучении различных жанров. Разумеется, введение этих разделов элементарной гармонии следует осуществлять постепенно и с учетом индивидуального опыта и способностей учащегося.

Среди многообразия музыкально-технических навыков, приобретаемых обучающимися в процессе игры на фортепиано, наиболее важное значение имеет навык чтения нот с листа. Чтение с листа — сложный навык, требующий взаимосвязи зрительного видения звуковысотной и ритмической графики, развитых слуховых представлений, четкой координации в движении рук, хорошей ориентации на клавиатуре, владения позиционной игрой, владения аппликатурными принципами и фактурными формулами.

Главной задачей начального обучения становится грамотно сформировать, развить необходимые навыки и умения, дать прочные знания для хорошего овладения техникой чтения с листа. На первоначальном этапе подготовки к чтению с листа важны упражнения на развитие ориентации на клавиатуре и нотном стане. Также необходимым условием хорошего чтения с листа является знание всех элементов нотной записи.

Начинающий ученик, читая с листа, должен успеть осознать каждое из нотных обозначений во взаимосвязи с другими навыками и в момент воспроизведения объединить их в единое целое. Этот своеобразный анализ и синтез составляет основу процесса чтения нот с листа. От постоянной тренировки процесс прочтения приобретает быстроту, и со временем играющий будет охватывать сознанием уже не отдельные ноты, а уже целые группы (как слова при чтении книг).

Для того чтобы ученик умел расшифровывать все нотные обозначения, необходимо систематически заниматься чтением с листа литературы уровня сложности на один, два класса ниже.

На начальном этапе обучения, перед тем, как начинать читать незнакомый текст, с ребенком необходимо проходить ряд подготовительных действий: прохлопать ритм на ритмослоги, назвать ноты, соединить первое со вторым, выявить мелодические повторения.

Главные умения, которыми должен овладеть обучающийся при чтении с листа:

- смотреть вперед: мысленно опережать то, что непосредственно исполняется (привлечение внутреннего слуха);
- неотрывно смотреть на нотный текст;
- руководствоваться аппикатурными принципами и правилами группировки ритма;
- ориентироваться при игре на графическую запись на нотный текст по контурным очертаниям нотных структур (аккордовые стереотипы, общая конфигурация мелодического рисунка);
- запоминать, сравнивать и владеть различными типами фактуры.

Игра в ансамбле является одной из самых универсальных и полезных форм музицирования. С одной стороны, игра в ансамбле помогает обучающемуся преодолеть присущие его игре недостатки: неумение держать темп, вялый или излишне жесткий ритм. С другой стороны, помогает сделать его исполнение более уверенным, ярким, многообразным.

Игра в ансамбле станет полезной и учащемуся как с хорошими природными данными, так и ребенку со средними или слабыми данными. Главной целью занятий в ансамбле должно явиться формирование устойчивого интереса к занятиям музыкой.

Начинать занятия представляется необходимым с доступных детям произведений, в игре которых технические трудности преодолеваются сравнительно легко, а все внимание направляется на решение художественных задач.

Уже с первых уроков (донотный период) необходимо играть с ребенком ансамбли, где он мог бы ощутить себя непосредственным участником исполнения «серьезной» музыки, даже если его партия включает в себя лишь остигатное повторение одного звука. Даже играя одну ноту, ребенок знакомится с названием клавиш, с диапазоном фортепиано, осваивает ритмические закономерности, элементарную динамику, а также первоначальные игровые движения. Попутно у детей накапливаются необходимые звуковые представления.

Игра в ансамбле позволяет расширить репертуар, исполняемый в классе фортепиано, что, в свою очередь, также играет решающую роль в поддержании интереса ребенка к занятиям на инструменте. Исполнение музыки к мульт- и кинофильмам, известных песен помогает найти индивидуальный подход в обучении. Ребенок охотно делится своими привязанностями в мире музыки, охотнее идет на контакт.

Несомненно, не каждый ребенок в полной мере обладает творческими способностями, но, безусловно, каждый из них имеет способность фантазировать, особенно в младшем возрасте. И перед преподавателем стоит главная задача — сохранить, сберечь способность ребенка к самовыражению.

Занятия элементарными творческими упражнениями развивают фантазию, (техника мазка, своеобразный колорит связь мелодии с интонациями человеческой речи, необходимо побуждать ребенка передавать в музыкальной интонации различные настроения, состояния).

Импровизация на первых этапах обучения, которая начинается с сочинения небольшой мелодии, неразрывно связана с текстом: запись ритмического рисунка к стихам, изменение размера, сочинение мелодии на стихи. Целесообразно начинать сочинение мелодии с небольшого диапазона в пределах квинты, ограниченного одной позицией руки. В дальнейшем диапазон можно постепенно расширять, усложнять ритмический рисунок, добавляя аккомпанемент.

Также в сочинении обучающемуся будет легче опираться на знакомые из репертуара по классу фортепиано различные жанры (вальс, полька, мазурка, марш и т.д.), так как каждый жанр имеет определенные, свойственные только ему, характерные признаки (размер, ритмический рисунок, характер развития мелодии и иные средства музыкальной выразительности).

В заключении отметим, что с помощью «Музицирования» решается большой спектр учебных задач. Пожалуй, это одна из немногих дисциплин учебного плана, позволяющая реально осуществить межпредметное взаимодействие. Кроме того, посредством «музицирования» становится возможным привлечение к музыкальной деятельности детей с различным уровнем музыкальных способностей — в свете снижения интереса общества к художественному воспитанию подрастающего поколения это приобретает особо важное значение. При этом необходимо для каждого ребенка построить *индивидуальную и доступную программу развития в соответствии с его музыкальными способностями и помнить о том, что далеко не все из них в дальнейшем станут музыкантами.*

***Е.В.Доловова***

## **КАМЕРНЫЙ АНСАМБЛЬ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В ДМШ, ДШИ: ПРЕЗЕНТАЦИЯ РАБОЧЕЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ**

Настоящая программа разработана с целью развития творческой инициативы и активной музыкальной деятельности обучающихся; она создает условия для формирования устойчивого интереса к особому, увлекательному виду творчества — камерному музицированию.

Занятия в классе камерного ансамбля — одно из средств приобщения обучающихся к живому музицированию, развития у них музыкальных способностей и понимания музыки. Такая практика обучения стимулирует проявление ритмической воли, способствует развитию тембрового слуха, чувства партнера, умения слышать фактуру.

В процессе обучения обучающиеся знакомятся с вокальной и инструментальной литературой разных эпох, стилей и жанров, с лучшими образцами русской и зарубежной инструментальной и вокальной музыки, с различными музыкальными инструментами, спецификой их звучания, техническими возможностями, приемами звукоизвлечения, учатся различать тембры голосов, узнают их диапазон, звуковые возможности и особенности.

Камерный ансамбль, прежде всего, предполагает совместное музицирование, поэтому основными становятся задачи воспитания чувства партнерства, сопереживания и ответственности. Помимо этого, необходимо решать обучающие задачи: овладение необходимыми теоретическими и общекультурными знаниями, формирование практических умений и навыков аккомпанирования, воспитания художественного вкуса и чувства стиля.

Обучающемуся в 6 классе ДМШ, который впервые соприкасается с предметом «Камерный ансамбль», предстоит узнать много интересного, порой неожиданного из увлекательной концертмейстерской практики. И для кого-то эти первые впечатления, первые прикосновения к тайнам концертмейстерского мастерства, возможно, будут судьбоносными, и ребенок, став взрослым музыкантом, навсегда останется в плену у этой увлекательной профессии.

Концертмейстер — «единица» собирательная, он — универсальный музыкант, ему приходится играть в ансамбле с исполнителями на разных инструментах, с хором, с вокалистами, и все это имеет свою специфику. Концертмейстер должен читать с листа, транспонировать, быть эрудированным музыкантом, т.к. в поле его деятельности попадает большой и разнообразный репертуар. Концертмейстер должен иметь профессиональный комплекс, полноценная реализация которого дает хороший музыкальный результат. Для достижения творческого альянса пианист должен обладать определенным уровнем пианистической оснащённости, чувством сопереживания, быть способным подчиняться творческой воле солиста, стать с ним единым музыкальным целым, порой в ущерб своим музыкальным амбициям. Также пианист должен обладать знаниями о специфике инструментального и вокального исполнительства: штрихах (у струнников), дыхании (у певцов и духовников), агогике (у тех и других), тесситуры (у вокалистов). Немаловажным становится воспитание умения быстрого реагирования на сцене во время исполнения произведения, дирижерское предвидение, предслышание, которые иногда «спасают ситуацию» во время публичного выступления. Умение считывать фактуру, выделяя главное, видеть и различать технические комплексы (арпеджио, гаммы), особенно при чтении с листа — также

становится важным в концертмейстерском опыте. Также исключительную роль играет общая музыкальная эрудиция.

Концертмейстерское ремесло включает в себя много составляющих, но результатом должно стать гармоничное, естественное музыкальное целое с солистом, нахождение верного звукового баланса. Общая звуковая картина складывается из музыкального взаимодействия солиста и концертмейстера. Влияют на нее следующие факторы:

1. Специфика музыкальных инструментов, которым приходится аккомпанировать. Так, при работе со струнными инструментами скрипка звучит ярче, светлее, чем виолончель и альт, к тому же на струнных инструментах иногда играют пиццикато, иногда музыканты пользуются сурдиной — это особый струнный тембр, который звучит не часто, но о нем надо знать; верхние струны на скрипке звучат ярче, звонче, чем бас. Голос — особый инструмент, живой организм, который дышит. Концертмейстер должен привыкнуть к тому, что любые, самые сложные фактурные проблемы пианиста должны быть подчинены живому дыханию певца.

2. Фактура фортепианного сопровождения может быть густой и плотной, прозрачной и разреженной, именно это иногда играет решающую роль в поисках звукового баланса между солистом и концертмейстером. Аккордовая фактура более массивна, нежели фигурационная. Но не надо забывать, что одним из элементов фактуры, ее качественной стороной является регистр. Следует иметь в виду, что типы аккомпанементов могут быть разными: гармоническое сопровождение (чередование бас-аккорд), арпеджированные аккорды, либо аккордовые фигурации, смешанный тип сопровождения с элементами подголосочности. Последовательность изучения этих типов аккомпанементов примерно такова, как она обозначена выше.

3. Темп произведения в составлении целостной музыкальной картины играет значительную роль. У начинающего концертмейстера помимо проблемы создания звукового баланса с солистом есть еще и проблема ритмического, агогического, а иногда и физического совпадения с солистом. Самая большая ошибка неопытных концертмейстеров: услышал — сыграл, а это значит — опоздал. «Предслышать» солиста (как дирижер — оркестр) — и сыграть вовремя — единственно верный вариант.

4. Игра по нотам является одной из проблем в концертмейстерском классе. В классе фортепиано задача стоит прямо противоположная — выучить всю фактуру наизусть, «уложить» в памяти и в пальцах весь тот звуковой комплекс, который зафиксирован в нотах. В классе аккомпанемента создается своеобразный «концертмейстерский треугольник»: глаза — ноты — руки на клавиатуре, который должен «работать» во время аккомпанемента солисту. Именно для того, чтобы одновременно видеть нотный текст и брать нужные клавиши, важна правильная посадка за инструментом, при которой из поля зрения концертмейстера не уходят ни руки, ни ноты. Конечно, концертмейстер, аккомпанирующий

солисту на сцене, практически знает текст наизусть, но это не освобождает его от ответственности, контроля над всей звучащей партитурой. Он должен слышать то, что звучит, и предвидеть то, что вскоре будет озвучено. Работа концертмейстера уникальна, и пианист, овладевший мастерством аккомпанемента, всегда будет чувствовать свою востребованность и в сфере музыкального исполнительства, и в сфере домашнего музицирования.

Контроль и учет успеваемости обучающихся в игре на инструменте традиционно учитывается на различных выступлениях: академических концертах, зачетах, конкурсах и т.д. В данном случае вместо традиционных форм можно использовать зачетные прослушивания, открытые концерты, в том числе с присутствием родителей. Один раз в год следует проводить недифференцированный зачет (6 класс), обязательный для всех обучающихся. В конце 7 года обучения выпускники сдают экзамен.

Выступления обучающихся оцениваются вербальной характеристикой, при этом кратко отмечаются достигнутые учеником успехи и имеющиеся недостатки. Целесообразно проводить концерты, составленные из наиболее любимых пьес и выносить их на классные собрания.

*В.Л.Власенко*

## **ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ**

Современный этап развития общества в России характеризуется значительными изменениями в области политики, экономики, культуры, образования. Проблема дополнительного образования, являясь достаточно новой для современной педагогической науки, приобретает в последние годы особую актуальность. Данное положение обусловлено повышением уровня творческой активности учащихся за пределами школы, что позволяет отнести деятельность учреждений дополнительного образования к наиболее перспективным в плане творческого развития личности каждого ребенка.

Вся история человечества показывает, что музыка является одним из основных катализаторов социального становления личности. В силу огромного эмоционального воздействия музыкальное искусство способно порождать в человеке потребность в проявлении духовности, возвышенных чувств, интеллекта, творческих задатков. Утверждая принципиально важную роль учреждений дополнительного образования в современном социуме, в деле массового эстетического воспитания, к которому можно отнести и музыкальную культуру, концепция музыкально-педагогического образования исходит из богатого и по-

учительного исторического опыта. На каждом этапе развития общества требования к формированию музыкальной культуры учащихся в учреждениях дополнительного образования носят специфический характер и обусловлены целым рядом объективных существующих обстоятельств.

На протяжении истории формы и функции музыкальных учебных заведений менялись. Отметим принципиальные моменты.

Древние греки первые в истории создали теорию воспитания, построенную на принципах гармонии и всесторонности. Эти принципы развивали в политико-этических трактатах Платон и Аристотель. Цели школьной системы образования в Афинах были направлены на гармоническое и всестороннее развитие духовных и телесных сил юношества. Гармонически и всесторонне развитый человек — центральная тема древнегреческого искусства. «Отец комедии» Аристофан, характеризуя лучших людей государства, указывает, что они «воспитаны в палестрах, в хорах и в музыке», и считает, что во главе народа должны стоять граждане музыкально образованные, мусические. Мусическому образованию греки придавали первостепенное значение не только потому, что знакомство с подвигами героев и изречениями мудрецов воспитывало этические качества, но и потому, что музыкальный ритм и гармония, как они полагали, приучали к упорядоченности в движениях, мыслях, в эмоциях и в деятельности. В своем проекте идеального государства Платон, стремясь воспитать в гражданах суровую простоту и мужество, требует самого внимательного подхода к отбору музыкальных произведений. Основным средством воспитания считает музыку и Аристотель. По мнению Аристотеля, музыка оказывает влияние на человеческую психику и этику, на моральные качества человека [2].

Под воздействием древнегреческой культуры развивалась музыкальная культура Древнего Рима. Поэтические произведения исполнялись под аккомпанемент струнных инструментов; не случайно древнеримский поэт Гораций называл свои оды «словами, которые должны звучать со струнами». Римляне устраивали и музыкальные соревнования — так называемые капитолийские состязания.

В Римской империи увлечение музыкой было всеобщим. Например, император Нерон, стремившийся прослыть великим певцом и актером, участвовал в музыкальных состязаниях. Профессия учителя музыки пользовалась уважением и почетом [1].

В средние века обучение музыке проходило, в основном, в церковных учебных заведениях. Таковыми были монастырские и церковно-приходские школы, где музыка изучалась наряду с другими общеобразовательными дисциплинами. Наряду с ними существовали придворные музыкальные школы (дворцовая школа Карла Великого). Немалую роль в становлении музыкальной образованности играли европейские университеты (артистический факультет Парижского университета, позже университеты Англии, Германии, Италии, Испании). А искусство труверов и трубадуров, менестрелей и жонглеров, шпильманов и ско-

морехов передавалось по наследству и осваивалось в иных формах. И в более позднее время, наряду со школьными формами музыкального образования, продолжали существовать традиционные способы передачи музыкального мастерства от отца к сыну, от мастера — к ученику [3].

Новая форма музыкального образования зародилась в эпоху Возрождения. В 1537 году в Неаполе возникла первая консерватория — приют для сирот, обучавшихся музыкальному ремеслу. Постепенно этот вид музыкальных учебных заведений становится одним из основных в Европе, а затем и на иных континентах.

Обратим внимание на то, что система образования в Эпоху Возрождения выдвигала гуманистические принципы, и строилась на преподавании «свободных дисциплин», которые являлись предпосылкой для дальнейшего специального обучения и которые ставили задачей, близкой к античности — развитие ума, тела, духа. Музыка учила чувствовать музыкальную гармонию, риторика — хорошо говорить, гимнастика — грации. Один из ярких опытов гуманистического воспитания с большой долей эстетического предпринял Витторино да Фельтре в Мантуе в 1423 году в загородном «Доме радости» — прекрасном светлом дворце на лоне природы. Будучи сам человеком очень чувствительным, Витторино считал, что пение и игра на музыкальных инструментах наиболее важны в воспитании чувств, а это главное в воспитании в целом. Нам важно отметить, что в истории эстетического воспитания особый вклад внесли выдающиеся педагоги Я.А.Коменский и И.Г.Песталоцци, у которых эстетическое — немаловажный фактор воспитывающего обучения соответственно природосообразности, так как процесс познания, по их мнению, начинается с чувственных восприятий, наблюдений, наглядности, опыта, ведущей педагогической установкой является принцип гармонического развития человека [4. С. 682].

У просветителей XIX века музыкальное воспитание выделилось в самостоятельную проблему, требующую глубокого изучения и исследования. К тому же, музыкальное воспитание понималось не просто как занятие искусством и умение его воспринимать, а средство приобщения человека к культуре вообще, и что «музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» (В.А.Сухомлинский). На Западе в XIX веке получила деятельность педагогов К.Бенеке, И.Ф.Гербарта, А.Дистервега и Ф.Фребеля. Историческое значение в музыкально-эстетическом воспитании и просвещении каждого из них индивидуально. Ф.Фребель придавал большое значение, во-первых: игре, как развивающей воображение и содержащей эстетический стимул; во-вторых: художественному творчеству во всех видах искусства, как развивающему нравственность. При этом в его эстетическом воспитании много религиозного и поучительного, что будет близко взглядам на эстетическое воспитание Л.Н.Толстому.

Важной для эстетического воспитания, на наш взгляд, явилась новая интерпретация педагогического принципа природосообразности воспитания Бенеке, суть которой заключается в переключении с внешних процессов на внутренние психологические, на изучение творческого воображения, фантазии.

Принцип природосообразного воспитания и положение о гармоническом развитии личности по-своему развивают И.Ф.Гербарт и А.Дистерверг. Гербарт — представитель авторитарной педагогики — воспитывает на художественных произведениях, значимых не по своим художественным достоинствам, а по ценности подражания нравственного, с точки зрения буржуазной морали, которое в них отражено. Он разработал этическую теорию воспитания, покоящуюся на вечных неизменных нравственных идеях, придавая большое значение психологии и считал педагогику наукой и искусством, что совершенно верно по нашему мнению [6. С. 128].

В истории развития русской музыкальной педагогики также нетрудно проследить несколько периодов. Каждый из них соответствует определенному этапу экономического и политического развития страны. Русский народ издревле богат музыкальной культурой, истоки которой надо искать у древних восточных славян. Из века в век накапливались и развивались те богатства, которые сделали возможным высокий подъем музыкальной культуры. В глубокой древности возникли трудовые и обрядовые песни, былины и исторические песни. Образовательная система на Руси зародилась при взаимодействии двух культур — языческой культуры восточных славян и христианской. Педагогические воззрения базировались на подготовке подрастающего поколения к жизни в общине и приобщении к социально-культурному наследию. Педагогические воззрения базировались на подготовке подрастающего поколения к жизни в общине и приобщении к социально-культурному наследию. На данном этапе большое значение отводилось нравственному воспитанию (исполнение языческих обрядов, поклонение Богам, повиновение старшим, почитание предкам и т.п.) [8. С. 736]. Возникновение письменности способствовало расширению воспитательно-образовательных средств, что привело к появлению новой функции — просветительно-педагогической. Пропагандистом духовно-нравственного просвещения народа на данном этапе выступает церковь, в частности монастыри, при которых существовали училища, где обучали грамоте и читали книги. Деятельность монастырей способствовала усвоению философского педагогического наследия античности и обогащению образовательной мысли древнерусского государства. Возникновение письменности способствовало расширению воспитательно-образовательных средств, что привело к появлению новой функции — просветительно-педагогической. Пропагандистом духовно-нравственного просвещения народа на данном этапе выступает церковь, в частности монастыри, при которых существовали училища, где обучали грамоте и читали книги, проводились культурно-просветительные мероприятия, здесь проходили первые занятия и по хоровому пению. Дети учились преимущественно в монастырских школах, а также у священников — «мастеров грамоты». Наряду с мастерами грамоты были и мастера пения, которые специально обучали детей пению и игре на народных музыкальных инструментах.

Монгольское иго нанесло серьезный урон развитию музыкального образования. На данном этапе в развитии российской системы воспитания и образования произошла резкая остановка. И только с середины XIV в., благодаря вновь созданным основам Российского централизованного государства, вопросам детского музыкального образования вновь начинают уделять большое внимание. К этому времени в средневековой Руси существовало уже около 200 монастырей как центров обучения грамотности и просвещения [5]. С развитием частных школ и индивидуального обучения музыка включалась в число основных предметов.

Большое место занимало обучение игре на народных инструментах и хорошему пению в братских школах, которые создавались религиозно-национальными организациями — братствами, ведшими активную борьбу против полонизации и «католичения» русского и близких народов. Братские школы — это целая эпоха в истории русского просвещения. Наряду с положительными сторонами общей учебной работы братские школы показывали высокие образцы музыкального воспитания, хорового пения. Статья 20 Устава Луцкой школы определяет основы обучения в школе: «Сперва научаются складывать буквы; потом обучаются грамматике; притом учатся церковному порядку, чтению, пению» [7. С. 277].

В допетровской Руси культурное развитие сковывалось косным общественным строем, невежеством, предрассудками, отсутствием условий для свободного духовного развития. Главными носителями музыкальной культуры были долгое время скоморохи. Развитие искусства на Руси «до Петра» вполне можно соотносить с искусством Средневековья в Европе — то же преобладание церковной тематики и гонение на мирские развлечения. Однако Русь задержалась на этом этапе, что становится понятно, если вспомнить историко-географические особенности нашей страны. Реформы Петра I дали толчок зарождению светского искусства. Русские помещики отдавали своих крепостных крестьян и дворовых в обучение учителям музыки и пения, из крепостных музыкантов составлялись капеллы, оркестры, оперные труппы. Появляются инструментальные капеллы сначала при дворе, потом в домах вельмож и помещиков, развивается любительское музицирование. Молодежь обучалась игре на клавесине, виоле, арфе, флейте. Бурное развитие музыкального просвещения вызвало необходимость печатания нот и в 1730 году в России впервые напечатаны ноты с гравировальных досок, а в 1766 году С.И.Башковским разработан способ наборного воспроизведения нот. В 1760 г. — в Академии художеств в Петербурге открыты музыкальные классы.

Приглашение музыкантов-педагогов из других стран (XVII—XVIII в.) в основном было положительным фактором для развития русской культуры. Испытав известный крен в сторону «иностранного элемента», она нашла в себе силы сохранить и развить сущностные национальные черты. Но педагогическая деятельность иностранных педагогов была отнюдь не беспроблемной для русской куль-

туры, для становления отечественной музыкальной педагогики. Некоторые иностранцы органично вошли в русскую культуру, нашли в нашей стране свою вторую родину (например, Дж.Филд). Но были и иные случаи: ряд педагогов-иностранцев остались чуждыми русской культуре и не оказали на нее сколько-нибудь заметного положительного воздействия.

После 1917 г. произошла перестройка всей системы народного образования. В Декрете о Единой трудовой школе музыка и изобразительное искусство стали обязательными для изучения вплоть до окончания школы. Наркомпрос, еще до образования в нем специального музыкального отдела, в конце 1917 года подготовил «Основные положения в работе с детьми», в одном из параграфов которого указывалось на роль и значение музыки в воспитании школьников. Слушание музыки явилось совершенно новой и своеобразной музыкальной дисциплиной, неизвестной дореволюционной музыкальной педагогике. Инициатором введения этой формы музыкального воспитания, неутомимым пропагандистом и осуществителем ее был крупный музыкально-общественный деятель, музыкальный критик и композитор, профессор Петроградской консерватории Вячеслав Гаврилович Каратыгин.

В 1919 г. возникают народные школы музыкального просвещения. Современное музыкальное образование унаследовало от них ставку на широкую музыкальную образованность, на культивирование хорового пения, на связь музыкально-теоретических дисциплин с музыкальным творчеством и на развитие сознательного слушания музыки.

В XX в. обновление знаний происходит каждые 20—30 лет, и общество, сохраняя традиционную систему образования, не испытывало недостатка в современных знаниях. Существующая ныне система дополнительного образования сложилась в нашей стране достаточно давно и базируется на признанных в мире традициях музыкальной культуры. Дополнительное образование определяется как особое образовательное пространство, где объективно задается множество отношений, где осуществляются специальные образовательные деятельности по развитию индивида и его организации, так как оно расширяет возможности практического опыта ребенка, является временем творческого освоения новой информации и самоосмысливания, формирования новых жизненных умений и способностей, на которые школа не ориентирована.

Дополнительное образование призвано создавать условия для развития личности с учетом ее индивидуальных способностей, мотивов, интересов, ценностных ориентации. Цель всей системы дополнительного образования — воспитание потребности в непрерывном совершенствовании, образовании и самообразовании, осознание ее общественной и личной значимости. Дополнительное образование детей имеет большие возможности для успешной реализации социально-педагогических моделей деятельности, что способствует накоплению детьми опыта гражданского поведения, обеспечению духовного и творческого развития, осознанному выбору профессии, социализации.

С современной точки зрения, определяемой единой гуманистической парадигмой целостности образования, культуры и искусства в XXI веке целесообразно базировать концепцию дополнительного образования на духовно-художественной специфике изучения музыкального искусства, и воспринимать дополнительное образование как деятельность по формированию музыкально грамотного человека, независимо от форм (профессиональных или любительских), в которые воплотится его органически воспитанная потребность постоянного общения и деятельности в мире музыки.

### Литература

1. Античная музыкальная эстетика ред. А.Ф.Лосева.
2. Гармонический человек: Из истории идей о гармонически развитой личности: Сб. статей / Сост. П.С.Трофимов; Под ред. В.А.Разумного и П.С.Трофимова. — М., 1965.
3. История средних веков: Т. 1. 1918—1957 / Под. ред. К.Р.Симона, Э.А.Нерсесовой. — М., 1968.
4. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. Том 1. Античность. Средние века. Возрождение. — М.: Изд-во Акад. художеств СССР, 1962.
5. Локшин Д.Л. Хоровое пение в русской школе. — М., 1957.
6. Музыкальная культурология (вып. 1). — М.: РАМ им. Гнесиных, 2000.
7. Сухова Л.Г. Национальные и интернациональные аспекты российской музыкально-педагогической школы. — Тамбов, 2004.
8. Терещенко А.В. История культуры русского народа / А.В.Терещенко. — М.: Эксмо, 2007.

*Е.Л.Хамицкая*

## **ИДЕЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (ПЕРИОД 1816—1917 гг.)**

Первым шагом к обновлению социального устройства после отмены в 1861 году крепостного права стало проведение ряда гражданских реформ. Однако все проведенные реформы носили противоречивый характер, обусловленный, прежде всего следующей ситуацией: с одной стороны, власть понимала, что социально-экономическую отсталость страны можно ликвидировать только за счет реформирования основ жизни общества, с другой — государство старалось не допустить распространение свободолобивых настроений в народной среде и стремилась максимально сохранить свое влияние. Это обстоятельство во многом объясняло тот факт, что образовательная реформа 1864 года также носила ограничен-

ный характер. Не смотря на то, что реформа предполагала значительное расширение сети народных учебных заведений и теоретически отменяла принцип сословности в доступе к образованию, содержание учебно-воспитательного процесса строго подчинялось приоритетам государства. Главной учебно-воспитательной целью власть провозгласила распространение русской грамотности, доставление учащимся первоначальных элементарных знаний [7. С. 35] и развитие в народе «чувства привязанности к свое вере, к Государю и к своей русской народности» на основе сообщения им здравых понятий «о тех обязанностях, которые лежат на них как на верноподданных» [2. С. 39].

С целью развития гуманистических основ педагогики, которая в центр учебно-воспитательного процесса ставила личность учащегося, в 60-е гг. XIX века в России разворачивается мощное общественно-педагогическое движение, в ряды которого вошли такие известные деятели как В.Одоевский, В.Острогорский, В.Стоюнин, Д.Писарев, К.Ушинский, К.Яновский, Л.Толстой, Н.Корф, Н.Пирогов и др. В противовес официальной цели государственной образовательной политики, гуманистическая педагогика выдвинула цель формирования всесторонне развитой личности; личности, которая должна была стать символом культурного возрождения страны. В свете реализации обозначенной цели общественно-педагогическое движение определило ряд важнейших общепедагогических идей, которые должны были составить основу «новой», так называемой демократической педагогики. Одно из центральных мест среди выдвинутых идей заняла идея воспитывающего обучения, которая предполагала смещение акцента с чисто обучающей, формальной стороны педагогического процесса на обучение через воспитание.

Полярность государственных и общественно-педагогических взглядов на цели и задачи общего образования проявилась и в оценке функций музыкального воспитания в учебно-воспитательной работе с народными массами. Официальная педагогика рассматривала школьные уроки музыки исключительно как средство идеологического воздействия на учащихся, поэтому единственной формой музыкальной деятельности, которая более или менее поддерживалась государством, было церковное хоровое пение. В данном контексте, реализация идеи воспитывающего обучения в педагогическом процессе тесно связывалась с приобщением учащихся к культурным традициям русской православной церкви. В подтверждение этому, 14 июля 1864 года вышло «Высочайше утвержденное» Постановление «О введении в народных школах церковного пения». В одном из Циркуляров по управлению Виленским учебным округом (куда входили все учебные заведения Беларуси) за 1886 год отмечалось: «церковное пение...смягчая грубость чувств и служа источником наслаждения для детей, выросших в среде темной, угнетенной», должно было послужить для них «орудием умственного и нравственного развития» [8. С. 59]. «Церковное пение возвышает религиозно-нравственное чувство учащихся, а если к тому же они поют и в церкви, то и теснее сближает их с нею» [6. С. 36].

Согласно учебной программе для начальных народных училищ Северо-Западного края по предмету «Пение» за 1897 год, дети должны были знать следующие произведения: к концу первого года обучения — «Богородице, Дево радуйся», «Достоинство есть», «Царю небесный», воскресные тропари; к концу второго — «Литургию Св.Иоанна Златоуста»; к концу третьего — Всенощное бдение, Стихиры воскресные, ирмосы пасхальные, обедню, молебны и панихиду. Религиозный оттенок трактовки идеи воспитывающего обучения в музыкальном воспитании учащихся прослеживался и в светском песенном репертуаре. Анализ некоторых рекомендованных Министерством народного просвещения сборников и учебных пособий по хоровому пению для начальных школ Северо-Западного края (Беларуси) показал, что в каждом из них обязательно содержалось несколько песен на религиозные тексты. В качестве примера можно назвать следующие произведения: из сборника «Школьные песни» (1886 г.) Н.Х.Весселя и Е.К.Альбрехта — «Сицилианский гимн», «Слава Тебе, Боже, на небеси», «Коль славен наш Господь в Сионе»; из «Сборника русских народных гимнов и песен для народных училищ» (1867 г.) А.И.Садокова и Ю.Ф.Крачковского — «Коль славен наш Господь», из «Беларускага песенніка з нотамі для народных і школьных хорау» (1910 г.) Л.М.Роговского — «О Божэ, Спасе наш», из «Музыкальной хрестоматии» А.Карасева — «Благовест» и др.

Другим направлением реализации идеи воспитывающего обучения в теории и практике музыкального воспитания стало формирование у учащихся чувства преданности русскому царю. Например, в «Сборнике русских народных гимнов и песен для народных училищ» (1867 г.) А.И.Садокова и Ю.Ф.Крачковского мы находим песни с такими названиями, как «Величальная песнь Русскому Царю», «Народный гимн» («Боже Царя храни»); в «Музыкальной хрестоматии» (1913 г.) А.Н.Карасева — «Славься, славься, наш Русский Царь!»; в «Школьных песнях» (1886 г.) Н.Х.Весселя и Е.К.Альбрехта — «За Царя, за Русь святую», в которой царю посвящались следующие строки:

«Мы горим к Нему любовью,  
Любим Царский дом Его:  
Дал свободу Он народам,  
Цели крепкие порвал;  
Двадцати трем миллионам  
«Люди, вольны вы!» — сказал».

Обратимся теперь к рассмотрению педагогических взглядов, согласно которым, идея воспитывающего обучения в области музыкального воспитания трактовалась с позиций гуманистической педагогики и мыслилась как возможность личностного развития учащихся. Например, А.А.Красев в своей работе «Что могут и должны давать народу наши народные училища?» (1906 г.) остро критиковал сугубо религиозный взгляд на духовно-воспитательный потенциал музыкального искусства. Он подчеркивал, что нельзя придавать общешкольному пению

чисто прикладное значение, т.к. оно способно оказать на учащихся намного более глубокое, чем просто религиозное, «нравственно-воспитательное влияние, пробуждающее к самой напряженной, живой и самой плодотворной деятельности все их умственные силы и способности» [3. С. 127]. Кроме того, автор добавлял, что «нет, кажется, лучшего и более верного средства», чем «возвышающие дух и сердце» мелодические звуки стройного и прочувствованного хорового пения в деле отвлечения «народа от всего грубого и низменного» [3. С. 133].

Другой известный теоретик в области музыкального воспитания того периода — А.Л.Маслов («Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики», 1913 г.) главным условием реализации идеи воспитывающего обучения в общеобразовательном процессе называл творческую атмосферу, созданию которой наилучшим образом способствуют занятия музыкой. Педагог писал, что «сущность душевной жизни ребенка заключается в движении, и только при помощи активной деятельности возможно зарождение мыслей и возможна работа фантазии, как необходимого результата правильно организованной мысли» [4. С. 18].

О воспитательном воздействии музыкального искусства на духовный мир человека и, соответственно, общества в целом, писал в своих работах и такой авторитетный теоретик музыкального воспитания как С.И.Миропольский («План и устройство нашей народной школы» (1875 г.), «О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе» (1910 г.)). В своих работах он неоднократно подчеркивал, что «образовывая чувство изящества в народных массах, мы облагораживаем народ, мы развиваем в нем свежие, здоровые инстинкты, мы приучаем его отвращаться от всего грязного и грубого» [5. С. 45].

Таким образом, реализация идеи воспитывающего обучения в теории и практике музыкального воспитания в начальных учебных заведениях Беларуси (период 1861—1917 гг.) была тесно связана с интересами официальной образовательной политики государства, направленной, прежде всего, на приобщение народа к традициям церковно-песенной культуры и формирование чувства преданности русскому царю. В то же время, было бы не правильно считать, что развитие идеи воспитывающего обучения в области музыкального воспитания ограничивалась только двумя этими направлениями. Благодаря представителям общественно-педагогического движения в теории музыкального воспитания постепенно обосновывалась воспитательная роль музыкальной деятельности (разных ее форм, а не только хорового пения) с позиции художественно-эстетического и духовно-нравственного воздействия на личность учащихся (эта тема заслуживает отдельного рассмотрения). Однако в силу того, что наиболее дешевой, приемлемой и «удобной» формой музыкального воспитания учащихся для властей считалось церковное хоровое пение, предпочтение в учебных программах отдавалось именно ему. «В отличие от тех видов искусства, которые «выводили» крестьян, рабочих, мещан «из условий их сферы», церковное пение воспитывало людей в духе преданности «вере, царю и отечеству» [1. С. 10—11].

## Литература

1. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе / Апраксина О.А. — М.: Просвещение, 1948.
2. Белецкий А.В. Сорокалетие русской начальной школы в Северо-Западном крае России (Памяти князя А.П.Ширинского — Шихматова) / Белецкий А.В. — Вильно: тип.-я А.Г.Сыркина, 1904.
3. Красев А.А. Что могут и должны давать народу наши народные училища? / А.А.Красев. — СПб.: Издание журнала «Русская школа», тип.-я Б.М.Вольфа, 1906.
4. Маслов А.Л. Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики / Маслов А.Л. — М.: Изд.-е И.Д.Сытина, 1913.
5. Миропольский С.И. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе / Миропольский С.И. — Изд.-е 3-е. — СПб.: Тип.-я Глазунова, 1910.
6. Примерные программы предметов, преподаваемых в начальных народных училищах ведомства Министерства народного просвещения. — Вильно: тип.-я А.Г.Сыркина, 1897.
7. Циркуляр по управлению Виленским учебным округом. — № 12. — Вильно: тип.-я А.Г.Сыркина, 1866.
8. Циркуляр по управлению Виленским учебным округом. — № 7. — Вильно: тип.-я А.Г.Сыркина, 1886.

*3.М.Явгильдина*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНЫХ И ВНЕШКОЛЬНЫХ ФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ В ТАТАРСТАНЕ (1918—1941 гг.)**

Общее музыкальное образование в Татарстане имеет богатую историю и представляет собой сложное, противоречивое, многоаспектное явление. Процесс его становления и развития в республике выступает в качестве самостоятельной системы и является важным элементом общепедагогической системы. Развитие общего музыкального образования в Татарстане происходило не изолированно от других регионов и России в целом, вместе с тем осуществлялось в конкретных исторических, национальных, социально-политических, экономических и культурных условиях.

Рассмотрим эволюцию организационных форм общего музыкального образования подрастающего поколения в Татарстане в 1918—1941 гг.

Музыкальное образование в единой трудовой школе республики (1918—1931 гг.) в основном осуществлялось во внеклассных и внешкольных формах. В архивных материалах содержится информация о наличии уроков пения и положительном опыте эстетического воспитания лишь в нескольких казанских школах: № 6 им. Л.Толстого, № 8, 13 им. Н.Чернышевского, № 15, 31, 39, 42. Согласно учебному плану уроки пения в них проводились по 2 раза в неделю в I—IV классах.

В большинстве школ Казани в расписании занятий уроки пения отсутствовали. Так, об эстетическом воспитании в школе № 17 говорится, что его организация «за отсутствием средств проводится плохо; дети поют с учителями, часто без инструмента бессистемно, безграмотно; желательно, чтобы дети имели учителя физкультуры, пения и рисования — хотя бы районного». В школе № 34 музыкальные занятия проводились «по мере возможности, в начале года преподавалось пение, но за недостатком средств было прекращено». В школе I ступени № 26 «эстетическое воспитание и развитие художественных и культурных навыков проводятся силами групповодов не путем систематического прохождения курса, а путем кружковой работы» [1, оп. 1, д. 1401.— л.61 об., 90 об., 105].

Музыкальное воспитание в школах республики, в основном, осуществлялось в кружковой форме и решало задачу подготовки к внеклассным и внешкольным мероприятиям. Основными формами внеклассной школьной работы выступали календарные праздники, концерты, литературные утра, музыкальные вечера, которые сопровождались хоровым пением, детскими играми и танцами. Приведем примеры внеклассных мероприятий в казанских школах. Во всех школах отмечались праздники, связанные с датами: День Октябрьской революции, День Парижской коммуны, День памяти Ленина. Например, содержание вечера, посвященного Дню Октябрьской революции; в школах № 12, 26 — включало доклад о празднике, декламации, исполнение русских народных песен «Дубинушка», «Бурлаки», хоровое пение революционных песен «Интернационал», «Мы — дети Октября», «В ряды, угнетенные», «Коммунистическая марсельеза», «Октябрьская песня», «Красное знамя», «Марш Буденного» [1, оп. 1, д. 1401. — л. 37]. В программе литературного утра, посвященного 8 марта, содержались доклад, декламация стихов, физкультурные упражнения, хоровое исполнение песен «Как родная мать меня все ругала: в пионерский клуб меня не пускала», «В полном разгаре страда деревенская» [1, оп. 1, д. 513].

Активно развивалась кружковая работа, во многих школах создавались хоровые, драматические, литературные кружки. Например, в школе № 19 Молотовского района г.Казани было организовано 49 кружков. Основным содержанием работы драматических кружков являлась постановка школьных спектаклей. В частности, к 100-летию со дня рождения А.Островского в школе № 57 была поставлена пьеса «Бедность — не порок», пролог из «Снегурочки»; в школе № 39 — детская опера «Кто не трудится — тот не ест», в школе № 11 им. Л.Д.Троцкого было подготовлено 2 спектакля-концерта. Изучение учебно-воспитательной работы в казанских школах показало, что существенным недостатком кружковой работы являлось отсутствие планов работы и расписания кружков [1, оп. 1, д. 509; 654, оп. 1, д. 2696. — л. 496].

Песенный репертуар хоровых кружков отбирался с учетом возрастных особенностей детей и их интересов. Например, учащиеся школы № 45-8 им. Короленко разучивали песни «Во поле березонька», «Как на горке калина», «Птичка», «Снежинки», «Песенка стрекоз»; участниками кружка сказок, игр и разумных

развлечений школы № 31 исполнялись песни «Скажи, воробей», «Пойдемте-ка, девицы, в зеленый сад», «Уж я сеяла ленок», «Ах попалась, птичка, стой», «Ласточка», «А мы просо сеяли» [1, оп. 1, д. 513].

Следует отметить, что музыкально-эстетическому воспитанию в национальных школах республики уделялось недостаточно внимания. В «Материалах обследования татарских школ I ступени г. Казани за 1926—27 у.г.» имеется такая запись: «Отсутствие в учебном плане школ I ступени пения, рисования, музыки составляет пока в этом отношении значительный пробел, который необходимо заполнить в ближайшее время» [1, оп. 1, д. 1240. — л. 26 об.]. Изучение «Отчетов о деятельности школ I ступени г. Казани за 1926—1927 у.г.» показало, что «эстетическое воспитание и развитие художественных и культурных навыков» осуществлялось в незначительном количестве национальных школ. В татарских школах № 1, 3, 4 уроки пения и рисования проводились «платными преподавателями в особые часы». В отдельных школах организовывались кружки, например, в татарской школе II ступени № 12 им. Ш.Марджани работал музыкально-драматический кружок. В одном из документов указано на необходимость «обратить внимание на постановку эстетического воспитания, удовлетворить школы музыкальными инструментами (пианино), создать благоприятную обстановку для работы» [1, оп. 1, д. 1401.— л. 3 об., 12—13 об.].

Неплохо была поставлена внеклассная эстетическая работа в педагогических техникумах. В Казанском татарском педагогическом техникуме работали драматический и музыкальный кружки. В «Материалах о деятельности техникума» говорится о том, что «воспитательницы дают указания по всем предметам, начиная от русского языка, кончая музыкой» и «помогают при устройстве концертов и спектаклей». В Казанском русском опытно-педагогическом техникуме регулярно проводились концерты, праздники, вечера, ставились спектакли. В Казанском кряшенском педагогическом техникуме ежегодно организовывались: 23 февраля — День воспоминаний о крещено-татарской школе; 24 февраля — День рождения техникума и ячейки РКСМ, в программу которого входил спектакль-концерт, инсценировалась «Русская свадьба» с музыкальными номерами, декламацией, играми. В техникуме был создан национальный кряшенский музей, в котором представлены национальные костюмы, посуда и другие предметы обихода кряшен [1, оп. 1, д. 673. — л. 39 об.; оп. 1, д. 770. — л. 60; оп. 1, д. 784. — л. 14, 14 об., 28, 69, 146; 1, д. 789. — л. 21].

Наряду с кружковыми формами в техникуме были развиты и массовые формы эстетического воспитания. За год было проведено 5 литературно-музыкальных и вокальных вечеров, на которых звучали песни и гимны отечественных композиторов на русском и чувашском языках. Инструментальная музыка на концертах была представлена русскими народными мелодиями в исполнении струнного оркестра, фортепиано, скрипки. На сцене техникума за год было поставлено 4 спектакля, среди них: «Парижская Коммуна», «В деревне» (на чувашском языке),

отрывки из произведений Н.Гоголя [1, оп. 1, д. 673.-л. 39 об.; оп. 1, д. 770. — л. 3об., 8 об., 16].

Быстрыми темпами развивалась культурная жизнь в ТАССР. В городах и районах республики большое внимание уделялось внешкольной работе, открывались школы, клубы, избы-читальни, библиотеки. Важным условием организации просветительской работы являлось обеспечение внешкольными кадрами. Для решения данной проблемы организовывались специальные курсы. Например, в 1919 г. губвнешкольным подотделом в г.Казани были проведены курсы подготовки внешкольных работников, давшие до двух тысяч новых внешкольников в области театрального и библиотечного дела. В 1920 г. аналогичные курсы были организованы для мусульманского населения. 32 выпускника мусульманских внешкольных курсов были направлены для работы в кантоны республики.

Окончившие курсы проводили в клубах активную внешкольную, культурно-просветительную работу в городах и кантонах республики. В частности, в ноябре 1921 г. во всех городских клубах Казани были проведены вечера, посвященные 100-летию со дня рождения Н.Некрасова; в 9 клубах Свияжского кантона было поставлено 15 спектаклей и проведен вокально-музыкальный вечер; в 6 клубах Спасского кантона действовали хоровой, музыкальный, 6 драмкружков, с охватом 680 человек. В Бугульминском кантоне работало 3 клуба, в Лаишевском — 5, в Тетюшском кантоне «из-за голода клубная работа велась слабо» [1, оп. 1, д. 75. — л.120].

Во второй половине 30-х гг. в практику вводится новая форма внешкольной эстетической деятельности: смотр художественной самодеятельности. В целях координации, объединения и руководства художественной самодеятельностью масс и профессионально-художественной работой на территории республики при Татаркомпросе создается художественный совет, целью которого являлось «усиление художественной самодеятельности трудящихся масс деревни и города, как мощное эмоциональное средство воздействия на массы и организация этой массы для успешного проведения в жизнь основных мероприятий партии и советской власти» [1, оп. 1, д. 1731.— л. 139].

Смотры школьной художественной самодеятельности давали представление об уровне и содержании эстетической работы в школах. В материалах обследований инспекторами Наркомпроса ТАССР и РОНО в 1936—37 у.г. содержатся программы смотров отдельных школ, которые позволяют сделать вывод о том, что их содержание достаточно разнообразно, включена вокальная, хоровая, инструментальная, сольная, ансамблевая и оркестровая музыка, декламация стихотворений, чтение басен, постановка спектаклей. В отчете одного из инспекторов имеются следующие замечания: «антихудожественных номеров в школе к олимпиаде не готовили», «школьники мало знакомятся с музыкальными произведениями».

После проведения смотра художественной самодеятельности Чистопольского района Народному комиссару просвещения ТАССР тов. Контюкову от ди-

ректора Республиканской ЗСШ Иванова поступила докладная следующего содержания: «Приходится констатировать, что просмотр художественной самодеятельности сельских школ на меня произвел весьма неутешительное впечатление. Прежде всего, бросается в глаза безвкусица в подборе номеров для показа на олимпиаде. Танцы «Барыня», «Сербиянка» — это неразлучные спутники всех школ. Или, например, исполнение совершенно бессодержательных и бессмысленных частушек, сопровождающихся танцами, как-то: на сцене трое — отец, мать, дочь. Все танцуют и поют. Мать спрашивает дочь: «Чего купила, Катенька», — «Гребенку, маменька», — «Почем платила, Катенька», — «Два с полтиной, маменька». Подобный ответ и «папеньке». И это продолжалось примерно в течение 10 мин. Совершенно отсутствовали музыкальные номера, за исключением одного номера гармошки.

Это говорит, прежде всего, о несерьезном и безответственном отношении к подготовке и проведению олимпиады со стороны РОНО, директоров и завучей школ и о том, что сами большинство руководителей школ абсолютно, очевидно, не имеют художественного вкуса, а отсюда и отсутствие художественного воспитания детей» [1, оп. 1, д. 2696. — л. 253].

В архивных документах имеется небольшая информация о проведении уроков пения и внешкольных мероприятий в сельских школах республики. Так, в Пестречинской средней школе работали музыкальный, хоровой, драматический, литературный кружки, которые посещали 46 учащихся [1, оп. 1, д. 2696. — л. 159]. В Бавлинской средней школе из учащихся был организован духовой оркестр [1, оп. 1, д. 2644. — л. 103]. В школах Мамадышского района функционировало 17 драматических и литературных кружков с охватом 399 учащихся и хоровой кружок, в котором занималось 29 человек. В одном из отчетов дается следующая характеристика внешкольной работы: «Разнообразные формы внешкольной воспитательной работы имеют место во многих школах, но глубоко продуманной системы мероприятий, хорошо спланированная и с надлежаще поставленным учетом работа отсутствует» [1, оп. 1, д. 2209. — л. 65—66 об.].

Во второй половине 30-х гг. активно развивалась внешкольная эстетическая работа в народных домах и клубах городов, районов и сел ТАССР. В г.Казани были открыты новые клубы: Рабочий дворец в Пороховском районе, Татарский клуб в Ново-Татарской слободе, Центральный межсоюзный клуб (бывший Комклуб). В клубах проводилась кружковая и массовая работа: действовали хоровые и музыкальные кружки, в частности, в отчете одного из клубов говорится, что музыкальный кружок посещали 60 человек, было проведено 25 занятий. Только за зимний период в клубах ставилось до 45 спектаклей и концертов [1, оп. 1, д. 1332. — л. 31].

В г.Казани выделялся Рабочий дворец им. Докадова в Заречном районе, объединивший семь городских клубов: коммунальников, печатников, деревоотделочников, металлистов, сельхоз-лесников, швейников, водников. Во дворце действо-

вали кружки всех направлений: русский драматический, татарский драматический, хоровой, музыкальный, художественный, литературный, спортивный и др.

Рассмотрим план работы и репертуар кружка игры на духовых инструментах. Все участники собирались не менее трех раз в неделю «для общих сыгровок», ежедневно проводились индивидуальные занятия и 2 раза в месяц руководитель читал лекции по теории музыки. В планы работы кружка входило: выступление в антрактах при постановках живой газеты, драмкружков, на увеселительных вечерах в клубе; участие в демонстрациях в дни революционных празднеств; постановка увеселительных платных вечеров два раза в месяц с целью приобретения необходимых для кружка предметов и поощрения членов клуба; организация вечеров слушания музыкальных произведений для любителей музыки. Духовой оркестр имел обширный репертуар, включающий: марши («Под Ляояном», «Казанский марш», «Марш Тукая»); вальсы («Зимняя сказка», «Торжество революции»); татарские народные мелодии («Каз канаты», «Тафтиляу»); русские народные песни («Эй, ухнем», «Дубинушка»); фантазии и поппури на темы русских народных песен, на американские темы («Сон негра»), на темы из опер и оперетт («Снегурочка», «Сильва») и др. [1, оп. 1, д. 1332. — л. 8 об., 17—17 об.].

Подводя итоги развитию организационных форм общего музыкального образования в республике в 1918—1941 гг., необходимо отметить следующее: в единой трудовой школе музыкальные занятия, согласно проектно-комплексной системе, проводились в форме праздников, литературно-музыкального утра, вечера и т.п.; с 1931 г. основной формой школьного обучения становится урок, однако в республике в связи с отсутствием кадров, методического обеспечения, материальных условий уроки пения проводились не во всех школах; музыкальное воспитание чаще осуществлялось в виде внеклассной и внешкольной работы, в частности, в форме кружков, массовых праздников, смотров художественной самодеятельности, пионерских и комсомольских фестивалей и т.д.

### Литература

1. НА РТ, Фонд Р3682 — Народный Комиссариат просвещения Татарской АССР.

*Л.С.Люберцева*

## ТРАДИЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИИ ИРКУТСКА

Образование как один из важнейших социальных институтов отражает состояние и тенденции развития общества. Уровень образования и культуры, че-

ловеческие ресурсы и интеллект все чаще относятся к разряду национальных богатств и связываются с будущим страны. Но прогресс не возможен без сохранения накопленного опыта, традиций.

Российское музыкальное образование уникально по своим традициям. К счастью современных поколений, музыканты сохранили ту уникальную систему профессионального музыкального образования, которая существует по сей день. Множество традиций сохранено как в общем, так и в профессиональном музыкальном образовании, хотя кое-что, к сожалению, утрачено.

Музыкальное образование Иркутской области имеет свою историю, свои имена, которыми гордится. Достаточно назвать имя заслуженного артиста России Дениса Мацуева, иркутянина, ученика Любови Николаевны Семенцовой, в прошлом преподавателя Иркутского музыкального училища (ныне колледжа). Трехсотпятидесятилетняя история города Иркутска хранит множество имен, связанных с развитием как профессионального, так и общего музыкального образования в нашей стране. Иркутск — один из старейших городов Сибири, с богатейшей историей и своей неповторимой культурой. Несмотря на свою значительную удаленность от центральных районов России, он рано превратился в один из очагов русской культуры на Востоке. Этому способствовали своеобразные исторические и экономические условия его развития.

О музыкальном обучении в Иркутске есть данные с 1780 г. Именно тогда была открыта «градская» (городская) школа, в которой в певческом классе обучали пению. Но наиболее активное развитие музыкальное образование получает в 19 веке. Обратим внимание на учебные заведения 19 века, явившиеся прародителями музыкального образования в Иркутске.

В 1845 году в Иркутске открывается Девичий институт. Обучение пению и музыке было в нем с самого основания. В институте были введены музыкальные испытания — отчет на закрытых музыкальных вечерах института (один раз в два месяца). Результаты этого нововведения не замедлили сказаться. Качество музыкальной подготовки повышалось. Желающих брать уроки с каждым годом становилось все больше. Ученицы института исполняли солидный репертуар: сонаты Бетховена, пьесы Ф.Шуберта, Ф.Шопена, Ф.Листа, концерты Ф.Мендельсона и К.Вебера, ансамбли в четыре, восемь рук, ансамбли со скрипкой. Многие талантливые ученицы посвятили свою жизнь музыкально-педагогической деятельности: В.Г.Петрович, М.П.Шешукова (закончила Петербургскую консерваторию), М.В.Подгорбунская (закончила Московскую консерваторию), В.Г.Останина, А.А.Воллерт, А.Н.Курбатова, О.И.Молодых, Е.И.Осипова-Шаршавина [1. С. 66—67]. В институте было два хора, светский и церковный. Музыкально-теоретические дисциплины в институте стали преподавать в начале 80-х годов. 54 года институт заменял иркутянам музыкальную школу, кроме того, выполнял музыкально-просветительскую функцию, устраивая ежегодные концерты для горожан в пользу бедных воспитанниц. Большинство приезжих видных музыкантов Иркутска начинали свою деятельность со службы в девичьем

институте. В списках преподавателей находим фамилии и жен декабристов, чья деятельность во многом повлияла на развитие культуры в Сибири и непосредственно в Иркутске.

1872 год в Иркутске открыто первое специальное педагогическое учебное заведение — учительская семинария, готовившее учителей для начальных классов, которые должны были вести нотное пение. В семинарии обязательно изучали хоровое пение, элементарную теорию музыки и игру на музыкальных инструментах, преимущественно на скрипке. Условия для музыкальных занятий были отличные: концертный рояль, две фисгармонии, 46 скрипок, три виолончели, контрабас, две флейты [2. С. 23]. В семинарии регулярно проходили музыкально-литературные вечера. При семинарии существовала специальная школа для педагогической практики, где учащиеся получали навыки преподавания музыки. Среди выпускников семинарии: Парфентий Дмитриевич Беляев — который в учебных заведениях города вел хоры, учил игре на скрипке, организовал камерные ансамбли, струнный оркестр.

К 1895 году в Иркутске действовало 58 средних и начальных учебных заведений, половина из них предусматривало хоровое пение и обучение музыке.

Традиции хорового пения сохраняются и в наше время. Множество хоровых коллективов города — участники различных фестивалей и конкурсов хорового искусства. Есть в городе и хор русской народной песни (основатель — заслуженный работник культуры Н.В.Мищенко), отмечающий в этом году 55-летний юбилей.

Педагоги-музыканты 19 века, понимая всю важность духовного обогащения общества, инициировали создание в городе специальных музыкальных заведений, «крестным отцом» которых становился Девичий институт, направляя в правительственные учреждения ходатайства о разрешении на их открытие.

Специальные музыкальные заведения, главным образом частные школы, в первые годы после революции (до 1920 г.) были единственными центрами музыкального образования в Иркутске. В 1920 году все существовавшие в то время частные школы были объединены в одно большое учебное заведение «Музыкальный университет». Университет просуществовал 2 года, а в августе 1922 года был создан музыкальный техникум, в котором работала большая часть педагогов университета.

Музыкальный техникум существовал до 1930 года. Летом 1930 года все имущество было переведено в г.Красноярск, а в Иркутске на 6 лет музыкальное образование прекратилось. И лишь 22 июля 1936 года состоялось решение Президиума Востсибкрайкома об открытии Восточно-Сибирского музыкального техникума. В сентябре 1936 года техникум был переименован в Восточно-Сибирское краевое музыкальное училище. При училище открывается музыкальная школа. Выпускники музыкальной школы становились профессиональными музыкантами, пройдя путь — Школа — Училище — Консерватория. Осуществляя начальное музыкальное образование, школа готовила потенциальных абитури-

ентов для училища. Ведь 90% выпускников музыкальной школы становились студентами Училища. С деятельностью музыкального училища (ныне музыкального колледжа) в Иркутске вот уже семьдесят пять лет связано профессиональное музыкальное образование. Именно музыкальное училище стало кузницей музыкальных кадров города Иркутска. Приведем лишь несколько примеров великих имен. Заслуженный работник культуры Любовь Николаевна Семенцова. Выпускница Иркутского музыкального училища и Московской консерватории, Любовь Николаевна более сорока лет возглавляла фортепианное отделение училища, воспитала множество музыкантов, среди которых: заслуженный работник культуры, профессор музыкального факультета ВСГАО, преподаватель музыкального колледжа Дмитрий Иванович Басков, лауреат Международных конкурсов, заслуженный артист России Денис Мацуев, и многие другие музыканты. Нельзя не вспомнить таких педагогов, как: Людмила Пантелеймоновна Холодилова, Игорь Александрович Соколов, Татьяна Александровна Мурашкина, Владимир Федорович Сухиненко... Музыковедческие традиции Владимира Федоровича Сухиненко развивали Елена Владимировна и Анна Евгеньевна Савинцевы, продолжает кандидат искусствоведения Изольда Оскаровна Цахер. Их выпускники, закончив ведущие консерватории страны, ныне являются педагогами учебных заведений нашего города, а также различных музыкальных учебных заведений России. Прививая профессиональные знания своим ученикам, педагоги-теоретики сформировали настоящую школу мастерства, которой по сей день гордится каждый получивший ее. Музыканты-просветители, они долгие годы поддерживали традицию «музыкальных пятниц», история которых началась в 1922 году по инициативе Евгении Григорьевны Городецкой. Евгения Григорьевна Городецкая — чрезвычайно серьезный и широко образованный музыкант, талантливый педагог и воспитатель, энергичный пропагандист музыкального искусства. Евгения Григорьевна — родоначальница профессионального музыкального образования в Иркутске, у нее учились многие преподаватели музыкального училища.

Традиция «музыкальных пятниц» сегодня трансформирована в различного рода просветительские концерты, которые организованы как на уровне Иркутской областной филармонии, так и на уровне учебных заведений, в частности, студенческой филармонии Иркутского музыкального колледжа. Традиция приобщения иркутян к музыкальному искусству продолжает жить, к счастью, возобновлена и традиция «телевизионной связи с населением». В 60—70-е годы XX века один из первых преподавателей Иркутского музыкального колледжа (училища) — Владимир Федорович Сухиненко много времени отдавал Иркутской студии телевидения. Многие помнят цикл передач — «Час музыкальных знаний», (1967), «Беседы у рояля» (1968—1970), «Беседы двух музыковедов» (1970). Главными партнерами в этих передачах были коллеги Владимира Федоровича: пианист Дмитрий Иванович Басков, пианист и теоретик Наталья Николаевна Тихонова, виолончелист Валентин Николаевич Тихонов, пианисты

Любовь Николаевна Семенцова, Людмила Пантелеймоновна Холодилова. В настоящее время традицию телевизионных музыкальных передач возобновил художественный руководитель и главный дирижер Иркутского губернаторского симфонического оркестра, заслуженный деятель искусств Илмар Лапиньш.

В 60-е годы в городе возникает потребность открытия музыкального ВУЗа. Для этого есть база, есть и кадры. Выпускники музыкального училища и педагоги с энтузиазмом откликнулись на открытие музыкального факультета в Иркутском педагогическом институте. Подготовить учителя музыки — дело новое, непростое. Здесь важен комплекс профессиональных навыков: инструментальных, вокальных, хормейстерских, психолого-педагогических. Для подготовки учителя музыки потребовались выпускники всех отделений училища. Многие педагоги в те годы перешли на работу в институт. Много проблем пришлось решать педагогам в подготовке учителя музыки. Пытаясь передавать профессиональный опыт своим подопечным, долгие годы приходилось преодолевать основную проблему — отношение общества к уроку музыки в общеобразовательной школе. Утверждение Д.Б. Кабалевского: «Урок музыки — урок искусства» до сих пор не реализовано в полном объеме на практике. И решение данной проблемы — первоочередная задача современного поколения преподавателей и учителей.

Сегодня Иркутск имеет три профессиональных музыкальных учебных заведения — музыкальный колледж, педагогический колледж № 3, факультет музыкального и художественного образования Восточно-Сибирской Государственной академии образования, которые занимаются подготовкой профессиональных музыкантов, преподавателей детских музыкальных школ, учителей музыки общеобразовательных школ, музыкальных руководителей дошкольных учреждений. Многие выпускники иркутских учебных заведений продолжают свое образование в центральных ВУЗах России, и, к сожалению, очень редко наиболее талантливые из них возвращаются в родной город. Это — одна из важнейших проблем современности. И все же основной профессиональный «музыкально-педагогический коллектив» города Иркутска достаточно многочисленен, бережно хранящий и продолжающий традиции прошлого, преумножающий и обогащающий их своим мастерством и талантом. Несмотря на разность квалификаций, всех их объединяет одно — любовь к музыкальному искусству.

### Литература

1. Харкеевич И.Ю. Музыкальная культура Иркутска. — Иркутск, 1987.
2. Терновая И.И., Терновой И.В. Образовательные заведения города Иркутска во второй половине XIX — начале XX веков. — Иркутск: Оттиск, 2009.

## **МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ДИАСПОРЕ, НАХОДЯЩЕЙСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТАТАР ФИНЛЯНДИИ**

Возрастающий спрос на высшее профессиональное, в том числе и музыкальное образование во многом определяет перспективы культурного развития страны и общества в целом.

Музыка играет важную роль в воспитании подрастающего поколения. Прежде всего, ее развивающий, образовательный и воспитательный факторы влияют на становление и развитие личности, ее ценностных ориентаций. Музыка как необходимый компонент общественно-культурной жизни человека может служить и фактором социальной идентификации — то есть выражать принадлежность человека к определенной социальной группе, становясь носителем национальных традиций и частью духовной культуры человечества.

В этой связи интересен опыт музыкально-эстетического воспитания детей через приобщение с ранних лет к музыке в диаспоре татар Финляндии.

Татары в Скандинавии появились еще в ранние годы автономного Великого княжества Финляндия (середины XVI века). После присоединения Финляндии к России в 1809 году, в новых военных гарнизонах наряду с русскими служили и татары — выходцы из Нижегородской губернии. Они положили начало татарской эмиграции в Финляндию. Постепенно стала формироваться небольшая, единая по своей культуре татарская община, объединяющая в настоящее время около 850 человек. По сравнению с представителями разбросанного по всему миру татарского народа, финская община татар наиболее организована. Объединяющими людей факторами стали части национальной культуры — общий родной язык, общая вера, общая родина (происхождение). Потомки поволжских татар стали гражданами Финляндии и интегрировались в финскую культуру, однако уже в пятом поколении сохраняют собственную национальную культуру. Основу возникновения и сохранения своего рода «двойного идентитета» составляет воспитание детей. Традиции и опыт воспитания в диаспоре татар Финляндии базируется на лучших традициях народной педагогики татар Поволжья.

С древних времен татары использовали устную традицию передачи знаний и непосредственное общение воспитателя с воспитанниками. В процессе формирования своих духовных представлений и становления личности ребенок испытывает влияние как традиционных народных верований старой языческой культуры, так и традиций мусульманской веры, принятой в 992 году Волжской Булгарией. Воспитание детей осуществлялось в семье до 6—7 лет, затем в религиозной школе. Таким образом, мама была для ребенка воспитательницей, хранительницей основ религии, обычаев, обрядов, устного народного твор-

чества. На протяжении многих веков существует самобытная система татарской народной педагогики, которая включает период жизни человека от рождения до взросления и образования новой семьи с рождением нового поколения.

1. Детство (обряды, связанные с рождением ребенка: праздник колыбели (бишек туе), торжество по случаю рождения (бэби ашы), обряд наречения имени (исем кушу), обряд предотвращения слеза (ошкерту), ритуальный комплекс, проводимый по поводу обрезания; праздники «Карга боткасы» (грачиная каша), «Навруз» (нового дня), «Нардуган» (рождения солнца);

2. Период приобщения к трудовой деятельности (обряд «Каз омэсе» (гусиной помощи), «Чэзэк бэйрэме» (праздник цветов), «Жилэк бэйрэме» (праздник цветов), «Тула омэсе» (помощь при валке сукна);

3. Романтический период юношества (обряд «Аулак ой» (деревенские посиделки), «Сабантуй» (праздник плуга), «Джиен» (праздник урожая).

Национальные традиции, обычаи и обряды определяют своеобразие музыкального фольклора, который сложился благодаря преемственности поколений в произведениях устного народного творчества. Являясь формой художественного мышления народа, они отразили исторические судьбы, условия жизни и труда, мечты и сокровенные думы людей на протяжении многих веков в период становления народа в татарскую этническую общность.

Сложились следующие жанры музыкального творчества татар Поволжья, исходя из общественно-бытовых функций жизнедеятельности:

- Обрядовые песни (календарно-земледельческие и семейно-бытовые);
- Трудовые песни;
- Игровые и плясовые песни;
- Эпос (дастаны, байты, исторические песни);
- Духовная музыка (мунаджаты);
- Лирические песни крестьянской и городской традиций (протяжные, городские песни, «деревенские напевы», песни шакирдов);
- Песни иных жанров: дружеские и гостевые песни, шуточные песни, песни социального протеста (бедняцкие, сиротские, рекрутские и др.)
- Инструментальная музыка.

Сопоставляя жанры музыкального фольклора с системой народного воспитания детей, очевидно, что музыка сопровождала ребенка во время всех событий, происходящих с ним и его окружением: семья, род, племя, народ, нация.

Дiasпора татар, официально зарегистрированная финским законодательством в 1925 году, живет в тесной связи с культурными кругами Финляндии. Они гордятся своей культурой, но в тоже время вносят вклад в национально-культурное развитие Финляндии. Культура и обычаи небольшой группы татар — это живая часть финской культуры.

Для удовлетворения эстетических потребностей в 1935 году было создано общество тюркской культуры (Финская Тюркская община). Членами этого общества было организовано много различного рода вечеров, поставлены спектакли,

организованы праздники, музыкальные встречи. У общества был свой хор и оркестр, которые принимали участие во многих мероприятиях. На этих музыкальных вечерах и праздниках было собрано, а потом издано много различных сборников тюркских песен. Председателем общества тюркской культуры и первым ее организаторами были Ибрагим Арифилла (Ibragim Arifulla), Гумар Тахир (Ymar Daher), Чингиз Сафиулла (Cingiz Safiulla), Анвар Хайрулла (Enver Hairulla).

Культурно-просветительская деятельность Исламского общества татар Финляндии выглядит как «воспитательный город». При нем есть отдел непрерывного образования основам религии и родному языку, библиотека, спортклуб, музыкальный ансамбль, мечеть. В образовательном центре объединяются ученики, преподаватели, родители, их деятельность имеет педагогически направленный характер. По инициативе правления организуются культурные и спортивные мероприятия, вечера отдыха и т.д. Примечательно, что обучение родному языку, основам религии, музыке проводится не только в дни занятий, но и во время выходных и каникул. Реализация принципа систематичности позволяет каждому члену диаспоры хорошо владеть и свободно общаться на родном языке.

Организация отдыха в летний период для детей татар Финляндии является доброй традицией на протяжении многих лет в Villa Traskkullaga, Kirkkonummi. Поэтому летние курсы — наиболее популярная форма в системе формирования эстетической культуры и образования. Об этом было заявлено на конференции, посвященной 75-летию образования Исламской общины татар Финляндии (Finlandia Islam Gemaati (1925—2000 г.))

Популярность летних курсов собирает летом 25 и более ребят. Это лагерь образовательно-оздоровительного типа. Лагерь представляет собой сплоченную группу по интересам, где умеют учиться, отдыхать, помогать друг другу. Завершение отдыха в лагере и обучения на летних курсах большое событие среди всех членов общины. Являясь организованной воспитательной формой массового художественного творчества, музыкально-эстетические традиции берегут и передают новым поколениям мысли, чувства и идеалы прошлых поколений.

Музыкально-эстетические традиции связаны с различными народными календарными праздниками, которые оказывали большое влияние на эстетическое развитие молодежи. Народные празднества, песни, танцы, народные игры занимали, несомненно, важное место в жизни татарского народа, оказывали огромное эмоциональное воздействие, воспитывали эстетическое отношение ко всей окружающей жизни. Например, традиционные семейные праздники: выбор и нарекание имени ребенку, первое посещение мечети, празднование дней рождения, церемонии завершения учебного года и т.д. — сопровождаются народными песнями, которые живут в традициях и обычаях татар Финляндии. Сохранение мусульманских календарно-обрядовых ритуалов, коллективно-игровых действий народных праздников нашло отражение в различных формах организации совместных мероприятий, проводимых в Исламском обществе татар

Финляндии (ежегодный праздник «Сабантуй», «Кадер кичэсе» и другие, связанные с проявлением заботы, помощи друг другу в беде и радости).

Издательское дело, организованное первыми просветителями-меценатами в конце XIX века продолжает комиссия по делам образования и печати Исламского общества татар Финляндии. Издание учебников и учебных пособий, художественной литературы, сборников песен и других книг на татарском, финском, английском и других языках дает возможность для приобщения татар к лучшим достижениям духовной культуры мусульман, живущих в других странах. Большое внимание уделяется переизданию книг на татарском языке, издательств Казани, Петербурга, Уфы, Оренбурга. Книгоиздательство на других языках открыло доступ к педагогическому наследию европейских педагогов-мыслителей, позволило ученым, расширить научные исследования, в том числе в педагогической науке. Распространенность того или иного произведения среди татарской интеллектуальной элиты в Финляндии и сегодня следует связать пропагандой основных мировоззренческих идей и влиянием на развитие уровня профессиональной образованности в диаспоре. Поэтому татарские печатные книги и сегодня пользуются большой популярностью и спросом. Издание книг, учебно-наглядных пособий и сборников, в которые включены народные мелодии татар Поволжья дошедшие до наших дней, бережно хранимые старшим поколением в диаспоре, популярные музыкальные произведения из спектаклей, романсов татарских композиторов имеют огромное значение в музыкально-эстетическом воспитании подрастающего поколения татар диаспоры. На основе этого песенного материала складывается характерный интонационный облик национальной культуры, обусловленный историческим развитием народа, его национального характера, индивидуального стиля выражения при взаимодействии с другими культурами. Воспитательная сила вокально-поэтических произведений определяется глубиной и содержательностью поэтических образов, которые создавались под непосредственным впечатлением событий общественной жизни, картин быта и родной природы. Вошедшие в эти книги произведения, стали использоваться исполнителями и распространились в виде аудио и видео записей среди широкого круга слушателей и ценителей татарских песен.

Результаты исследования музыкально-эстетического воспитания татар Финляндии позволяют сделать следующие выводы. Целенаправленная работа общины дает положительные результаты в сохранении музыкально-эстетических традиций татарского народа. Это имеет огромное значение в воспитании у детей красоты человеческих отношений, благородства, гуманности, любви к труду и своей Отчизне. Использование музыкально-эстетических форм и методов организации мероприятий развивает у детей образное мышление, эстетический вкус, артистизм, чувство взаимного сотрудничества. Являясь частью финской культуры, ее обычаев и традиций, татарская педагогическая система социализации, благодаря сложной структуре воспитывающего обучения, поощрения самостоятельности учащихся, сотрудничество с окружающей этнокультур-

ной средой стала положительным примером двойного идентитета. Поэтому главная цель повышения уровня профессионального образования татар Финляндии заключается в том, чтобы добиться дальнейшего духовного развития подрастающего поколения в диаспоре через сохранение национальной культуры народа, приобщение молодежи к достижениям всего человечества.

Диаспора татар в Финляндии, проходя разные этапы своего становления, несмотря на смену поколений, остается единой и формируется в целостное педагогическое явление. В настоящее время этот процесс необходим для сохранения национальных традиций и воспитательного потенциала татарской семьи. Реализация этих условий возможно за счет системного подхода, интеграции, преемственности всех ступеней многоуровневого педагогического пространства.

Профессиональное образование татар в Финляндии нацелено на обеспечение необходимых организационно-педагогических условий для формирования интереса к будущей профессии и национальной культуры в целом: удовлетворение потребностей молодых людей в получении высшего образования; подготовка высококвалифицированных специалистов в областях жизнедеятельности человека; обеспечение непрерывности всех этапов образования и воспитания в диаспоре.

Таким образом, в системе профессионального образования современных татар Финляндии большое значение уделяется музыкально-эстетическому воспитанию и образованию в диаспоре. Начальное музыкальное образование дети получают в семье на материале музыкального творчества татарского народа, далее обучение осуществляется в единой системе финского государственного образования, а затем наиболее способные ученики имеют возможность продолжить образование в высших учебных заведениях Финляндии, России, в первую очередь, Татарстана.

Исследование истории формирования татарской диаспоры в Финляндии, выявление общих исторических корней, характерных черт развития субэтносов татар Поволжья, общих тенденций развития культуры, единой духовной основы позволило выявить преемственность воспитательных традиций в современных условиях — надежное средство разностороннего воспитания детей и сохранения национальной идентичности народа независимо от различий в культуре, религии, языке этносов стран проживания.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Анисимов Павел Васильевич.** Декан музыкального факультета Московского педагогического государственного университета (МПГУ), профессор кафедры методологии и методики преподавания музыки, кандидат педагогических наук.

**Байбикова Галина Валентиновна.** Доцент кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института культуры и искусств.

**Байдалин Александр Сергеевич.** Педагог дополнительного образования ГОУ СОШ № 1961 г.Москва.

**Бездек Иржи.** Профессор кафедры музыки Карлова университета, Прага, Чехия.

**Бережной Дмитрий Александрович.** Аспирант кафедры музыкального образования Московского государственного университета культуры и искусств.

**Бондарчук Елена Васильевна.** Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ, г.Минск.

**Борец Тамара Петровна.** Доцент кафедры хоровой подготовки и основ музыкального воспитания факультета художественного образования Поволжского федерального университета (Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет).

**Буаттура Насер-Эддин.** Аспирант кафедры музыкального образования Московского государственного университета культуры и искусств.

**Булгакова Светлана Николаевна.** Доцент кафедры музыкального образования Челябинской государственной академии культуры и искусств.

**Бурдева Таня Викторовна.** Доцент Пловдивского университета им. Паисия Хилендарского, доктор педагогики. Республика Болгария.

**Власенко Валерия Леонидовна.** Кандидат педагогических наук, преподаватель фортепиано МШ при Тамбовском государственном музыкально-педагогическом институте им. С.В.Рахманинова.

**Высочкина Наталия Евгеньевна.** Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов Института художественного образования ВГПУ, г.Волгоград.

**Груздова Инна Викторовна.** Доцент кафедры педагогики и методик преподавания Тольяттинского государственного университета.

**Губанова Яна Владимировна.** Аспирант кафедры методологии и методики преподавания музыки МПГУ.

**Гуськов Олег Андреевич.** Аспирант кафедры музыкального образования Московского государственного университета культуры и искусств.

**Дайнова Гузель Закуановна.** Доцент кафедры музыкального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмиллы (БГПУ), кандидат педагогических наук.

**Дашанова Надежда Анатольевна.** Доцент кафедры хоровой подготовки и основ музыкального воспитания ТГГПУ, г.Казань.

**Дмитриев Владислав Алексеевич.** Заведующий кафедрой музыкального образования Нижневартковского государственного гуманитарного университета, кандидат педагогических наук, профессор.

**Долгова Людмила Михайловна.** Учитель музыки МОУ Средняя школа № 4, г.Тольятти.

**Доловова Евгения Вильевна.** Преподаватель фортепиано муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей города Новосибирска «Детская музыкальная школа № 10».

**Дюсембинова Райфа Кыдыровна.** Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Жетысуского государственного университета.

**Дятчина Наталья Сергеевна.** Аспирант кафедры философии, социологии и психологии Волгоградского государственного архитектурно-строительного университета.

**Жукова Татьяна Владимировна.** Преподаватель по классу фортепиано ГККП «Школа искусств Жас дарын», Казахстан.

**Ильюшкина Мария Андреевна.** Аспирант кафедры методологии и методики преподавания музыки МПГУ.

**Коврикова Екатерина Петровна.** Концертмейстер кафедры музыкального образования Нижневартковского государственного гуманитарного университета.

**Левина Ирма Рашитовна.** Доцент кафедры музыкального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмиллы (БГПУ), кандидат педагогических наук.

**Люберцева Людмила Семеновна.** Кандидат педагогических наук, преподаватель ОГОУ СПО Иркутский педагогический колледж № 1.

**Манева Майя.** Профессор Пловдивского университета имени Паисия Хилендарского, доктор педагогики. Болгария.

**Маркушина Ольга Анатольевна.** Преподаватель музыки ГОУ СПО Тольятинский социально-педагогический колледж, Почетный работник СПО.

**Мартынец Елена Леонидовна.** Преподаватель фортепиано МБОУ ДОД № 10, г.Новосибирск.

**Махмутова Мадина Мухаметовна.** Доцент кафедры хоровой подготовки и основ музыкального воспитания факультета художественного образования Поволжского федерального университета (Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет).

**Моргунова Наталия Вячеславовна.** Старший преподаватель кафедры музыкального образования Нижневартковского государственного гуманитарного университета.

**Нартымова Ольга Юрьевна.** Кандидат культурологи, старший преподаватель кафедры музыкального образования Нижневартковского государственного гуманитарного университета.

**Околот Мария Владимировна.** Студент-магистрант Кубанского государственного университета.

**Осеннева Марина Степановна.** Профессор кафедры методологии и методики преподавания музыки МПГУ, кандидат педагогических наук.

**Панова Наталья Геннадьевна.** Доцент кафедры теории и методики социально-культурной деятельности Московского гуманитарного педагогического института, кандидат педагогических наук.

**Поздеева Римма Петровна.** Кандидат искусствоведения, преподаватель БУ «Сургутский музыкальный колледж».

**Преображенская София Григорьевна.** Музыкальный руководитель МБДОУ ДСКВ № 62, г.Нижневартовск.

**Прохорова Ольга Николаевна.** Преподаватель хора средней общеобразовательной школы-комплекса эстетического воспитания № 8, Казахстан.

**Ржепянская Ирина Вячеславовна.** Доцент кафедры русского народно-певческого искусства Московского государственного университета культуры и искусств, кандидат педагогических наук.

**Рычкова Мария Алексеевна.** Аспирант кафедры методики музыкального воспитания Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена

**Рязанцев Алексей Алексеевич.** Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной адаптации и здоровьесбережения ОГОУ ДПО «Астраханский институт повышения квалификации и переподготовки».

**Савельева Ирина Петровна.** Кандидат культурологи, доцент кафедры музыкального образования Нижневартковского государственного гуманитарного университета.

**Севастьянова Светлана Степановна.** Кандидат искусствоведения, преподаватель теоретических дисциплин Астраханского музыкального колледжа

им. М.П.Мусоргского, заведующая кабинетом музыкальной литературы, доцент кафедры теории и истории музыки астраханской государственной консерватории.

**Сибирякова Галина Георгиевна.** Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов института художественного образования ВГПУ, г.Волгоград.

**Сулимов Вадим Сергеевич.** Кандидат исторических наук, доцент кафедры права и методики преподавания обществознания Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д.И.Менделеева.

**Туганов Виктор Георгиевич.** Аспирант Московской государственной консерватории им. П.И.Чайковского.

**Тукмачева Марионелла Ивановна.** Зав. кафедрой методики музыкального образования Глазовского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент.

**Урбанская Альбина.** Аспирант кафедры методологии и методики преподавания музыки МПГУ.

**Фалетрова Ольга Михайловна.** Доцент кафедры музыкального образования Ярославского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.

**Фейферликова Р.** Профессор кафедры музыки Карлова университета. Прага, Чехия.

**Феттер Павел Зигфридович.** Доцент кафедры музыкального образования Омского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.

**Фролкин Виктор Александрович.** Кандидат искусствоведения, профессор кафедры фортепиано Краснодарского государственного университета культуры и искусств.

**Хазеева Ирина Наилевна.** Кандидат педагогических наук. Доцент кафедры музыкального образования Нижневартковского государственного гуманитарного университета.

**Хамицкая Елена Леонидовна.** Аспирант кафедры фортепиано Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка.

**Харченко Анжела Станиславовна.** Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Полтавского национального педагогического университета им. В.Г.Короленко, Украина.

**Чайка Ирина Николаевна.** Учитель музыки высшей квалификационной категории МОУ гимназия № 8, г.Райчихинск, Амурской области.

**Шейна Оксана Борисовна.** Учитель музыки муниципальной общеобразовательной средней школы № 25, г.Нижневартовск.

**Шипилкина Татьяна Анатольевна.** Зав. кафедрой методики музыкального образования Пензенского государственного педагогического университета, доцент, кандидат педагогических наук.

**Яегильдина Зилия Мухтаровна.** Доктор педагогических наук, профессор, декан факультета художественного образования Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, г.Казань, Республика Татарстан.

**Яетушенко Юлия Олеговна.** Аспирант кафедры культурологии, философии и социальных наук Нижневартковского государственного гуманитарного университета.

**Янкова Яна.** Профессор Пловдивского университета имени Паисия Хилендарского, доктор педагогики. Болгария.

**Яушева Елена Исфаровна.** Преподаватель фортепиано муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей города Новосибирска «Детская музыкальная школа № 10».

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Часть I. Проблемы высшего музыкально-педагогического образования.....</b>	<b>3</b>
<i>Анисимов П.В.</i> Модернизация высшего музыкально-педагогического образования в России.....	3
<i>Фролкин В.А.</i> Мировая музыкальная педагогика в эпоху глобализации (Восток-Запад: кросс-культурные перспективы) .....	9
<i>Бездек И.</i> Взаимосвязь гармонии и теории интерпретации в процессе обучения молодых музыкантов.....	18
<i>Дайнова Г.З.</i> Национальный хоровой репертуар в системе этнокультурного образования республики Башкортостан.....	22
<i>Феттер П.З.</i> Сущность и структура самоанализа профессиональной деятельности учителя музыки (опыт методологического анализа) .....	27
<i>Тукмачева М.И.</i> Актуализация знаний о методологическом анализе и педагогическом эксперименте при исследовании студентами проблем педагогики музыкального образования .....	38
<i>Хазеева И.Н.</i> Компетенции в музыкальном образовании: тенденции, проблемы, перспективы.....	42
<i>Дятчина Н.С.</i> Музыкально-педагогическая концепция «Осмысление музыки» .....	46
<i>Байбикова Г.В.</i> Образовательная среда как фактор формирования коммуникативной компетенции учителя музыки .....	49
<i>Левина И.Р.</i> Идеи продуктивного обучения в практике подготовки будущих учителей музыки.....	53
<i>Поздеева Р.П.</i> К вопросу о познании музыки XX века в контексте времени.....	57
<i>Янкова Я.</i> Учитель музыки и вызов информатизации в образовании .....	62

<i>Ржепянская И.В.</i> Некоторые аспекты педагогического проектирования профессиональной подготовка педагога-музыканта в вузе культуры и искусств .....	65
<i>Нартымова О.Ю.</i> Развитие творческого мышления студентов на индивидуальных занятиях по хоровому дирижированию.....	68
<i>Высочкина Н.Е., Сибирякова Г.Г.</i> Проблемные ситуации как средство формирования интонационного мышления будущего педагога-музыканта .....	71
<i>Околот М.В.</i> Музыкальные потребности на разных этапах развития личности .....	75
<i>Дашанова Н.А.</i> Психолого-педагогические предпосылки развития музыкально-творческих способностей студентов в классе хорового дирижирования.....	79
<i>Галкина Е.А.</i> Исследование фономена стрессоустойчивости в контексте исполнительской деятельности музыканта-педагога.....	84
<i>Савельева И.П.</i> Психологические особенности эстрадного состояния в процессе концертно-репетиционной деятельности.....	88
<i>Буаттура Н.-Э.</i> Сущность артистизма музыканта-исполнителя.....	93
<i>Ильюшкина М.А.</i> О проблеме развития эмоциональной сферы личности в процессе освоения музыкальной культуры Востока (на примере японской музыки) .....	98
<i>Моргунова Н.В.</i> Применение информационных технологий и дистанционного обучения в музыкальном образовании .....	101
<i>Осеннева М.С.</i> Технологии организации практико-центрического подхода в хормейстерской подготовке учителя музыки.....	107
<i>Булгакова С.Н.</i> Стилевой подход в дирижерской подготовке учителя музыки.....	111
<i>Дмитриев В.А.</i> Подготовка студентов в концертмейстерском классе .....	115

<i>Коврикова Е.П.</i>	
Самостоятельная работа пианиста-концертмейстера при разучивании нового музыкального материала.....	119
<i>Панова Н.Г.</i>	
Проблемы и перспективы развития профессионального исполнительства на гармонии-хромке.....	124
<i>Манева М.</i>	
Задачи и проблемы обучения студентов игре на аккордеоне как втором музыкальном инструменте.....	128
<i>Туганов В.Г.</i>	
Актуальные проблемы в контрабасовой педагогике.....	131
<i>Шипилкина Т.А.</i>	
Формирование профессиональной готовности учителя музыки к музыкально-краеведческой работе в школе.....	137
<i>Рязанцев А.А.</i>	
Физическое воспитание студентов, совершенствующихся в хоровом дирижировании.....	139
<i>Сулпимов В.С.</i>	
Преподавание пения на педагогических курсах в Тобольской губернии в начале XX в. ....	145
<i>Дюсембинова Р.К.</i>	
Музыкально-педагогическое наследие Данеша Ракишева .....	149
<i>Фейферликова Р.</i>	
Олдржих Блеха (1892—1951) — композитор и собиратель народных песен в Западной Чехии .....	154
<b>Часть II. Проблемы дошкольного, общего и дополнительного музыкального образования .....</b>	<b>157</b>
<i>Бондарчук Е.В.</i>	
Развитие личности дошкольника в музыкальной деятельности.....	157
<i>Груздова И.В.</i>	
Феномен музыкальной игры и ее роль в развитии творчества дошкольников .....	161
<i>Бурдева Т.В.</i>	
Специфика распевания в дошкольном возрасте .....	170
<i>Борец Т.П.</i>	
Музыка в аксиологическом и нравственно-эстетическом воспитании школьника.....	173

<i>Долгова Л.М.</i>	
Проблемы нравственного развития личности школьника на уроках музыки .....	176
<i>Прохорова О.Н.</i>	
Возможности музыкального искусства как средства реализации здоровьесберегающих технологий.....	179
<i>Фалетрова О.М.</i>	
Сохранение психоземционального здоровья школьников на основе расширения музыкально-образовательного пространства.....	183
<i>Шеина О.Б.</i>	
Музыкально-творческая деятельность школьника на уроках музыки с использованием специализированного программного обеспечения Garage Band на базе Mac OS.....	189
<i>Губанова Я.В.</i>	
Роль невербальной коммуникации в музыкально-образовательном процессе .....	193
<i>Жукова Т.В.</i>	
Каким должно быть современное музыкальное воспитание?.....	196
<i>Чайка И.Н.</i>	
Каков он, современный урок музыки? .....	200
<i>Явтушенко Ю.О.</i>	
Особенности психологического воздействия рок-музыки на подростка .....	202
<i>Рычкова М.А.</i>	
Развитие музыкального восприятия через взаимодействие искусств на уроке музыки .....	205
<i>Урбанская А.</i>	
К проблемам музыкального воспитания детей в условиях детского дома .....	209
<i>Бережной Д.А.</i>	
Проблема индивидуально-группового музыкального обучения детей .....	212
<i>Преображенская С.Г.</i>	
Интерактивные компьютерные игры как средство развития интереса к музыке у детей дошкольного возраста.....	216
<i>Маркушина О.А.</i>	
Внедрение компьютеризированного цифрового инструментария в процесс музыкального образования.....	220
<i>Севастьянова С.</i>	
Экранные прочтения «Картинок с выставки» М.П.Мусоргского (методические комментарии видеокурса) .....	223

<i>Харченко А.С.</i> Психологические основы отбора младших школьников в классы музыкального профиля.....	231
<i>Байдалин А.С.</i> Повышение эффективности формирования исполнительских умений и навыков в начальный период обучения игре на баяне с привлечением компьютерных технологий.....	235
<i>Гуськов О.А.</i> К проблеме сохранения и развития хоровых традиций в России.....	240
<i>Яушева Е.И., Мартынец Е.Л.</i> «Музицирование»: предмет по выбору в ДМШ, ДШИ.....	242
<i>Доловова Е.В.</i> Камерный ансамбль в классе фортепиано в ДМШ, ДШИ: презентация рабочей учебной программы.....	246
<i>Власенко В.Л.</i> Формирование музыкальной культуры учащихся в учреждениях дополнительного образования в исторической ретроспективе .....	249
<i>Хамицкая Е.Л.</i> Идея воспитывающего обучения в теории и практике музыкального воспитания в начальных учебных заведениях Российской империи (период 1816—1917 гг.) .....	255
<i>Явгильдина З.М.</i> Организация внеклассных и внешкольных форм образования в Татарстане (1918—1941 гг.).....	259
<i>Люберцева Л.С.</i> Традиции музыкального образования в истории Иркутска .....	264
<i>Махмутова М.М.</i> Музыкально-эстетическое воспитание детей в диаспоре, находящейся в системе профессионального образования татар Финляндии .....	269
<b>Сведения об авторах.....</b>	<b>274</b>

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 25.04.2011  
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Arial. Усл. печ. листов 17,75  
Тираж 500 экз. Заказ 1188

*Отпечатано в Издательстве  
Нижевартовского государственного гуманитарного университета  
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11  
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*