ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ:

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

2018. Том I

ООО Международный Центр "Искусство и образование".
Объединенная редакция научно–методических журналов.

Музыка в школе

Изобразительное искусство в школе

BULLETIN OF THE INTERNATIONAL CENTRE OF ART AND EDUCATION

Искусство и образование

Редакционный совет:
Бесчастнов Н.П.
Боронина В.Г.
Горбунова И.Б.
Дракулич Саня (Хорватия)
Дружкова Н.И.
Долинская Е.Б.
Игнятович Сарко (Словения)
Красильников И.М.
Конышева Н.М.
Кушаев Н.А.
Логинова Л.Н. (Испания)
Ломов С.П.
Мюхкюря С. (Финляндия)
Малинина Т.Г.
Николаева Е.В.
Орлова Е.В.
Петрушин В.И.
Потапов Д.А.
Фомина Н.Н.
Цыпин Г.М.

Журнал публикует доклады ежегодной международной научно–практической конференции, проводимой Международным центром "Искусство и образование" – "Искусство и образование: методология, теория, практика". Специализация журнала: история и теория искусства, педагогика искусства, методика преподавания предметов образовательной области Искусство и смежных областей знания. Основные направления тематики журнала:

- историческое развитие искусства как особой формы творческой деятельности человека;
- взаимосвязь теорий искусства и методов художественно–эстетического образования;
- воздействие искусства на развитие личности, психология искусства;
- методология художественного образования как основа системы освоения искусства в педагогически организованном процессе, самообразовании и художественно–творческой деятельности;
- совершенствование и разработка современных методов и технологий преподавания искусства в системе внешкольного, общего школьного и профессионального образования.

Редакция журнала в своей деятельности руководствуется принципами научности, объективности, профессионализма, информационной поддержки наиболее значимых педагогических и специальных инновационных исследований, соблюдения норм издательской этики.

Оргкомитет:

Кушаев Нариман Азисович Председатель оргкомитета конференции, учредитель и главный редактор Объединенной редакции научно-методических журналов по художественному образованию и эстетическому воспитанию

Ломов Станислав Петрович действительный член (академик) Российской академии образования, академик Российской академии художеств, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой живописи ГОУ ВО «Московский государственный областной университет»

Фомина Наталья Николаевна доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, зав. Лабораторией музыки и изобразительного искусства ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»

Цыпин Геннадий Моисеевич доктор педагогических наук, профессор ГБОУ ВО г. Москвы «Московский государственный институт музыки имени А.Г. Шнитке» Заслуженный деятель высшей школы РФ, академик педагогических и социальных наук

Демченко Александр Иванович доктор искусствоведения, профессор кафедры истории музыки, Заслуженный деятель искусств России, главный научный сотрудник Центра комплексных художественных исследований ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория им. Л.В.Собинова»

Грибкова Ольга Владимировна доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального искусства Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» лауреат международных конкурсов, ведущий педагог-хормейстер

Содержание

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ ИСКУССТВА

Ломов С.П., Lomov S.P.
Образование через искусство 9
Education through Art.....9

Новичков В.Б., Novichkov V.B.
Ключевые проблемы модернизации образования 12
Key issues in the modernization of education.....12

Бодина Е.А., Bodina E.A.
Симвология как актуальная область философско- педагогических знаний 18
The symbology as a relevant field of philosophical - pedagogical knowledge 18

Валеева А.Р., Valeeva A.R.
Интегрированные уроки как средство активизации мыслительной деятельности младших школьников.....26
Integrated lessons as a means of enhancing the mental activity of younger students 26

Грибкова О.В., Gribkova O.V.
Педагогическая интеграция как динамический фактор результативности современного образования.....35
Pedagogical integration as a dynamic factor of modern education effectiveness 35

Виниченко А.А., Vinichenko A.A.
«The sons of the silent age» («эпохи умолчанья дети»). художественный перевод и методологический комментарий.....40
«The sons of the silent age». a literary translation and metological comments 41

Звонова Е.В., Zvonova E.V.
Символизация как психологический механизм воплощения социальных представлений в искусстве.....46

Symbolization as a psychological mechanism for the social representations embodiment in art 46

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСКУССТВА

Демченко А.И., Demchenko A.I.
Открывая горизонты эпохи 53
Discovering the era horizons.....53

Рощин С.П., Roshchin S. P.

Филиппова Л.С., Filippova L.S.
Рисунок как учебная дисциплина в процессе подготовки художника декоративно-прикладного искусства.....62
Drawing as an academic discipline in the process of education of the artist of arts and crafts 62

Петров В.О., Petrov V.O.
Акция в музыке XX века 67
Action in the music of the XX century 67

Саввина Л.В., Savvina L.V.
Структурно-семантические инварианты музыкального высказывания второй половины XX века.....75
Structural and semantic invariants of musical utterance of the second half of the XX century 75

Байкова Е.Н., Baikova E.N.
Многогранное искусство дирижера.....86
The multi-faceted conductor art.....86

Ван Дунмэй (КНР), Wang Dongmei
О народно-песенных истоках профессионального музыкального искусства в России.....91
On the national song sources of professional music art in Russia 91

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Егорова И.Л. Egorova I.L.
Научно-методическое наследие Л.Л. Христиансена (по страницам рукописных источников) 96

Research and methodological heritage of Christiansen L.L. (according to handwritten sources) 96

Мария Стреначикова (Словакия), Strenacikova M.

Стресс в жизни студентов консерватории 102
Stress in the life of conservatory students 102

Пэй Цзяфань (КНР), Pei Jiafan

Особенности репертуара юного вокалиста.....110
Features of the young vocalist repertoir 110

Сун Бо (КНР), SunBo

Люй Бо (КНР), LuBo

Развитие творческого потенциала обучаемых на начальном этапе занятий вокалом.....116
The development of the students creative potential at the vocal training initial stage 116

Светланова В.И., Svetlanova V.I.

Особенности постановки кисти левой руки скрипача на основе психофизиологического подхода 122
Features of the left-hand wrist setting on the basis of the psycho-physiological approach in the violin playing 122

Красильников И.М., Krasilnikov I.M.

Возможности ИКТ в развитии художественного образования 128
ICT opportunities in the development of art education 128

Безрядина Е.В., Bezryadina E.

Проблемы формирования двигательных навыков у начинающих пианистов 134
Problems of forming technical skills at beginners of pianists.....134

Клюев А.С., Klujev A.S.

Музыкотерапия в музыкальном образовании – терапия искусством в художественном образовании: по итогам 10-ти Международных научно-практических конференций (Санкт-Петербург, 2008-2017 гг.). обзор.....141

Music therapy in music education – art therapy in art education: according to the results of 10 international scientific and practical conferences (st. petersburg, 2008-2017). review 141

Яфальян А.Ф., Yafalian A. F.
Музыкальное воспитание в Индии в условиях варн и каст: история и современность 147
Music education in India in terms of varnas and castes: history and modernity.....147

Орлова Е.В., Orlova E.V.
Электронная музыка и «шестое» чувство 154
Electronic music and the "sixth" sense 154

ИСКУССТВО И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Уколова Л.И., Ukolova L.I.
Влияние музыкальной среды на процесс становления личности растущего человека.....165
The influence of cultural and educational environment for the upbringing of the growing human.....165

Черватюк П.А., Chervatyuk P.A.

Мансурова А.П., Mansurova A.P.
Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения средствами музыки как педагогическая проблема 173
Moral education of younger generation by means of music as a pedagogical problem 173

Грушко Г.И., Grushko G.I.
К проблеме «истинного» патриотизма в системе музыкально-педагогического образования 180
To the problem of «true» patriotism in the system music and pedagogical education.....180

Афанасьева И.В., Afanasyeva I.V.

Куницына С.М., Kunitsyna S.M.
Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся средствами народного музыкального творчества.....189

Civil and patriotic students education by folk music means 189

Валитов Т.Р., Valitov T.R.
Эмпатия как необходимое условие герменевтического восприятия другого 194
Empathy as a necessary condition for hermeneutic perception of the other.....194

Ма Сяо (КНР), Ma Xiao (PRC)
Культура исполнительства в формировании личности музыканта 203
Culture of performance in shaping the musician personality.....203

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ ИСКУССТВА

Ломов Станислав Петрович

доктор педагогических наук, профессор живописи,
академик РАО и РАХ
ГБОУ ВО «Московский государственный областной университет»

Lomov S.P.

E–mail: splomov@yandex.ru

Образование через искусство

Education through Art

Во все времена все цивилизации развивались и совершенствовались через изобразительное искусство. Рисование было первичным образовательным предметом ещё в древние времена. Как учебная дисциплина в российских школах рисование появилось не так давно, а конкретнее в период царствования Александра 1. Первые учебники этого удивительного предмета были выпущены в России около 300 лет назад. Тем не менее актуальность этих изданий на сегодня архибесспорна. Ибо в образовательном пространстве мирового развития общества на современном этапе массовой информатизации известные слова классика «картина – сильнее слова» принимают чрезвычайно важное значение. Ещё в период рассвета Российской императорской академии художеств выдающиеся деятели искусств обратили внимание на образовательную значимость рисования в общем развитии детей. В академии были разработаны первые программы и учебные пособия для обучающихся. Над изданием этих пособий и книг работала академическая элита того времени: И.Репин, В. Маковский, И. Крамской, П. Чистяков, ведущие художники и педагоги Российской императорской академии художеств.

бразовательная значимость этих изданий сегодня в эпоху визуального осмысления реального мира придает изобразительному искусству особую роль, роль научного познания природы и человека.

Мировое сообщество вступило в эпоху развития, когда на смену процессам индустриализации пришла эпоха информационных технологий – инструмент глобализации. Всемирными коммуникационными сетями, человек утвердил новое пространство большее, чем он сам. Получив новое информационное измерение, человечество приобрело мощный потенциал для дальнейшего развития. В этом потенциале сокрыты как позитивные, так и весьма негативные преференции. И как всегда на перекрестке развития нам предстоит пережить Возрождение. Возрождение через искусство и культуру, через любовь к природе и через духовные ипостаси.

Более полувека назад философская категория Вернадского о ноосфере воспринималась как фантазия. Сегодня она воплотилась в ощутимую технологическую реальность. Человечество изменилось. Индивидуальное сознание, инстинктивно защищаясь от всего нового, сберегая интеллектуальные силы для решения насущных, неотложных повседневных проблем, считает эти изменения фантазией, миражом, а в лучшем случае – ересью. Дуализм гармонического сочетания – реального и ирреального – испытывает прессинг неразрешимых противоречий: компьютерные образы с одной стороны не воспринимаются всерьез, а с другой – сами пользователи, прежде всего юные, не могут, да и не стремятся «выйти» из виртуального мира. Общество ищет решения этой проблемы. И к слову сказать, это решение лежит на поверхности. Ключ решений в словах великого Достоевского: «Красота спасет мир». Поэтому сознание человека должно обрести зрительное (визуальное) эстетическое выражение. Причем это сознание должно не услаждать человека изысканными технологическими образами придуманного мира, а прежде всего открывать удивительные красоты и тайны мира реального. Не компьютер, а сам человек должен научиться управлять своим сознанием. А вот каким оно должно быть – это вопрос высокой культуры и образования.

Структурно обусловленная компьютерной реальностью не только изменяет человека, само человечество – развивается, стремительно эволюционирует. Информационные технологии оказывают прямое воздействие не только на сознание, но и на подсознание человека – открывая для него новое эстетическое направление эволюции, новую ментальность бытия, новые знания, порой далекие от объективных законов развития природы.

Сегодня многие художники и педагоги обращаются к опыту и традициям классического искусства. Достаточно сказать, что в академии С.Андрияки подготовлена и опубликовани целая серия книг, получивших образовательное признание ещё в 19 веке. В предлагаемых изданиях обозначены важнейшие этапы эволюции образования через изобразительное искусство, через изобразительную деятельность. И дело не в том, что данная информация необходима будущему художнику или, как сегодня принято говорить, дизайнеру. Этот образовательный научный и учебно–методический материал необходим любому образованному современному человеку. Зрительное мышление сегодня приоритетно. Давайте оторвемся от компьютера и полюбуемся реальным миром, природой, её удивительной красотой, загадочностью и разумностью. И в этом нам поможет простое рисование с натуры, новое понимание «старых» прописных истин.

Именно рисование с натуры в союзе с компьютерными технологиями позволит развить и сформировать новое научное мировоззрение, способное адекватно и эффективно воздействовать на человека и существенно расширить границы его непосредственного взаимодействия с окружающим миром.

Известно, что 95% информации о внешнем мире обеспечивает человеку зрение. Его значение исключительно велико, ибо именно оно оказывает прямое воздействие на подсознание. И именно эта область не исследована и не нашла своего применения в образовательном пространстве. В этой связи принципиальное изменение самого механизма восприятия мира не только отдельным человеком, но и обществом в целом через изобразительное искусство весьма актуально и значимо для образования.

Новичков Владимир Борисович

кандидат педагогических наук, доцент Института
«Высшая школа образования» ФГБОУ ВО «Московский
педагогический государственный университет»
Заслуженный учитель РФ

Novichkov V.B.

PhD in Education, Associate Professor of the Institute
«Higher School of Education» FSBEI of HE «Moscow
Pedagogical State University «
Honored Teacher of the Russian Federation
E–mail: buttur1@yandex.ru

Ключевые проблемы модернизации образования

Key issues in the modernization of education

Аннотация: В статье на материалах проведенного исследования анализируется осуществляемый в стране процесс модернизации образования, его содержания и организационных форм. Эмпирические факты свидетельствуют о том, что запущенный процесс осуществляется на устаревших теоретических основаниях, не учитывающих достижений науки постнеклассического периода, особенностей сущностных форм познающего человека, цивилизационной социокультурной динамики.

Summary: The article analyzes the process of education modernization, its content and organizational forms carried out in the country on the study materials. Empirical facts indicate the launched process is carried out on obsolete theoretical principles not taking into account the achievements of the post–non–classical period science, the

essential form features of the cognizing person, civilizational sociocultural dynamics.

Ключевые слова: модернизация образования, парадигмы человеческой сущности, концептуализация педагогического процесса.

Key words: modernization of education, paradigms of human nature, conceptualization of the pedagogical process.

сли вникнуть в суть формулы, задающей сегодня в методологии дидактики оптику различения сущности человека, то обнаружится ее механистичность и необъективность применительно к познавательным практикам.

В самом деле, господствующая сегодня формула «биосоциокультурной сущности», предлагающая рассматривать человека со стороны «био» – всеобщего живого, ничего, кроме натуралистичности (материалистической утверждаемости) в себе не несет. Ведь «все живое» объективно не становится социализированным и уж тем более культурным. Нет таких прецедентов в природе, кроме пространства человеческих сообществ.

Посмотрим на формулу биосоциокультурной сущности, определяющей сегодня человека в академической методологии, в обратном порядке. Культура далеко отстоит от природы. Неслучайно ее определяют философы «второй онтологической реальностью». Ни одно из проявлений культуры – технологии, изобретения, науки, искусства, религии, философии – не возникли вне социального антропологического пространства. Социальность, как объективное явление, вбирает в себя культуру в силу взаимообусловленности. Далее в анализируемой формуле наблюдается логический разрыв, так как «все живое» – биологическое, никогда не обладало институированными формами социальности и культуры. Ими обладал только anthropos, обособленная в природе сущность. Только эта сущность обращена в мир познанием и его прагматическим преобразованием.

Следовательно, в методологии дидактики рациональнее использовать не биологическую, а антропологическую оптику рассмотрения человека. Тем более, что антропологическое рассмотрение не умаляет организмичности человеческого су-

щества, но открывает более широкий горизонт трактовок его специфических свойств и познавательной направленности.

Антропосоциокультурная оптика не только позволяет (в отличие от биосоциокультурной) гуманизировать и гуманитаризировать наши представления о познающем человеке, но и привести в соответствие парадигматику осмысления этой сущности и концептуализацию педагогического процесса с новейшими достижениями науки и социокультурной общецивилизационной динамикой.

На необходимости такого переосмысления человека и его познавательных возможностей уже больше века настаивают философия и практически все гуманитарные области знания. В этом отношении примечательно замечание академика РАН и РАО В.А. Лекторского, сделанное им в одном из интервью: «...то что делает человека человеком, нельзя объяснить, исходя из естественнонаучного представления о нем, из его биологической природы». [1] Такое объяснение, считает автор, лишено целостности, а значит системности, что противостоит научной достоверности. Человек многообразнее своей биологической природы. Поэтому парадигматика его рассмотрения должна охватывать исследуемую сущность во всей полноте современного человековедческого знания, должна ориентировать на поиски образовательных ответов современным общецивилизационным вызовам.

Однако методология академической дидактики в своем сегодняшнем состоянии находится только на подступах к решению этих проблем. Она не достигла пока четкого категориального различения своих теоретических первооснов: теоретико-методологических подходов и принципов.

В фундаментальном труде «Методология образования» А.М. Новикова встречаем: «...подход рассматривается как некоторых исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение». [2] Здесь автор стоит на позиции синонимичности, неразличимости категорий подхода и принципа, при том, что в методологии дидактики содержания образования они несут разную функциональную нагрузку.

Теоретико-методологический подход – векторная категория методологии как таковой, эксплицирующая направленность рассмотрения одного из наиболее значимых аспектов

(модусов) исследуемой сущности предмета, процесса или явления.

В отличие от подхода, принцип представляет собой категорию действия, направленного на разрешение противоречия, возникающего между направленностью рассмотрения и объективностью условий существования исследуемых сущностей.

Не менее характерным является и утверждение В.А. Ситарова в его вузовском пособии «Дидактика» о том, что принципы обучения и преподавания «...представляют собой наиболее спорную область дидактики». [3]

Приведенные обобщения и позиции авторов, свидетельствуют о недостаточной разработанности методологии дидактики и образования. В используемых парадигматике и концептуализации они, видимо, достигли определенного предела, не позволяющего продвинуться дальше. Этим и объясняются те торможения, которые можно наблюдать на пути модернизации содержания образования и образовательной системы как таковой.

Логика развития педагогической науки и всего человековедения за последние два века нашли наиболее продуктивную и адекватную оптику рассмотрения человека, обращенного к познанию. Это не биологическая, а антропосоциокультурная оптика, задающая новую (последарвиновскую) парадигматику трактовки человеческой сущности, обособленной в остальной живой природе. [4]

В этой парадигме велась разработка проблематики человека в XIX – XX веке западноевропейской философией, социологией, психологией, политологией, искусствоведением и отечественной дореволюционной педагогикой.

В этом ряду следует назвать фундаментальные труды классиков отечественной педагогической мысли К.Д. Ушинского («Опыт педагогической антропологии») и П.Ф. Каптерева («Дидактические очерки» и «Педагогический процесс»), В.Я. Стоюнина («Заметки о русской школе») и П.И. Новгородцева («Об общественном идеале») и др. В постперестроечный период в стране открылся широкий доступ к теоретическому наследию таких авторов, как К. Ясперс, Э. Эриксон, Ф. Фукуяма, Б. Рассел, Э. Фромм, Э. Мунье, К. Поппер. В их трудах раскрывался про-

цесс нарастания субъективности личности и ее развития под воздействием социокультурной динамики.

Продолжают антропологическую линию рассмотрения сущности человека м современные гуманитарные науки и философия. Так, в педагогике широко известны труды В.А. Сластенина, Б.М. Бим–Бада, Г.М. Коджаспировой, В.И. Максаковой; в культурологии и истории культуры – фундаментальные работы М.С. Кагана, М.Н. Кузьмина, В.С. Библера; в дидактике и в методологии познания – труды В.И. Загвязинского, И.Я. Лернера, А.В. Хуторского, А.И. Савенкова, Г.П. Щедровицкого; в философии – многолетние исследования В.А. Лекторского, В.С. Степина, М.А. Розова, В.С. Меськова, Л.А. Микешиной, Ю.С. Пивоварова, П.С. Гуревича, Б.В. Маркова и др.

Таким образом, отечественная методология дидактики имеет уже сегодня необходимые предпосылки для качественного пересмотра парадигмы трактовки «человека познающего» в направлении его антропосоциокультурной сущности.

Эта парадигма открывает более широкий горизонт рассмотрения человека с точки зрения его познавательных возможностей, аксиолого–потребностных и мотивационно–деятельностных ориентаций.

Новая парадигма детерминирует собой необходимость новой концептуализации педагогического процесса, его обращенность к когнитивным и семиотическим свойствам человеческого существа, к его обусловленности пространственно–временным континуумом и соответствующими достижениями современной науки, технологического (цифрового) уклада, цивилизационной практики нашей повседневности.

Новая концептуализация педагогического процесса с учетом обновленной парадигматики должна строиться на основе современных научно–теоретических новаций и не утративших своей прагматичности традиций.

Она уже не может игнорировать факт трансдисциплинарности познания и необходимости конвергентного подхода в моделировании контента, предлагаемого к освоению в образовательном процессе.

Новая концептуализация должна полнее учитывать необходимость личностной ориентированности содержания образования как важнейшего условия повышения эффективности

образовательной деятельности. Но для этого, содержание образования должно приобретать более широкую вариативность и даже на своих высших ступенях продолжать нести в себе наряду со специализированными знаниями общеобразовательные–очеловечивающие компоненты.

Литература

1 *Токарева М. Академик Лекторский: Если приходит бессмертие, жизнь теряет смысл. Интервью. [Текст] // Новая газета, – № 35 от 06.04.2015.*

2 *Новиков А.М. Методология образования [Текст], – М.: Изд–во «Эгвес», 2006. с. 133.*

3 *Ситаров В.А. Дидактика [Текст], – М.: Академия, 2004. с. 201.*

4 *Новичков В.Б. Дидактика: генезис целеполагания и задачеопределения [Текст], – М.: МГПИ, 2010. 230с.*

5 *Ильичева И.В., Потапов Д.А. Развитие креативных способностей детей в условиях инновационной площадки // Искусство и образование. 2017. – № 4 (108). – С. 57 – 65.*

6 *Новичков В.Б. Концепция инновационной площадки "Разработка модульных технологий формирования креативных способностей детей и молодежи в условиях непрерывного и преемственного образования от детского сада до вуза". – М.: СОУО ДОгМ, МИОО, 2013. – 26с.*

7 *Новичков В.Б. Теоретические предпосылки обращенности онтодидактики к категории "образовательный идеал" и к принципу идеалогенности // Наука – образованию. 2012. № 1. С. 58 – 69.*

Бодина Елена Андреевна

доктор педагогических наук
профессор кафедры музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Bodina Elena Andreevna

doctor of Pedagogical Sciences, Professor
of the Musical Art Chair of the of Institute of culture and arts
Moscow City Pedagogical Univercity
E–mail: bodinae@mail.ru

Симвология как актуальная область философско- педагогических знаний

The symbology as a relevant field of philosophical - pedagogical knowledge

Аннотация: статья посвящена содержательным аспектам символогии и ее образовательному значению для педагогов искусства. Дана характеристика опорных понятий символогического знания, приведены соответствующие примеры, разработана дифференциация функциональной направленности символов, отражающих духовную и практическую жизнь человека.

Annotation: the article is devoted to the substantive aspects of symbology and its educational value for teachers of art. The characteristic of supporting concepts of symbological knowledge is given, corresponding examples are made, the differentiation of the functional orientation of symbols reflecting the spiritual and practical life of a person is worked out.

Ключевые слова: симвология, философско–педагогическое знание, знак, эмблема, аллегория, метафора, символ.

Keywords: symbology, philosophical – pedagogical knowledge, sign, emblem, allegory, metaphor, symbol.

овременная жизнь человека в силу наличия в ней серьезных проблем и противоречий толкает к осмыслению сложнейшего контекста взаимосвязей, обусловливающих жизненные неурядицы. В этой ситуации кто–то обращается к религии, кто–то – природе, семейным ценностям, иные становятся на скользкий путь преступной деятельности и т.д. Жизненные коллизии заставляют человека переосмысливать свое существование и деятельность, искать адекватные пути преодоления трудностей, глубоко задумываться над природой возникающих проблем, искать приемлемые пути преодоления трудностей. Это – основная проблематика человеческого существования во все времена, увенчивающаяся нахождением «защитных» сил, верований, действий, знаний и умений, помогающих человеку в преодолении жизненных препятствий.

Не случайно в современной педагогике сформулированы две универсальные задачи, решение которых обеспечивается педагогическим знанием и практическим опытом. Первая задача заключается в умении ориентироваться в новых условиях, а вторая – в умении находить творческое решение любой проблемной ситуации для безболезненного выхода из нее. Таким образом, педагогика ныне четко ориентирована на проблемные зоны человеческого существования с позиции смягчения противоречий и, выражаясь современным языком, инструментально–компетентного решения возникающих проблем.

В этом контексте актуализируются не только универсальные способы решения проблем, но и широкий спектр самых разнообразных средств, способствующих положительному исходу любого дела. Учет этих позиций привел к накоплению богатейшего социокультурного опыта работы с информацией, ее надежным хранением, передачей (часто – не прямой, а опосредованной, иногда – зашифрованной), включая традиции повседневной жизни, поведения, воспитания детей в семье и образовательных организациях.

Данная позиция, глубоко осмысленная с точки зрения возможностей, а также социальной и личностной безопасности, привела к разработке специфического по содержанию и форме и универсального по направленности инструментария. Его составили знаки, жесты, вербальные формулы, различного рода схематические изображения, художественные образы и пр., которые в процессе применения приобрели ассоциативную устойчивость и в определенном смысле восполнили дефицит защитных сил человека. Речь идет о разного рода и уровня иносказаниях и символах. Заметим, что последние тоже относятся к иносказаниям, но более высокого уровня сложности и смысловой наполненности.

Для уточнения терминологических позиций дадим определения основных понятий, относящихся к сфере символогии как специфической области знания, оперирующего различного рода иносказаниями. Расположим их в иерархической последовательности от простых – к наиболее сложным и емким.

Одним из наиболее простых является знак – материальный, чувственно воспринимаемый предмет (изображение, действие, явление), который выступает представителем другого предмета. Например, «кирпич» – знак того, что проезд транспортных средств запрещен. Обратим внимание на простоту и емкость знака, означающего строгий запрет.

Следующее иносказание – эмблема, заключающая в себе условное изображение какого–либо понятия, идеи (например, голубь мира). Эмблему нередко сопровождает девиз – в этом случае эмблема состоит из зрительного образа и сопутствующей ему литературной фразы. Примером могут служить орденские девизы, например: своеобразный крест Св. Георгия с глазком посередине и девизом: «За службу и храбрость» или косой крест Андрея Первозванного с девизом «За веру и верность». Сегодня девизы трансформировались в слоганы – краткие изречения или призывы, выражающие идеи отношения, поведения или констатации: «Спасибо деду за победу», «Голосуй сердцем», «Сопротивление бесполезно» и т. д.

Иносказанием является и аллегория – воплощение идеи или понятия в конкретных художественных образах и формах (например, в картине Рубенса «Союз земли и воды»). Аллегория обычно отделена от образа и связана с ним по аналогии,

однако смысл ее однозначен и подкреплен характерными атрибутами, подчеркивающими связь с объектом изображения. Примерами аллегорических изображений могут служить образы животных – персонажей басен.

К иносказательным понятиям может быть отнесена и метафора, связанная с употреблением слова или выражения в переносном смысле. Метафора характерна для поэтического языка («В молитве тоскующей скрипки...», «Покосы от кузнечиков оглохли ...»), однако метафоричным может быть и язык других видов искусства. Например, в музыке – «тема судьбы» из Пятой симфонии Бетховена или у Баха: восходящая секунда (interrogatio) – это вопрос, восходящая секста (exclamatio) – восклицание, а восходящая кварта означает бодрость, стойкость – не случайно именно с мотива кварты начинается мелодия Гимна России!

Однако наиболее сложным и емким считается символ – предмет, рисунок или графический знак, выражающий идею, явление или характеризующий художественный образ с позиции смысловой наполненности. Главная черта символа заключается в том, что он представляет некую реальность, отличающуюся от него самого. Для символа характерна также неоднозначность и относительность в зависимости от контекста (например: змея, в зависимости от характера изображения, может быть символом мудрости или врачевания). Важная закономерность символа выражается в том, что он может быть глубоко содержательным, многозначным и иметь как ближнюю, так и дальнюю смысловую перспективу (примером может служить национальный иконографический шедевр – «Троица» Рублева).

Однако подчеркнем, что, несмотря на смысловые нюансы, символ, как правило, выражает какую–либо фундаментальную характеристику мира. Так, многие из исторически сформировавшихся народных символов воплощают определенную модель мира и связанные с ней опорные понятия: 4 стихии, солнце, плодородие и др.

Символы могут быть достаточно очевидными и общепринятыми (как в народной культуре), а могут быть зашифрованы, чтобы их усматривали и понимали лишь определенные – образованные и достойные – люди. Отсюда –деление последних на

посвященных и профанов. Символ может быть многозначнее, чем предмет, понятие или явление, которое он воплощает. Нередко символы представляют собой архетипы универсальных понятий, сохраняющих свое значение для многих поколений, а также отдельных социальных слоев, иногда – тайных обществ, каждый из которых может по-своему интерпретировать смысл символа в соответствии с собственным жизненным контекстом или культурной традицией. Например: перстень может быть печатью и символом власти, перстень с крупными и редкими драгоценными камнями – символом знатности и богатства, а в виде наколки на пальце может означать факт и причину тюремного заключения.

Возможности символа огромны – он может выражать настроение и психологическое состояние человека через цвет, линию, форму, звук, слово в его переносном значении, а также воплощать идею, понятие, явление. В сравнении со знаком символ отличается глубиной, неоднозначностью и многогранностью трактовок, многочисленными содержательными нюансами, превращающими символ в неисчерпаемый источник иерархических смыслов, постигаемых в соответствии с образованностью, опытом и психологической чуткостью человека. Пример – уникальная традиция античности – психогимнастика, связанная с рисованием тайных ритуальных фигур и звезд. При этом начинать рисовать звезды следовало с обязательного движения слева – направо, а дальше, не отрывая руки, провести столько линий, сколько концов у звезды: 7-конечную – семью линиями, 8-конечную – восемью и т.д. Типичный пример вербальных символов – акусмы Пифагора – нравоучительные сентенции, глубокий философско-педагогический смысл которых абсолютно не совпадает с их содержанием.

Приведем составленный нами перечень функциональной направленности символов, отражающих важные стороны осмысления окружающего мира, а также духовной и практической жизни человека.

- Фиксация основополагающих жизненных ценностей (земля, вода, скот и др.).
- Передача информации (в различных случаях коммуникации).
- Сокрытие информации (от «чужаков» или профанов).

- Сохранение в тайне выдающихся открытий и фундаментальных знаний («чудеса света» древности, система образования посвященных).
- Сохранение тайного знания и тайных смыслов от непосвященных (мифологические сюжеты, акусмы Пифагора).
- Отражение иерархических отношений в основополагающих понятиях, символах веры и духа (кресты).
- Фундаментальные идеологические обобщения (серп и молот).
- Выражение корпоративного единства (масонские знаки и символы, эмблемы и символы автомобильных компаний, промышленных корпораций).
- Содержательно–смысловое насыщение произведений искусства (яблоки–апельсины, колосья, гранат, музыкально–риторические фигуры, архитектурные детали, театральные позы и жесты).
- Отражение смысловой перспективы (иконографические символы).
- Мистические смыслы (алхимические символы).
- Специальные однотипные изображения с дифференцированными смыслами (руны).
- Комплексы изображений (часто – парадоксальных), служащих философскому осмыслению отдельных сфер человеческой материальной и духовной жизни (карты Таро).
- Социально–иерархическая дифференциация (длина одежды, высота головного убора, скипетр, держава, орел).
- Отражение жизненного опыта и рода занятий (крестьянское платье с символической вышивкой вместо паспорта, тюремные символы).
- Обиходно–бытовые символы (тематическая вышивка на одежде, характер прически, смысловая трактовка животных, растений, цветов).
- Смысловые намеки (собака – верность, кошка – независимость).

- Ручные символические жесты и позы (сложение пальцев для крестного знамения, мудры, жест «ОК», скрещивание рук на груди и др.).

Из приведенного перечня видно, насколько разнообразны символы, их содержательные характеристики и смысловые нюансы. Освоению этой области знаний во многом способствовала издательская активность в России во времена перестройки, когда увидела свет многотомная серия «Символы», многочисленные энциклопедии и словари, раскрывающие эту, неизвестную отечественному читателю, сферу сакральных, общечеловеческих, профессиональных, специальных, в том числе, искусствоведческих знаний. Думается, что данная сфера представляет большой интерес и для педагогов, особенно – педагогов искусства. Его художественно-образная природа (а художественный образ – тоже иносказание, выполненное в материале и средствах определенного вида искусства) превращает искусство в кладезь самых разных символов, далеко не всегда легких и доступных для понимания и интерпретации. Именно поэтому на кафедре музыки института культуры и искусств Московского Городского педагогического университета был разработан спецкурс «Символы в искусстве». Его апробация стала свидетельством повышенного интереса будущих педагогов-музыкантов к символике искусства, многие стороны которой оставались для студентов совершенно неизвестными.

Для ликвидации существенных пробелов в знаниях из этой области пришлось привлекать дополнительную информацию теоретического и практического характера, раскрывающую сущность символического мировосприятия, особенности знаково-символических образов, фигур и построений. Например, традиционная вышивка на костюме русской крестьянки тесно соприкасается с руническими знаками, а дифференциация музыкально-риторических фигур требует сосредоточенности и внимания, которые помогает развить углубленно-содержательная христианская символика.

Учитывая живой интерес студентов к сфере символов, а также явную активизацию символогического знания за рубежом, было решено выйти за рамки искусства и разработать курс символогии как области углубленного освоения внешнего

и внутреннего мира человека в разного рода иносказаниях. Особое внимание было уделено иерархичности символов, а также их дифференцированной, контекстно обусловленной интерпретации.

Масштабное освоение символов, их иносказательной природы и громадного разнообразия, значительно углубляет понимание макро– и микромира, расширяет профессиональный инструментарий педагога искусства, позволяет не только развить когнитивные способности к самообразованию в общекультурном и профессиональном плане, но и повысить мотивацию к обучению, накоплению актуальной информации для будущей самостоятельной педагогической деятельности. Философско–педагогическая направленность символогии превращает ее в действенный инструмент углубленного осмысления духовной и практической жизни человека, его ценностных ориентаций и продуктивных способов самореализации.

Литература

1 *Бодина Е. А. История и теория культуры. – М.: Юрайт, 2017. – 246 с.*

2 *Булыко А. Н. Современный словарь иностранных слов. – М.: Мартин, 2006. – 848 с.*

3 *Гусев И. Е. Большая толковая энциклопедия символов. – Минск, Харвест, 2011. – 400 с.*

4 *Иллюстрированная энциклопедия символов. – М.: Астрель – Аст, 2003. – 723 с.*

5 *Словарь искусств. – М.: Внешсигма, 1996. – 535 с.*

6 *Холл Дж. Словарь сюжетов и символов в искусстве. – М.: Крон–пресс, 1996. – 656 с.*

7 *Холл М. П. Энциклопедическое изложение масонской, герметической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии. – Новосибирск: Наука, 1993. – 794 с.*

Валеева А.Р.

магистрант департамента педагогики
Института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Valeeva A. R.

master's student of the Department of pedagogy Institute of pedagogy and psychology of education GAOU VO « Moscow city pedagogical University»
E–mail: missklass75@gmail.com

Интегрированные уроки как средство активизации мыслительной деятельности младших школьников

Integrated lessons as a means of enhancing the mental activity of younger students

Аннотация: в данной статье раскрыта актуальность использования и применения интегрированных уроков. Организованно и проведено диагностическое обследование детей младшего школьного возраста, с целью определения уровня мышления. Описаны возможные варианты проведения интегрированных уроков с целью повышения активизации мыслительной деятельности младших школьников.

Summery: this article reveals the relevance of the use and application of integrated lessons. Organized and conducted diagnostic examination of children of primary school age, in order to determine the level of thinking. The possible options for conducting integrated lessons with the aim of

enhancing the intellectual activity of younger schoolchildren are described.

Ключевые слова: мыслительная деятельность, уровень мышления, младший школьный возраст, модель интеграции, интегрированные уроки.

Key words: mental activity, level of thinking, primary school age, integration model, integrated lessons.

младшем школьном возрасте происходит становление личности ребёнка. Все психические образования, которые будут сформированы в этом возрасте, являются базисными для развития ребёнка. Сохраняясь в своих главных особенностях на все последующие годы, они оказывают существенное влияние на дальнейшее развитие человека. Одним из таких психических образований является умственное развитие учащихся, которое в значительной степени оказывает влияние на успешность обучения.

Современная школа призвана не только дать знания учащимся по различным предметам, но и создать такие условия в процессе обучения, которые способствовали бы их умственному развитию. Усвоение знаний, в первую очередь, осуществляется с помощью такого психического процесса как мышление. Уровень логического мышления младших школьников помогает им понять основные законы и связи в процессе обучения, усвоить конкретные факты и систематизировать полученные знания по предмету, а также установить взаимосвязи между полученными знаниями по другим предметам и практикой. Все свои знания в процессе жизнедеятельности ребёнок получает благодаря мышлению. На реализацию психологических закономерностей развития личности младшего школьника, в том числе и его мышления, направлены различные подходы в обучении.

Актуальность проблемы обусловлена противоречиями между:

- возрастающими требованиями со стороны общества к формированию творческой, активной, самостоятельной личности и традиционными подходами в обучении;

- групповой формой организации обучения школьников в традиционном образовательном процессе и индивидуальным характером развития мыслительных операций, самостоятельности и гибкости мышления учащихся;
- внедрением новых образовательных программ и особенностями организации учебного процесса в школе.

В настоящее время перед Российским образованием стоит глобальная задача, заключающаяся не только в обучении и воспитании школьников, но и в когнитивном развитии: восприятия, памяти, внимания и мышления. Между тем после анализа различных педагогических методов и технологий некоторые преподаватели выявили общий недостаток, который заключается в несоответствии требованиям системной полноты, целостности видения окружающего мира, междисциплинарных связей, а также взаимодействия, взаимозависимости научных знаний и природы.

Так, взаимная интеграция дисциплин предполагает пересмотр, доработку, переработку учебно-методических комплексов дисциплин: лекционного материала, осмысление и уточнение вопросов зачетных, экзаменационных, семинарских, практических занятий.

Использование интегрированных уроков для развития обучающихся младшего школьного возраста, является полезной и интересной работой развивающего характера. Интегрированный урок — это особый тип урока, который объединяет в себе обучение по нескольким дисциплинам, при изучении одного понятия, темы или явления. Основой интегрированного урока являются:

- во-первых — ведущая дисциплина, которая выступает интегратором;
- во-вторых — вспомогательные дисциплины, способствующие расширению и уточнению материала ведущей дисциплины.

Одним из способов развития учащегося является применение интеграции в образовании. Интеграция обучения подразумевает под собой создание такой учебной информации, которая будет коррелировать с содержанием учебного материала с целью проведения интегрированных уроков. Интегрированные уроки предоставляют педагогу широкий спектр направлений.

Российскими учителями разработано немало авторских программ внедрения в процесс обучения интегрированных уроков, что позволяет получить положительный результат в развитии обучающихся.

Ввиду важности эта проблема стала предметом исследования. Базой исследования выбрана ГБОУ школа №2109. Выборку составили учащиеся — младшие школьники 3-го класса, в количестве 50 человек. Испытуемые были разделены на две группы: контрольная группа (25 человек) и экспериментальная группа (25 человек), с которой проводились интегрированные уроки по развитию мышления. Для проверки уровня мыслительной деятельности на констатирующем этапе были использованы диагностические методики:

1. Диагностика определения уровня мышления «Простые аналогии» (Кулагина И.Ю., Калюцкий В.Н.). Результаты свидетельствовали, что высокий уровень мышления наблюдается у 12% детей. Средний уровень мышления наблюдается у 20% детей. Низкий уровень отмечен у 68% детей.

2. Методика определения скорости мышления. Результаты показали, что высокая скорость мышления наблюдается у 14% детей. Средняя скорость мышления была выявлена у 16% детей. Низкая скорость мышления у 70% детей.

3. Методика «Выявление общих понятий». Предназначена для выявления способности к обобщению, анализу, классификации. Результаты показали, что высокий уровень способности обобщения наблюдается у 10% детей. Средний уровень способности к обобщению и анализу наблюдается у 24% детей. Низкий уровень способности к обобщению наблюдается у 66% детей.

4. Тест Липпмана «Логические закономерности». Предназначен для определения уровня логического мышления. Результаты показали, что высокий уровень логического мышления наблюдается у 12% детей. Средний уровень развития логического мышления наблюдается у 20% детей. Низкий уровень логического мышления наблюдается у 68% детей.

Для проведения опытно-экспериментальной работы разработан цикл интегрированных уроков по математике и русскому языку. Данные уроки направлены на активизацию мыс-

лительной деятельности. В ходе работы решались следующие задачи:

1. Повышение мотивации учебной деятельности за счет нестандартной формы урока.

2. Организация целенаправленной работы с мыслительными операциями: сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез.

3. Формирование умений практически применять полученные знания.

4. Формирование мыслительной деятельности: стимуляция мыслительной активности, формирование мыслительных операций.

Основными целевыми установками интегрированных уроков являются:

Предметные: обучение и в совместной деятельности с учителем совершенствование устных и письменных вычислительных навыков, навыков решения текстовых задач.

Метапредметные:

1. Регулятивные: выполнение под руководством учителя и самостоятельно учебных действий в практической и мыслительной форме (при выполнении заданий из учебника, на доске).

2. Познавательные: ориентирование в учебном материале учебника (через систему навигации: начало урока, образец для выполнения в тетради), ориентирование на разнообразие способов решения задач, обучение построению простых рассуждений.

3. Коммуникативные: использование простых речевых средств, включение в диалог с учителем и сверстниками, в коллективное обсуждение.

Ожидаемые результаты интегрированных уроков. Разработанный нами цикл интегрированных уроков будет способствовать:

1. Развитию научного стиля мышления учащихся.

2. Повышению и развитию интереса учащихся к предметам естественно–математического и гуманитарного цикла.

3. Обобщению умений и навыков: вычислительных, измерительных, графических.

4. Формированию убеждений учащихся, что они могут изучать с пониманием более сложные вещи в сравнении с теми, которые предлагаются в учебнике.

Форма и время проведения:

Интегрированные уроки проводились 2–3 раза в неделю. Каждый урок длился 40–45 минут. Форма проведения — групповая, подгрупповая.

В систему разработанных нами интегрированных уроков для развития мыслительной деятельности входили следующие упражнения:

1. Упражнения, направленные на определение признаков предметов. В процессе данных упражнений ученики учились правильно определять основные признаки предметов, выделять основной признак в одном предмете от всех остальных.

2. Использование упражнений с языковыми формами выражения понятий. Например, задание для учащихся определить и назвать, что из предложенных понятий относится к виду, а что к роду.

3. Работа со словообразованием. Учащиеся делились на подгруппы. Каждой подгруппе выдавалось слово, из которого учащийся должны были составить несколько коротких слов.

4. Работа с ребусами и анаграммами. Данные упражнения давались учащимся в качестве домашнего задания или для самостоятельной работы в классе.

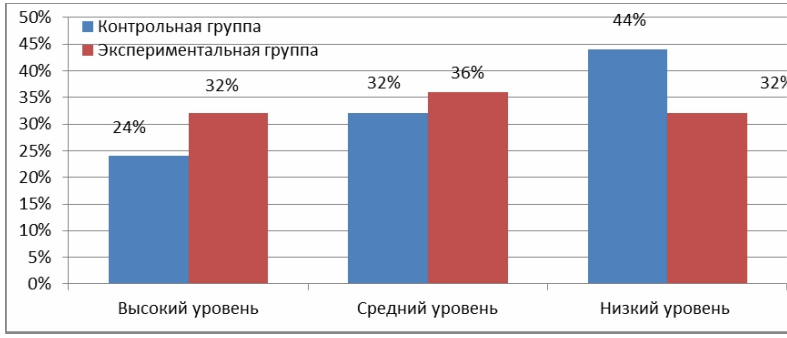
5. Решение логических задач по математике. Данные задачи предлагались нами в начале каждого урока в качестве разминки.

6. Игровое упражнение «Правда или ложь». Перед учащимися вывешивался плакат с геометрическими фигурами, по данному изображению задавались вопросы. Главной задачей учащихся стояло определение ложности или истинности предъявляемых им высказываний.

7. Упражнения–умозаключения. Учащимся предлагались задачи, на основании которых они должны были записать ответы–умозаключения.

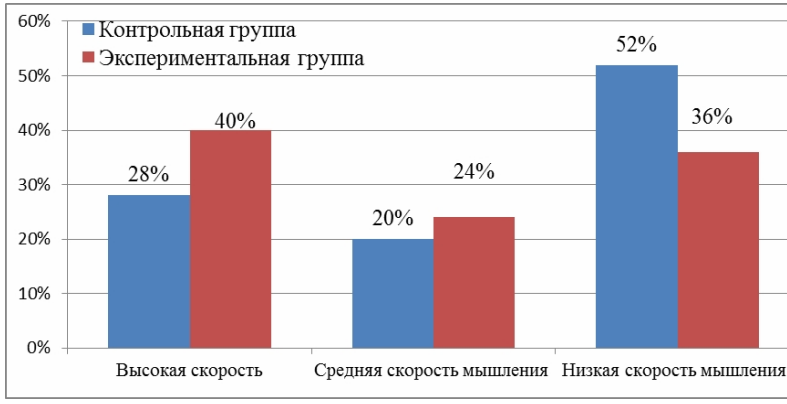
Далее представлены результаты повторной диагностики после проведения интегрированных уроков:

1. Диагностика определения уровня мышления «Простые аналогии».



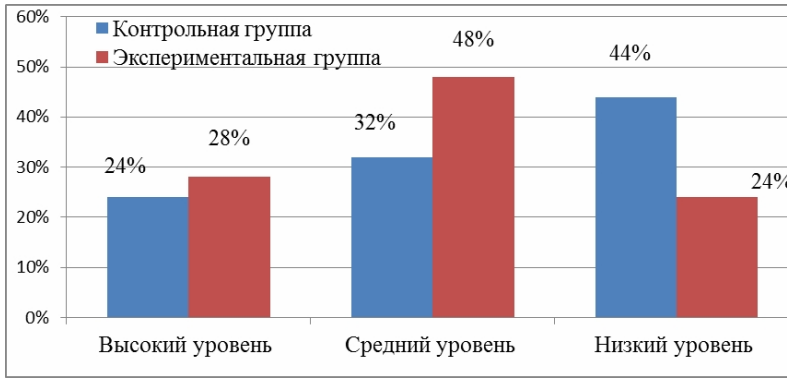
Полученные данные свидетельствуют, что среднее значение высокого и средного уровней мышления в экспериментальной группе после проведения интегрированных занятий составили 18%. В контрольной группе прирост аналогичных показателей – 12%.

2. Методика определения скорости мышления:



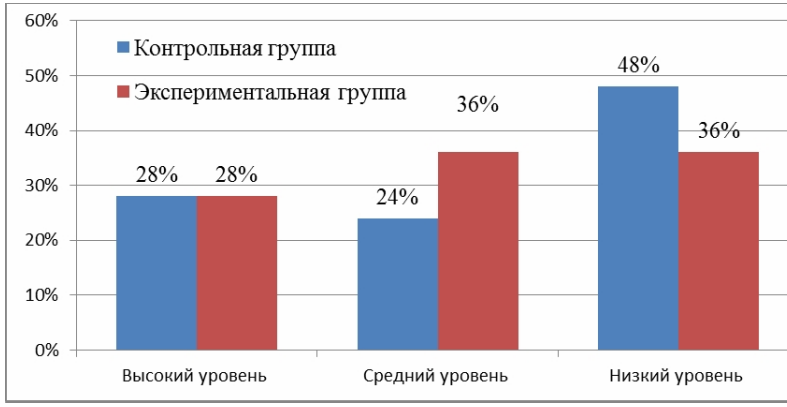
Исходя из полученных данных, можно сделать выводы о том, что скорость мышления в экспериментальной группе после проведения интегрированных занятий повысилась на 17%, а в контрольной на 9%.

3. Методика «Выявление общих понятий».



Полученные данные свидетельствуют, что уровень способности к выявлению общих понятий в экспериментальной группе после проведения интегрированных занятий повысился на 21%, а в контрольной на 13%.

4. Тест Липпмана «Логические закономерности».



Исходя из полученных данных, делаем вывод о том, что уровень логического мышления в экспериментальной группе после проведения интегрированных занятий повысился на 15%, а в контрольной на 9%.

Анализируя организованные и проведенные интегрированные уроки, мы можем сделать следующие выводы:

1. В процессе интегрированных уроков учащиеся могли предлагать самостоятельные темы для занятий в области русского языка или математики. Таким образом, возникли рабочие группы, которые готовили небольшие доклады по определённому вопросу или решали групповые задачи по математике, в том числе логические задачи.

2. По содержанию и по конечным целям, в основе разработанных нами интегративных уроков лежало интенсивное использование межпредметных связей.

3. Результаты диагностики показали повышение уровня и скорости мышления учащихся на 7–8%.

Таким образом, делаем выводы о том, что модель интеграции:

а) становится не только целью обучения, но и является средством обучения, которое способствует получению новых знаний и представлений;

б) повышает активизацию мыслительной деятельности учащихся: позволяет научить самостоятельно рассуждать, выдвигать собственные мнения, мыслить не стандартно.

Литература

1 *Дементьева О.М Психолого-педагогические условия мотивации к познавательной деятельности подростков в основной образовательной школе // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. С. 218-228.*

2 *Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов. 2-е изд., — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 375 с.*

3 *Иванов В.С., Ковалев Г.Н., Гуковская М.В., Верейкина С.В. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб.-метод. — М.: Изд-во МГППУ, 2011. –105 с.*

4 *Ковалев Г.Н., Дементьева О.М. В образование приходит ноосферная технология обучения // Профессиональное образование. Столица. 2016 г. № 2. С. 27-29.*

5 *Лучшие психологические игры для детей и подростков // Propanika.ru [Электронный ресурс] URL: https://propanika.ru/psihologiya/ luchshie-psihologicheskie-igry -dlya-detej-i-podrostkov/#i-13 (дата обращения 20.05.2018)*

6 *Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е.Е.Миронова — Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. — 146 с.*

7 *Шапарь В. Б., Тимченко А. В., Швыдченко В. Н. Практическая психология. Инструментарий. — Ростов н/Д: издательство Феникс, 2002. — 688 с.*

Грибкова Ольга Владимировна

доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального искусства Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Gribkova O.V.

doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Moscow City University (Moscow, Russia),
E–mail: Groli@mail.ru

Педагогическая интеграция как динамический фактор результативности современного образования

В статье рассматривается педагогическая интеграция на этапах развития отечественного образования как объективная потребность сегодняшнего времени, определяющая процесс и результат становления и развития современной личности.

Ключевые слова: интеграция, педагогика, образование, нравственность, результативность, методологический подход.

Pedagogical integration as a dynamic factor of modern education effectiveness

The article deals with pedagogical integration at the stages of development of domestic education as an objective need of today's time, which determines the process and result of the formation and development of modern personality.

Key words: integration, pedagogy, education, morality, effectiveness, methodological approach.

овые социальные запросы, предъявляемые высшей школе, призваны ликвидировать предметную разобщённость. Растёт количество всевозможных интегративных программ, курсов, концепций, преодолевающих проблемы экстенсивного подхода в пользу интенсификации обучения. Интегративный характер образовательного процесса является требованием «Новых образовательных стандартов» второго поколения. Интеграция выступает ведущим методом, способным обеспечить глубокое взаимопроникновение содержания учебных дисциплин с нравственной направленностью познавательных интересов учащихся.

Термин “интеграция” появился в педагогике в 80-х годах прошлого столетия на этапе бурного развития взаимопроникающих процессов в разнообразных сферах социальной жизни. К этому времени понятие интеграции основательно закрепилось в научной и философской литературе.

Проблема интеграции активно обсуждалась в кругу педагогов с давнего времени. Эта категория представляет собой продукт сложных диалектических трансформаций научного сознания, впитывающего в себя культурные достижения и опыт развития отечественного образования.

Американский ученый Дж. Дьюи, а также советские ученые С.Т. Шацкий и М.М. Рубинштейн в 20-х годах прошлого столетия попытались создать образовательную систему на интегрированной, проблемно-комплексной основе. В России новое направление получило практическую реализацию и вошло в историю педагогики под наименованием трудовой школы. Главный принцип организации обучения заключался в “методе жизненных комплексов”. Комплексный подход предусматривал интеграцию знаний из различных предметных областей вокруг одной общей проблемы. Таким образом, состоялся первый практический опыт проведения учебного процесса на межпредметной основе. Однако в1931-м году данный эксперимент закрыли и подвергли резкой критике.

Современная педагогика подтверждает, что интеграция – одно из самых актуальных движений современности с наличием разнообразных методологических подходов, таких как личностно–ориентированный, культурологический, системный, деятельностный и компетентностный. Все они являются частью объединительных процессов, реализуемых в образовательной теории и практике.

Одним из крупных достижений в стремлении к интеграции стала теория развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, одним из основных принципов которой стало требование создания в школе интегративных предметов. Авторы доказывали, что потенциал интеграции обладает неограниченными возможностями в методологической, теоретической и практической сферах педагогической действительности.

В.В. Давыдов рассматривает получение знаний как интеграцию мыслительных процессов от общего к частному. Такой подход ориентирован на развитие у детей теоретического мышления, отвечающего современному знанию, понимаемому как «усвоение человеком процесса происхождения и развития вещей». Такое обучение В.В. Давыдов называет развивающим, а формирующееся в его результате мышление – теоретическим.

Данилюк А.Я. выделяет три ведущих принципа, которые предопределяют интегративную организацию образования:

1) принцип единства интеграции и дифференциации. «Интеграция не существует без дифференциации. Игнорирование этого суть важного обстоятельства, понимание интеграции только как слияния вызывает в образовании процесс неуправляемой дифференциации, оборачивается еще большим предметным разделением образования и способствует дальнейшему размыванию целостности мира в сознании ученика» [4];

2) культуросообразность интеграции образования. «В образовании должна воспроизводиться, моделироваться национальная культура в ее органичной исторической целостности от истоков до наших дней» » [4].

Автор справедливо указывает на то, что данные принципы не являются абсолютно новыми в образовании, однако на современном этапе модернизации учебного процесса они при–

званы организовать гуманитарное образовательное пространство как дидактическую систему более высокого уровня.

Анализируя приведённые подходы, можно сделать вывод, что они соответствуют научно-художественному уровню образовательного процесса и отражают понимание педагогики как области искусства.

Как видим, идеи педагогической интеграции развиваются и становятся всё масштабнее. Широкий спект изучения и анализа проблем интеграции в образовании на современном этапе свидетельствует о том, что понятие интеграции – не искусственно заданная потребность, а необходимое условие развития современного образования. Интеграция содержания образования стала ведущей мировой тенденцией его развития и совершенствования.

Педагогическая интеграция понимается как процесс и результат становления и развития многомерной целостной личности – её физических, душевных и духовных новообразований и выход на принципиально новый уровень целостности.

В таком понимании педагогической интеграции акцентируется её личностно-формирующий эффект, направленность на человека и его преображение как важнейший итог всего педагогического процесса, совместных и согласованных педагогических усилий специалистов различных профилей с учётом потенциала самореализации личности. Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что теория развивающего обучения, разрабатывающая современную методологию и методы интеграции, находится на новом витке осмысления и становления: продолжаются поиски оптимизации построения содержания учебных предметов; разрабатываются и внедряются в практику новые педагогические технологии, направленные на исследовательскую деятельность учащихся и формирование у них универсальных компетенций.

Таким образом, педагогическая интеграция на современном этапе развития отечественного образования стала объективной потребностью, поскольку она определяет процесс и результат становления и развития многомерной целостной личности, что является итогом и показателем эффективности образовательной системы в целом. Стремление отечественной педагогики к интегративности как принципу организации об-

разовательного процесса, определяющему его методику, имеет развитые исторические традиции и глубокие теоретико-методические корни. Современные методологические подходы к образованию отражают различные аспекты и уровни интегрированного обучения как основополагающего принципа его методической организации и итоговой результативности.

Литература

1 *Афанасьев В.В., Грибкова О.В., Уколова Л.И. Методология педагогического исследования// Москва, Научно-информационный издательский центр «Московский городской педагогический университет». 2017. –140с.*

2 *Афанасьев В.В., Уколова Л.И., Черватюк П.А. Теория и методика музыкальной педагогики и образования: учебное пособие – М.: МГПУ, 2009. – 128с.*

3 *Грибкова О.В., Ушакова О.Б. Значение научно-инновационной подготовки в профессиональном становлении будущих специалистов в вузе //Искусство и образование. 2017. № 3 (107). С. 44–51.*

4 *Безрукова В.С. Интеграционные процессы в теории и практике. Екатеринбург, 1994. – 152с.*

5 *Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. – 544с.*

6 *Данилюк А. Я. Три принципа организации образования/Научно-педагогические школы Юга России: теория и история развития. [Электронный ресурс] режим доступа: http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html*

7 *Уколова Л.И. Адаптационные и реабилитационные функции педагогически организованной музыкальной среды//Педагогика искусства. 2008. № 2. С. 54–77.*

8 *Уколова Л.И. Начальный этап обучения игре на фортепиано как фактор развития основных умений и навыков // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2017. № 1. http://www.art-in-school.ru/bul/1_2017_Ukolova.pdf*

9 *Левина И.Д. Социализация и воспитание студентов в системе профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2014. № 1. С. 6–9.*

10 *Уколова Л.И. Музыкальная среда как средство становления духовной культуры подрастающего поколения. Монография. М.: Издательство АСТраст, 2007. – 194 с.*

11 *Afanasiev V.V. et al. Problem analysis of social and cultural partnership implementation in preventing children's ill-being / Vladimir V. AFANASIEV; Oksana A. MILKEVICH; Valentina P. SERGEEVA; Lubov I. UKOLOVA // Indian Journal of Science and Technology, Vol. 9, №44, 2016, pp.105470 DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i44/105470*

Виниченко Андрей Анатольевич

кандидат искусствоведения,
профессор кафедры специального фортепиано
ФГБОУ ВО «Саратовская государственная
консерватория имени Л. В. Собинова»

Vinichenko Andrrey Anatolievich

Saratov State Conservatoire, named after Sobinov,
Special Piano Department,
cand. of art–criticism, professor,
E–mail: yuzer1965@mail.ru

«The sons of the silent age» («эпохи умолчанья дети»). художественный перевод и методологический комментарий

Данная статья инспирирована необходимостью создания адекватных художественных переводов текстов выдающихся деятелей рок–культуры, которые передавали бы всё многообразие смыслов, часто составляющих содержание этих произведений. Настоящая статья представляет собой вольный литературный перевод текста композиции «The sons of the silent age» и методологический комментарий, касаемый принципов и задач художественного перевода вообще. Данный перевод предполагает восприятие его как некоего комплекса метасмыслов, передающих поэтический дух текста Боуи и абрис его возможного подтекстового значения. Также в статье производится фрагментарный сравнительный анализ оригинальной композиции и её симфонического варианта, существующего в виде части симфонии Ф. Гласса.

Ключевые слова: «The sons of the silent age» («Эпохи умолчанья дети»), художественный перевод, метасмысл, Дэвид Боуи, Филипп Гласс, «Heroes»–симфония.

«The sons of the silent age». a literary translation and metological comments

This article inspired by establish adequate translations of outstanding rock–culture figures text works need for. It translations must be convey message of the text, we means, to interpret the all the varieties of purposes of modern poetry texts. This article is a literature translation of «The sons of the silent age» as a a text of the work of David Bowie, and methodology commentary the principles of a free translating about. This translation is proposed a sense of it one as a complexes of metamuscles of Bowie`s work. Origin Bowie`s work and its version as a part of Ph. Glass symphony are analyzed there also.

Key words: «The sons of the silent age», David Bowie, complexes of metamuscles, a literature translation, modern poetry, Ph. Glass, «Heroes»– symphony.

Композиция «The sons of the silent age» входит в альбом «Heroes» 1 («Герои» 1977). «Героями» (именно так, в кавычках) одноимённой композиции становится влюблённая пара, встречающаяся по обеим сторонам Берлинской стены с риском для жизни, под выстрелами пограничников. Они осознают бессмысленность и бесперспективность своего чувства, однако продолжают отношения. Кроме того, по словам сопродюсера «Берлинской трилогии», Джино Висконти, во время записи альбома (единственный из цикла, полностью сведённый и записанный в Берлине), «студия находилась приблизительно в пятистах ярдах от . Берлинской стены регулярно наблюдали за нами в мощный бинокль со своего наблюдательного поста» [5].

Высокую оценку альбому давали многие музыканты. Как пример, назовём Дж. Леннона, говорившего, что создавая «Double Fantasy», он рассчитывал создать что–то столь же выдающееся как «Heroes».

Композиция существует и в ином варианте, а именно – как часть «Heroes»–симфонии (№ 4) Филиппа Гласса – выдающегося американского композитора, бывшего партнёром Дэвида

Боуи по ансамблевому музицированию. Собственно, Боуи и Брайан Ино считаются соавторами этой и первой симфонии Гласса – «Low»–симфонии, материал которой также основан на музыке одноимённого альбома Боуи.

Композиции Д. Боуи и симфонической фантазии на её тематизм настолько различаются, что сходство между ними улавливается с трудом. Вместе с тем, общность идеи – налицо. Это исповедальная пронзительность, выражаемая на основе интонационной общности, пусть и образующей некие отражённые величины. И в том, и в другом случае, для характеристики музыки напрашиваются слова красота, «напевность» и спокойствие развёртывания. В обоих случаях – это не экстравертная навязчивость характера, а скорее – жизнь внутреннего голоса, заставляющая подумать о шумановском innere stimme, несмотря на наличие у Боуи текста, никак не располагающего к лирическому самосозерцанию.

Музыка композиции начинается с извилистым, «пронзающим» вступлением, этимологически сформированным из признаков рок–баллады, исполненной всем традиционным для рока инструментальным корпусом. Его материал настолько уникален и развит, что мог бы послужить основой для самостоятельного произведения. Интересно то, что во вступлении формируется некая лейтинонация секундового движения, образующая в дальнейшем самостоятельный материал, связанный с ней, но совершенно самостоятельный в течение музыкального сюжета. Она же становится основой совершенно иной музыки в симфонии. Как мы уже сказали, образные сферы композиции Д. Боуи и раздела симфонии близки. Но если в первом случае движение активно, и достигает временами силы проповеди, то у Гласа это скорее воспоминание об ушедшей красоте, некая музыка «по воспоминанию о впечатлении.

Наш перевод текста обусловлен двумя причинами: во–первых, это совершенно неудовлетворительное, не принимающее в расчёт специфику толкования некоторых словосочетаний в английском языке (к примеру, фразу blank looks and no books, автор одного из переводов, находящихся в интернете интерпретирует дословно, оперируя понятиями «билет» и «книга»)

Второй причиной является почти бесконечное количество возможных вариантов перевода этого текста – настолько, под–

час, вольно или невольно зашифрованный Дэвидом Боуи смысл важнее тех словесных значений, которые лежат на первом уровне восприятия.

Мы никоим образом не задавались целью создать хоть в какой–то степени универсальный перевод; более того, мы считаем, что число вариантов смысловой интерпретации текста «The sons of the silent age» чрезвычайно множественно в связи с поливариантностью смыслов оригинала. На наш взгляд этот текст демонстрирует возможность определения некоторых образцов современной поэзии как многосмысловой метатекст или говоря другими словами, он представляет возможность бесконечно личностной интерпретаций стиха. Возможно даже предположение о большей важности законов соотнесения соответственных актантов и предикатов и образовании, если так можно выразится, «комплексов смыслового отражения».

Подобные попытки осмысления текстов нам кажутся очень важными независимо от каждого конкретного результата.

The sons of the silent age
Stand on platforms,
blank looks and no books,
Sit in back rows of city limits,
Lay in bed, coming and going on easy terms.
The sons of the silent age
Pace their rooms like a cell's dimensions,
Rise for a year or two then make war,
Search through their one inch thoughts,
Then decide it couldn't be done.
[Chorus:]
Baby, I'll never let you go,
All I see is all I know,
Let's take another way down.
(Sons of sound and sons of sound)

Baby, I'll never let you down,
I can't stand another sound,
Let's find another way in.
(Sons of sound and sons of sound)

The sons of the silent age
Listen to tracks by Sam Therapy and King Dice.
The sons of the silent age

Pick up in bars but cry only once.
The sons of the silent age
Make love only once but dream and dream,
Don't walk, just glide in and out of life,
They never die, just go to sleep one day.

[Chorus:]

Эпохи умолчанья дети
Висят – ужи на парапете
Платформы станции
Вагоны станции которой
Звездой мелькают в пустоту.
В черту осёдлости вживаясь
Всю жизнь лежат, лишь поднимаясь
Чтоб комнату свою измерить
Пустыми лицами глазниц
И терпят все это годами.
А взбунтовавшись лишь однажды
Найти пытаются чего-то
В своих иссушенных мозгах
И вот решив, что все бесцельно
Безвольно продолжают ждать.

Я этому не дам случиться
Я вижу вход и вижу выход,
На том стою и не могу иначе
Может и вниз, но, и тем паче —
Позволим себе говорить
Сыны молчащего столетья,

Их интерес лишь в «дьявола» игра,
А подцепив друг друга в баре
Они рыдают друг без друга,
И их душа — всегда потёмки,
И много мыслей – мало дела

Их путь по жизни – вовне скольженье,
Без содержания, эмоциий и надежды,
И не умрут – исчезнут лишь, однажды…

Литература

1 *Dombal, Ryan David Bowie: «Heroes». Pitchfork Media (22 January 2015*

2 *Pegg, Nicholas. The Complete David Bowie. — 4th Revised ed. — L. : Reynolds & Hearn Ltd, 2006. — 612 p.*

3 *David Bowie. Дэвид Боуи. Факты о песнях http://music-facts.ru/artist/David_Bowie/*

4 *4. «Хорошая музыка – это хорошо, а плохая – плохо». / Интервью с Саймоном Кричли. – С.241 Логос [Текст] : Философско-литературный журнал. – М. : Издательство института Гайдара. – Выходит раз в два месяца*

5 *Time Out. Москва. Что нам рассказывал Дэвид Боуи все эти годы /http://www.timeout.ru/msk/feature/454835*

6 *«Heroes» / https://ru.wikipedia.org/wiki/%E2%80%9CHeroes%E2%80%9D_(%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%B1%D0%BE%D0%BC)*

Звонова Елена Владимировна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»

Zvonova E.V.

Moscow State Pedagogical University,
chair of social pedagogics and psychology
candidate of pedagogical sciences, associate professor
E–mail: zevreturn@yandex

Символизация как психологический механизм воплощения социальных представлений в искусстве

Symbolization as a psychological mechanism for the social representations embodiment in art

В статье рассматривается искусство как фиксация социальных представлений с помощью средств языка искусства. Эта позиция является развитием мысли С. Московичи о том, что социальные представления в мире представлены в виде продуктов деятельности. В таком виде они должны изучаться как феномен предметной активности человека.

Ключевые слова: социальные представления, символизация, искусство.

The article considers art as the fixation of social representations using the means of art. This position is a development of S. Moskovich's thought that social representations in the world are presented in the form of products of activity. In this form, they should be studied as a human phenomenon.

Key words: social representations, symbolization, art.

точки зрения теории когнитивных представлений искусство рассматривается как один из важных аспектов социальных практик и канал социальных коммуникаций. Поскольку социальные представления генерируют и организовывают процессы массового смыслообразования, они генерируют процесс и социально признанную стратегию познания, результат которого представлен в обобщенном, символическом виде. Они выступают социально–психологической основой возникновения социальных связей, объединяющих общества, организации и группы.

Социальные представления фиксируют социально–значимые для больших групп людей явления, процессы и отдельные артефакты. Изучение искусства с точки зрения теории социальных представлений позволяет объяснить психологические механизмы эстетической коммуникации, транслирующие эстетические идеи и эталоны от человека к человеку с последующей трансформацией в процессе социального общения. Искусство является одной из форм опосредованного общения, опирающегося на символически представленные социальные отношения.

Психологический механизм рассматривается как система действий, средств и форм проявления взаимосвязи индивида с окружающим миром в ситуации целенаправленной предметной деятельности. Важным психологическим механизмом в эстетическом познании выступает символизация, активизирующая процесс опосредования познавательной и эмоциональной деятельности личности. Символизация как механизм (система определенных, инвариантных действий и приемов) осознания и овладения человеком своего внутреннего мира, эмоционального отношения, значения и смысла, организует

процесс взаимодействия интеллектуального знания и эмоционального переживания.

Искусство как одно из самых сложных явлений социального взаимодействия фиксирует социальные представления, которые в таком виде функционируют в опосредствованном виде, и в такой форме они должны изучаться отдельно [7].

Семиотический компонент когнитивно-эмоционального процесса «запускается» эмпатическим знаком, который функционирует как один из четырех структурных элементов системы «человек-мир»: вид переживания, сигнификация переживания, предмет переживания и соотнесения переживания к предмету. «Символизация», процесс интеллектуальной активности, позволяет осуществлять обобщение и воплощение, которые выступают основой саморегуляции и самопознания [2], результатом единства когнитивного и аффективного компонентов, опосредующих эмоциональное поведение смысловым содержанием и схемами поведения. Символизация является частью любой предметной деятельности, в которой человек использует знаково-символические средства. В художественной деятельности (творчество-создание, исполнение, восприятие), символизация является основным механизмом.

Символизация включает человека в ситуацию, помогая переживать ее, требует специальных персональных ресурсов, включает в себя не только знания и навыки, но и уверенность в себе. Социальные представления овеществляют систему идей, ценностей и практик с двойной функцией: во-первых, для создания порядка, который позволит людям ориентироваться в материальном и социальном мире; а во-вторых, чтобы общение осуществлялось среди членов сообщества, предоставляя им код для социального обмена и для наименования и классификации различных аспектов мира и характеристик отдельных групп. Произведения искусства в символичном виде фиксируют критерии оценки поведения и взаимоотношений людей, критерии «добра и зла». Восприятие искусства опирается на моделирование взаимодействия «человек-окружающий мир» и осознания собственной самоэффективности, представления персоны о своих способностях справляться с ситуациями, требующими морального, нравственного выбора [2,3,4].

По своим структурным элементам виды художественной деятельности могут быть представлены как виды знаково–символической деятельности – замещение, схематизация, кодирование–декодирование, моделирование.

Воплощение взаимоотношений и ситуаций в условной форме происходит в три этапа:

1. На первом этапе в качестве исходного материала принимается доминирующий постулат (научная теория или религиозная догма), из которой вычленяются элементы (или отдельный элемент) и выводятся из первоначального контекста.

2. На втором этапе происходит образование «фигуративного ядра», объединения сформированных ранее представлений, заблуждений, скрытых компонентов, которые конструируются в логически воспринимаемую социальной общностью схема, которая связывается экстракт научной теории (или иного исходного материала) и логических структур обыденного сознания. Фигуративное ядро интегрирует научное знание в широкую социальные практику.

3. На третьем этапе натурализации происходит внедрение образной модели в социальную практику – в первую очередь в области, нацеленные на широкую коммуникацию – средства массовой информации, виды массового искусства и т.д [6]. Таким образом доминирующий постулат проникает в деятельность людей и воспринимается уже как показатель здравого смысла [1, с. 382—384].

Рассматривая социальное взаимодействие науки и общества, влияние науки на повседневное, обыденное мышление, С. Московичи утверждает, что именование (означивание) необходимо для мышления и общения как социального сотрудничества в обществе [7].

В силу своей символической природы искусство есть порождение социальных и индивидуальных явлений, что позволяет в каждом произведении искусства воплощать образную модель мира. Это процесс двусторонний. С одной стороны, каждое произведение искусства выступает как мини–модель исторического периода, воплощение типичных образов эпохи. С другой стороны, каждое произведение искусства с точки зрения технологии создания соответствует характеристикам совре–

менного художнику уровню развития науки или иного базового постулата (теологии, например).

Анализ эволюции социальных представлений, представленных в произведениях искусства, как результата символизации позволяет изучать художественное наследие разных культур.

Как объект изучения и анализа художественное произведение выступает как уникальный открытый текст [5], взаимодействие человека с произведением искусства есть активная сотворческая деятельность. Сотворчество предполагает познавательную и творческую активность человека в понимании художественного произведения, результатом понимания становится художественный образ. Символизм произведений искусства может коннотировать к прошлому опыту субъекта, создавать ассоциации и образы. Элементы художественных языков (ритм, звуки, краски, движение и пр) и логика их функционирования могут действовать раздражающе на физиологическом уровне и, минуя сложные информационные пласты, приводить к ответной эмоциональной реакции. Эта пластичность и экзистенциальность взаимодействия искусства и человека позволяет рассматривать искусство как средство развития направленности на множественность и обогащение смыслов.

Изучение закономерностей образования и воспитания с позиции психологических механизмов, среди которых символизация занимает одно из ведущих мест, открывает дорогу к обоснованно, казалось бы, «эмоционально отстраненной» позиции, опирающейся на культурно-исторические законы развития коммуникации, как опосредования и формообразования, что создает условия для аналитического изучения культурного наследия. Аналитический подход выступает благодатным условием для поиска личностного (для отдельного индивида) смысла как отдельного культурного объекта, так и культуры в целом, создания целостного образа мира.

Литература

1 *Жодле Д. Социальное представление: феномены, концепт и теория // Социальная психология / Под ред. С. Московичи. – М.; СПб.: Питер, 2007. – С. 372–394.*

2 *Bandura, A. (2000). Self–efficacy. In E. W . Craighead & C. B. Nemeroff (Eds.), Encyclopedia of psychology and neuroscience (3rd ed., pp. 1474–1476). New York: Wiley.;*

3 *Bandura, A. (2009). Cultivate self–efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), Handbook of principles of organization behavior. (2nd Ed., pp. 179–200). Oxford, UK: Blackwell.*

4 *Bandura, A. (2015). Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves. New York, NY: Worth. Publisher: Worth Publishers; 1st ed. 2016 edition (December 23, 2015). 544 pages*

5 *Eco, U. The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts / U. Eco. – Bloomington; L., 1979. – VIII. – 273 p.*

6 *Нцijer B. Social Representations Theory. A New Theory for Media Research// Nordicom Review 32 (2011) 2, pp. 3–16*

7 *Moscovici, S. (1988) 'Notes Towards a Description of Social Representations', European Journal of Social Psychology 18: 211–250.*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСКУССТВА

Демченко Александр Иванович

доктор искусствоведения, профессор,
главный научный сотрудник и руководитель
Центра комплексных художественных исследований
ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория
имени Л.В.Собинова»

A. I. Demchenko

Professor, doctor of art,
chief scientific officer and director
Center for complex artistic research
Saratov state Conservatory named after L. V. Sobinov
E–mail: alexdem43@mail.ru

Открывая горизонты эпохи

Discovering the era horizons

Очертания текущей ныне эпохи закладывались в бытийных процессах и художественных новациях начала XX века. Суть закладывавшихся тогда базовых тенденций состоял в коренном обновлении всех сторон жизни и искусства, в стремлении к всемерному высвобождению от норм прежнего мироустройста и в исключительной противоречивости происходившего. В образовательной практике целесообразно раскрывать исторические истоки нашего современного состояния.

Ключевые слова: начало XX века как исток современности, базовые тенденции бытия и искусства.

The outlines of the current era were laid in the existential processes and artistic innovations of the XX century. The essence of the basic trends that were laid then consisted in the radical renewal of all aspects of life and art, in the desire for full release from the norms of the former

world order and in the exceptional inconsistency of what was happening. In educational practice, it is advisable to reveal the historical origins of our current state.

Keywords: the beginning of the XX century as the source of modernity, basic trends of life and art

режде всего условимся о двух необходимых обозначениях: Классическая эпоха – это историческое время с середины XVIII до начала XX века, когда в различных видах искусства сложились основополагающие формы и жанры, по праву именуемые классическими; Модерн – это текущая ныне эпоха, которая в той же хронологической зоне начала XX столетия открывала чрезвычайно много нового для всего в этом мире и для художественного творчества в частности, а основание для её названия дают получившие тогда самое широкое распространение термины модерн, стиль модерн, модернизм (подробное обоснование приведённых наименований см. в одной из книг автора [1; 2]).

Итак, начало XX века (конкретнее 1890–1920-е годы) как время пересечения Классической эпохи и Модерна. На первом этапе этого периода (1890–1900-е) явственно современное заявляло о себе только в виде отдельных элементов, а превалировало то, что соответствовало поздней стадии Классической эпохи. На следующем этапе (1910–1920-е) бурный прорыв новейших художественных форм со всей очевидностью знаменовал выход Модерна на историческую арену. Исключительно высокая художественная значимость созданного тогда несомненна – достаточно напомнить, что, к примеру, музыкальное искусство России тех лет представлено поздним творчеством П.Чайковского и Н.Римского-Корсакова, а также именами С.Танеева, А.Скрябина, С.Рахманинова, И.Стравинского, С.Прокофьева, Н.Мясковского, Д.Шостаковича и ряда других выдающихся авторов.

Анализируя содержательно-смысловые аспекты художественного творчества начала XX века, можно сформулировать четыре базовых обобщения, раскрывающих с позиций искусства состояние мира и человека на данной исторической фазе.

1. Коренное обновление бытия, кардинальное раздвижение жизненных горизонтов. Действительно, свою эволюцию XX столетие начинало с интенсивнейшего продуцирования идей, открытий, инициатив. То был настоящий бум модернизации, поистине революционный переворот.

В контексте бурной экспансии Модерна преодоление инерции нередко означало вызов прошлому, разрыв с ним, его ниспровержение. Путём резкого слома прежних представлений и установок, подчас ценой немалых издержек был совершён прорыв к качественно новой модели мира и человека, сложился принципиально иной тип мироощущения, психологии, двигательно-эмоциональных проявлений.

Чрезвычайно расширились границы мыслимого и возможного, что заметнее всего сказалось в пристальном внимании к сфере «макро» и «микро». Не довольствуясь обыденным знанием о себе, субъект стремился внутренним взором проникнуть в изначальные глубины своего «я», осознать себя в родстве с великой стихией всеобщей материи, подняться к вневременнм и надпространственным категориям.

Искусство этих десятилетий зафиксировало существенные перемены в облике человека, в формах его поведения, в его эмоционально-психологических ориентирах.

В частности заметен отчётливый акцент на отображении юношески-отроческого жизнеощущения, что так естественно связывалось с представлениями о начальной фазе нарождавшейся эпохи. Своей качественной новизной выделился тип сознания и двигательного настроя, выросший на почве современного динамизма и конструктивно-урбанистических идей.

Не менее заметно, но совсем по-другому расширялись пределы в результате значительной переакцентуации в структуре народно-национального характера. В сравнении с прежним своим состоянием он менялся в основном по двум противоположным направлениям.

С одной стороны, появлялись черты психологической усложнённости, богатейшей эмоциональной нюансировки, утончённости, даже изысканности. С другой – на передний план выходило нечто огрублённое, терпкое, что нередко было связано с обнажением корневых свойств человеческой натуры.

Коренное обновление бытия и кардинальное раздвижение жизненных горизонтов определялось преобладающе романтической сущностью бытийных и художественных процессов начала XX века. Родовым признакам романтического мироощущения в полной мере отвечали два основополагающих и взаимосвязанных принципа – принцип экстремальности и принцип антитез.

Принцип экстремальности фиксирует тяготение к предельному, крайнему или «тягу к чрезвычайности» (Б.Пастернак) с соответствующим рядом производных: гиперболизированное, особенное, уникальное, что порождает склонность ко всякого рода новациям. Отсюда такие примечательные особенности, как избыточность и радикализм.

Почву для возникновения принципа антитез, как важнейшего основания романтического мирочувствия, подготавливает действие центробежных тенденций. В начале XX столетия этому сопутствовали такие моменты, как активный жизненный поиск, дух всеобщего брожения, исключительная множественность проявлений.

Поиск шёл интенсивнейший, разнонаправленный – продиктован он был стремлением к решительному обновлению, к выявлению качественно иных возможностей и реакций. Отсюда исключительная мобильность, склонность к непрерывной изменчивости. Вот почему возникает впечатление, что это время само по себе и искусство, им порождённое, представляло собой гигантскую лабораторию, в которой осуществлялся грандиозный эксперимент созидания новой цивилизации.

2. Устремление к всемерному высвобождению и раскрепощению, что осуществлялось во всевозможных формах и в самых различных направлениях.

Возникает сильнейшая потребность преодолеть сложившиеся каноны и стереотипы, отказаться от сдерживающих условностей и запретов предшествующей цивилизации.

Конечный смысл этого отрицания состоял в том, чтобы обрести необходимые импульсы для дальнейшего развития, обеспечить свободное выявление сил и возможностей нового человека, то есть способствовать тем самым осуществлению рассмотренных выше целей коренного обновления и кардинального раздвижения жизненных горизонтов.

Кстати, вполне естественно, что некоторые пути высвобождения выше уже были намечены. К примеру, погружение в сферу подсознания или «обращение в язычество» означало апелляцию к инстинкту, исключая систему контролируемых разумом чувств, мыслей, движений. Вместе с резким усилением внимания к миру детства и отрочества на передний план выдвигалась раскованность проявлений, непредсказуемость фантазийно–игровой логики и смены настроений.

Из только что отмеченного можно заключить, сколь значительную роль для процессов раскрепощения играла стихийность. Она могла преломляться в надлично–объективном плане (допустим, определённые реалии действительности в их перекличках в соответствующими явлениями природной среды) и в плане субъективно–психологическом (исключительная изменчивость состояний).

Объединяющим моментом становится спонтанность, то есть то, что не требует мотивированности и какой–либо упорядоченности, основано на произвольных всплесках и переключениях, выливаясь в ничем не стесняемую череду действий и реакций.

По показаниям искусства начала XX века, высвобождение потенциала новой эпохи шло самым широким фронтом, во всевозможных направлениях. Причём, отказ от ограничений, в пределе ведущий к вседозволенности, мог становиться предпосылкой перехода в область негативизма, что стало для начала XX века обычным явлением. Не случайно в книге «Бунтующий человек» А.Камю говорит о вседозволенности и моральном нигилизме как первопричине бедствий XX века: «Мы во власти эпохи, охваченной лихорадочным нигилизмом» [3, 124].

3. Неоднозначность, двойственность, исключительная противоречивость происходившего в искусстве и действительности начала XX столетия.

В очень большой степени это определялось действием генеральной антиномии данного периода – его заведомой диалогичности, возникшей по причине совмещения завершающей фазы Классической эпохи и начальной фазы Модерна. Однако свою, притом существенную роль играли и противоречия, изначально присущие самой современности.

Но каковы бы ни были источники, нас сейчас в первую очередь интересует результат. В целях наглядности его можно представить в виде оппозиции ряда противоположных по своей направленности тенденций, хотя само собой разумеется, что в реальности эти тенденции далеко не всегда были выражены столь явственно и, кроме того, чаще всего они находились между собой в сложных перекрёстных взаимодействиях.

Если говорить о художественных претворениях подобных тенденций, то они могли сосуществовать не только в творчестве разных авторов, работавших в одно время, но и в сочинениях любого из них, даже более того – в рамках отдельно взятого произведения.

Итак, что же являл собой мир и человек начала века по свидетельству музыкального искусства своего времени?

Как можно было уже заключить по предшествующему изложению, один полюс составляли грани и проявления, связанные с признаками дисгармонии, с различного рода деформирующими факторами или негативными воздействиями.

Иной полюс составили прямо противоположные грани и проявления. Отнюдь не упуская из виду всякого рода издержки и деформации, попытаемся вместе с тем выделить самое существенное в положительных аспектах изменившегося бытия.

Насколько позволяет констатировать художественное творчество начала XX века, в мир входил человек, живущий в бодром и динамичном ритме, в неустанном стремлении вперёд, отличающийся полнотой сил и свежестью чувств. Вступая в жизнь и утверждаясь в ней, он нередко как бы открывал и творил её заново. Поэтому не удивительно, что окружающее могло представать праздничным фейерверком, в многоцветии слепяще ярких красок, в сиянии света и радости.

Нередко создаётся впечатление, что человек того времени смотрел на мир глазами отрока и потому мир этот представал в призме первооткрытий, несущих с собой очарование новизны. Иным, но в чём-то близким было и восприятие современного «язычника» с его изначально-первозданными проявлениями, поэтому прав В.Хлебников, чутко отметивший: «Ребёнок и дикарь были новым поэтическим лицом» [4, 23].

Моментами, объединяющими эти и подобные им формы существования, служили принадлежность корневой системе бы-

тия и пребывание на начальных ступенях человеческой самореализации. Отсюда нерастраченность сил, их устремлённость в грядущее, манящее предвкушениями и обещаниями.

Разумеется, сейчас, по прошествии десятилетий, можно с достаточной уверенностью утверждать, что многое в подобных устремлениях оказалось утопией, мифом. Но столь же ясно и другое: человек начала XX века с энтузиазмом питался иллюзиями своего времени, и это являлось важным компонентом его оптимистического мироощущения.

Человеку того времени удалось испытать радость прикосновения к неизведанному, утвердить качественно иной тип жизнеощущения, заложить фундамент совершенно новой реальности. Произошёл невероятной силы взрыв, извержение первичной сверхэнергии, спрессованной в ядро, несущее в себе запас ресурсов, отпущенных на длительную историческую перспективу.

Мысль о функции начала столетия в качестве исходного импульса нынешней эпохи вплотную приближает к последнему из итоговых обобщений.

4. Тенденции долговременного действия, многое определившие в жизненном укладе и художественной практике XX века.

С позиций пройденной исторической дистанции нетрудно выделить два круга таких тенденций, которые группируются вокруг следующих проблем: во-первых, исключительное, постоянно прогрессирующее расширение диапазона возможностей и представлений, по своему размаху немыслимое в предшествующие эпохи; во-вторых, невиданное по масштабам, остроте и многообразию форм столкновение гуманизма с противостоящими ему силами.

Проблема столкновения гуманизма с противостоящими ему силами, достаточно отчётливо обозначившаяся в начале нынешнего столетия, активно развивалась впоследствии, постепенно вырастая в генеральный конфликт эпохи. Он не всегда давал знать о себе в открытом, «кровопролитном» варианте, но неизменно присутствовал хотя бы в подспудном виде, определяя хронический кризис-жертвенник века.

Именно к такому выводу подводит, к примеру, анализ музыкальной образности в её эволюции от начала к концу XX столе-

тия – эволюции, представленной как в творчестве тех, кто пришёл из первых десятилетий века (И.Стравинский, С.Прокофьев, Н.Мясковский, Д.Шостакович), так и в произведениях тех, кто выдвинулся в последующие периоды (А.Хачатурян, Г.Свиридов, Р.Щедрин, А.Шнитке н другие корифеи современной художественной культуры).

В образовательной практике целесообразно раскрывать исторические истоки нашего современного состояния. Рассматривая художественную картину мира начала XX века, мы способны ощутить прочные нити, связывающие нас с жизнью и деяниями предшествующих поколений.

Литература

1 *Демченко А. И. Картина мира в музыкальном искусстве России начала XX века. М.: Композитор, 2005. 264 с.*

2 *Демченко А.И. Мировая художественная культура как системное целое. – М., Высшая школа, 2010. 528 с.*

3 *Камю А. Бунтующий человек. – М., Политиздат, 1990. 414 с.*

4 *Хлебников В. Собрание произведений. Т.1. – Л., Изд–во писателей в Ленинграде, 1928. 343 с.*

Рощин Сергей Павлович

доктор педагогических наук,
профессор кафедры рисунка и графики
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Roshchin S. P.

doctor of pedagogical Sciences
professor of department of drawing and graphics MCU
Institute of Culture and Arts
E–mail: sergey_rosh@bk.ru

Филиппова Людмила Сергеевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры рисунка и графики
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Filippova L.S.

candidate of pedagogical Sciences
teacher of department of drawing and graphics MCU
Institute of Culture and Arts
E–mail: Lyudmila_filippova@list.ru

Рисунок как учебная дисциплина в процессе подготовки художника декоративно-прикладного искусства

Drawing as an academic discipline in the process of education of the artist of arts and crafts

В статье рассматривается рисунок как учебная дисциплина в процессе подготовки художника декоративно-прикладного искусства. Авторы рассуждают о двойственности данной дисциплины. Учебные и творческие задачи рисунка для студентов должны быть грамотным образом взаимосвязаны. В статье подчеркивается, как важно не терять значение и первоначальный смысл рисунка как самостоятельного вида искусства, несущего в себе эстетические идеалы и культурные ценности.

The article deals with drawing as an educational discipline in the process of education of the artist of arts and crafts. The authors argue about the duality of this discipline. Educational and creative tasks of drawing for students should be competently interconnected. The article emphasizes how important it is not to lose the meaning and the original meaning of drawing as an independent art form that carries aesthetic ideals and cultural values.

Ключевые слова: изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, рисунок, академический рисунок, творчество, художественный образ.

Keywords: fine arts, arts and crafts, drawing, academic drawing, creativity, artistic image.

Рисунок – основа любого произведения искусства, будь то графический плакат, живописная композиция, изделие декоративно-прикладного творчества. Рисунок это и эскиз костюма, и проект здания. Рисунок это универсальный язык, понятный каждому и способный звучать для каждого, подобно музыке, танцу, театру. За долгие годы в процессе подготовки художников рисунок как дисциплина потерял большую часть своего исконного значения, превращаясь в рутинное оттачивание ри-

совальных навыков: постановка глаза, чувство пропорций, понимание конструктивного строения формы, точность и уверенность линий, умение моделировать объем и пространство при помощи тона. Все это отдельные задачи, решение которых в сумме служит достижению главной цели рисунка – созданию выразительного художественного образа. Важно помнить, что цель рисунка не в том, чтобы быть упражнением, эскизом для картины, а он сам может и должен нести в себе творческий замысел художника, быть самостоятельным произведением искусства.

Ведущая цель обучения изобразительному искусству – развитие творческих способностей обучающихся. Можно ли научить творчеству? Как воспитать творчески самостоятельную личность, «вырастить» художника? У многих студентов устоялось отношение к рисунку как к мучительному упражнению, штудированию. С одной стороны, мы стараемся развить и усовершенствовать точность рисунка, постоянно упражняясь в решении конкретных отдельных задач: пропорции, конструкции, перспективы, моделировки объема и т.д. И зачастую эти упражнения становятся для студентов скучными, однообразными. Рисунок как дисциплина воспринимается рутиной. Начинающие художники, обладая обусловленной их нежным возрастом горячностью, противятся этому, рвутся в бездну творчества и самовыражения. И результат неизменно приносит им разочарование.

Четкое разделение учебного рисунка и творчества в процессе обучения не способствует развитию творческих способностей будущего художника. Об этом много пишет художник, педагог, современный ученый В. П. Зинченко: «Развитие творческих способностей необходимо понимать как задачу совершенствования отдельных способностей студентов в их функциональном единстве и создания системы устойчивых связей между ними, определяемой самой изобразительной деятельностью. Отсюда развитие творческих способностей студентов на академических занятиях по рисунку предполагает повышение эмоциональной активности, улучшение на этой основе восприятия учебной постановки и развитие художественно–образных качеств мышления». [3]

Начинающему студенту зачастую кажется, что средства рисунка скупы по сравнению, например, с живописью. Задача педагога раскрыть во всей широте выразительные возможности рисунка. Понимая рисунок лишь как основу для будущего произведения изобразительного искусства, мы лишаем его первостепенного смыла. Задача современной методики преподавания рисунка как учебной дисциплины в вузе – наполнить занятия творческим смыслом, открыть для студента выразительные возможности графического искусства, наделить средствами для решения художественно-творческих задач.

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по декоративно-прикладному направлению, включает:

«- вид творческой деятельности, связанный с декоративно-прикладным искусством и народными промыслами и объединяющий достижения декоративного искусства, конструирования, технологии и направленный на создание эстетически совершенных и высококачественных уникальных и тиражируемых предметов и изделий;

- образование в области искусств;
- художественное проектирование и изготовление изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов;
- педагогическая деятельность художественного профиля». [6]

Направленность на создание эстетически совершенных изделий, художественное проектирование, педагогическая деятельность художественного профиля – все эти виды деятельности подразумевают наличие у выпускника художественного вкуса и хорошо развитое художественно-творческое мышление. Для достижения этой цели рисунок как учебная дисциплина представляет собой сочетание традиций академического рисования (в некотором смысле штудии) с художественно-творческими поисками студентов-художников. Такой подход к учебно-творческому рисованию подразумевает решение следующих специальных задач учебной программы дисциплины:

- реалистическое изображение сложных форм посредством понимания конструкции, пропорций, знания законов

прямолинейной и световоздушной перспективы, принципов моделирования объема, передачи материальности (фактуры, текстуры) в рисунке;

- создание художественного образа человека в декоративной и профессиональной среде в рисунке и графике посредством изучения пластической анатомии головы и фигуры человека, понимания пропорций фигуры человека, приобретение навыков изображения одежды и предметов декора и обихода человека;
- создание выразительных произведений графики посредством понимания образного языка графического искусства, знаний композиции, навыков стилизации, навыков работы различными графическими материалами и в различных техниках.

Не случайно, программа подготовки художников декоративно–прикладного искусства по рисунку выстроена таким образом, что сначала студенты изучают теоретические вопросы академического рисунка и практикуются в навыках реалистического академического рисования, а затем постепенно переходят от реалистичного изображения к условному, от академического рисунка к графическому искусству. В достаточной степени овладев навыками реалистического изображения, начинающий художник способен переходить к более сложным, творческим задачам. Изучая и анализируя явления окружающего мира, практикуясь в рисунках предметов быта и окружения человека, элементов декора и архитектуры, изучая пропорции и пластическую анатомию фигуры человека, т.е. занимаясь штудией, будучи ориентирован преподавателем на высокое в искусстве, студент воспитывает в себе художественный вкус и эстетические и общечеловеческие ценности – гуманность, любовь к прекрасному. Не получив должной школы рисунка, студент рискует быть подвержен потоку «культурного мусора» в отсутствующих в современной жизни цензурных ограничениях в СМИ и в пространстве его окружения вообще. Формирование духовной эстетической культуры – важнейшая задача в подготовке художника, в особенности художника–прикладника, художника–педагога.

Литература

1 *Архипов, А.А. Развитие художественно-образного мышления студентов художественных факультетов педагогических вузов в процессе занятий академическим рисунком головы человека: Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 2011. 20 с.*

2 *Ганова, Т.В. Формирование творческого сознания студентов средствами декоративного искусства / Т.В. Ганова / Межвуз. сб. науч. тр. «Пути и средства повышения качества художественного образования и эстетического воспитания». 2011. – М.: МГПУ. – С.23–26.*

3 *Зинченко, В.П. Развитие творческих способностей на занятиях академическим рисунком: дисс... док. пед. наук. М., 1996. 359 с.*

4 *Рощин, С.П. Проведение пленэрной практики студентов кафедры рисунка и графики // Искусство и образование. 2018. №1. С. 105–115.*

5 *Семенова, М.А. Перспективы развития художественно-педагогического образования // Вестник Российского нового университета. Серия: человек в современном мире. 2017. №1. С. 62–66.*

6 *Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (уровень бакалавриата): утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 января 2016г., №10 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М: 2016г.*

7 *Филиппова, Л.С. Изобразительная грамота как основа пленэрной практики // Наука и школа. 2015. №5. С. 184–189.*

8 *Ганьшина Г.В., Левина И.Д. Сущность и содержание рекреативных технологий социально-культурной деятельности / Общество и экономика в эпоху глобализации. Сб. науч. трудов по материалам науч. – практ. конф. –М., 2016. С. 75–80.*

9 *Левина И.Д. Социально-педагогический феномен наставничества студенческой молодежи в условиях педагогического вуза // Вестник экономической интеграции. 2014. № 5 (74). С. 97–100.*

10 *Рощин С.П., Филиппова Л.С. Проведение пленэрной практики студентов кафедры рисунка и графики // Искусство и образование. 2018. № 1 (111). С. 105–115.*

11 *Рощин С.П., Филиппова Л.С. Использование возможностей цифровых технологий в процессе работы начинающего художника на пленэре // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2017. № 2. http://www.art-in-school.ru/bul/2_2017_Roshchin.pdf*

Петров Владислав Олегович

доктор искусствоведения,
доцент кафедры теории и истории музыки
ФГБОУ ВО «Астраханская государственная консерватория»,
член Союза композиторов РФ

Petrov V.O.

E–mail: petrovagk@yandex.ru

Акция в музыке XX века

Action in the music of the XX century

В статье рассматривается феномен акционизма в музыкальном искусстве XX столетия. Главной чертой акционизма является сочетание собственно исполнительского процесса (непосредственное звучание композиции) и законов театральной драматургии с использованием клоунады, пантомимы, активной жестикуляции, вербального начала, активной мимики и т.д. Большинство таких композиций построено на импровизации – музыкальной и сценической. Музыкальная акция, как правило, представляет собой тип композиции, цель которой – наличие определенной художественной идеи.

The article deals with the phenomenon of actionism in the musical art of the twentieth century. The main feature of actionism is a combination of the actual performing process (direct sounding of the composition) and the laws of theatrical drama using clownery, pantomime, active gestures, verbal beginning, active mimicry, etc. Most of these compositions are built on improvisation – musical and stage. The musical action, as a rule, is a type of composition, the purpose of which is the presence of a certain artistic idea.

Современная музыка, акционизм, перформанс, теория музыки, хэппенинг

Modern music, actionism, performance, music theory, happening

омпозиция – это замороженная импровизация» – считал в свое время И. Стравинский. Весомая часть музыкальных опусов последней трети XX столетия не то, чтобы подтверждают слова Стравинского, но заставляют отнестись к ним с более детальным вниманием. В большинстве современных композиций происходит «размораживание» импровизации. Эта тенденция характерна для произведений, относящихся к так называемым музыкальным акциям, в широком смысле – музыкальному акционизму, несущему определенную идею, в котором происходит сочетание собственно исполнительского процесса (непосредственное звучание композиции) и законов театральной драматургии с использованием клоунады, пантомимы, активной жестикуляции, вербального начала, активной мимики и т.д. Большинство таких композиций построено на импровизации – музыкальной и сценической; в них нарушаются коммуникативные отношения, признанные для музыкального творчества унифицированными в академическом проявлении, когда композитор – есть автор идеи с определенным содержанием, воплощенным в определенную форму, исполнитель – проводник, посредник между композитором и слушателем, которому необходимо всего лишь раскрыть творческий потенциал композиторского текста, а слушатель – конечное звено системы, адресат, целью которого служит лишь правильно воспринять преподносимую ему музыку. Акционизм наделяет эти коммуникативные звенья несколько иными функциями. Композитор продолжает оставаться автором концепции, но перестает являться единоличным творцом. Его идеи могут быть пересмотрены, переделаны исполнителями, которые теперь – соавторы. Именно исполнители становятся создателями той театральной атмосферы, которую автор предначертал в партитуре. Однако, большую роль при сценической реализации произведения, раскрывающего законы акционизма, играет импровизация, как текстуальная (по отношению к тексту музыкального сочинения), так и поведенческая. Слуша-

тель теперь не является простым адресатом, а имеет право и сам принять участие в действе (о теории акционизма в музыке см.: [4, 5, 6].

Одним из первых композиторов, создававших музыкальные акции, стал Маурисио Кагель. Говоря о творчестве М. Кагеля, Д. Житомирский и О. Леонтьева дают следующее определение инструментальному театру, являющемуся наиболее характерным явлением музыкальной акции: это когда «музыка "выходит из себя", исполнители начинают жестикулировать, издавать возгласы. Их движения, крики включаются в процесс музыкального исполнения. Концерт направлен теперь не столько на слуховое восприятие, сколько на зрительное. Действия, сопровождающие музыку, самой музыкой не мотивированы. Они откровенно "отчуждены" от звучания. В некоторых случаях музыканты обнажают перед публикой процесс музыкального производства, обыгрывают физическую сторону исполнения. При этом музыкальные звуки растворяются в шумах, эстетическое и неэстетическое воздействие на публику смешиваются. В ряде случаев рождается нечто вроде музыкального хепенинга» [2, с.188]. Сам Кагель, давая определение инструментальному театру, высказывался, что это «...форма представления, которая использует жестикуляцию, содержит визуальные компоненты и находится в связи с музыкой. Все, что мы здесь видим и слышим, "сочинено": световые эффекты, размеры реквизита, темп представления, артикуляция пространства и т.п.» [2, с. 188]. Рассмотрим в качестве примера его сочинение «Con Voce» (1973) для трех безмолвных исполнителей. Создана композиция, по словам самого Кагеля, «в память советской интервенции в Чехословакию». В том же году на премьерном исполнении на фестивале «Варшавская осень» это произведение было исполнено. Вот что происходило в тот вечер: на сцене появились три исполнителя, одетые в траурные одежды, встали и застыли в молчании. Лишь через некоторое время они стали воспроизводить голосами звучание собственных инструментов. Кагель пояснил «программу» своего опуса следующим образом: «Как и народ Чехословакии, три инструменталиста в известном смысле немы: лишены голоса своих инструментов». И это происходило в социалистической Польской республике, которая уже в то время стремилась к

хотя бы частичной свободе от тоталитарного режима социализма! Итак, «Con Voce» М. Кагеля состоит из двух частей – «немой» и «озвученной». В. Ерохин отмечает, что «этот опус репрезентирует свой особый "суб-жанр". Жанр, представленный, вероятно, только данным опусом. Что это? Театр? Да. Вокальная музыка? Нет! На вокальную музыку эта вещь как-то совсем "не тянет"; это – скорее – инструментальная музыка. Наиболее подходящим жанровым обозначением представляется такое: "инструментальный театр без игры на инструментах"» [1, с.16-17].

Музыкальная акция, как правило, представляет собой тип композиции, цель которой – наличие определенной художественной идеи. Цель авторов акций, в том числе и музыкальных, – создать художественные образцы, являющиеся свободной реализацией конкретной идеи. Получалось подчас и так, что единственно-значимой задачей художников и всех людей, принимавших участие в реализации акции, при этом становилось генерирование концепций. Авторский текст представляет собой своеобразную «инструкцию по применению». Иногда частью словесного выражения идеи акции становилось и указание среды, в которой мог демонстрироваться сам концептуальный объект. Акции могли проводиться везде – на улице, на дорога, в поле, в лесу, у горы, в конкретном населенный пункте, галерее, концертном зале. Концептуальная идея автора носит, скорее, хаотичный характер, задача же исполнителей – привести хаос в гармонию. Авторы-концептуалисты зашифровывают свои идеи в своеобразные концепты – словесные или звуковые клише.

Музыкальные акции являются основной сферой творчества Джона Кейджа. Одной из самых известных является «4'33» (1952). Произведение написано непосредственно под впечатлением выставки американского живописца-концептуалиста Р. Раушенберга, условно названной в прессе «Белые картины», состоявшейся в 1950 году. Полотна, выставленные художником, представляли собой абсолютно чистые листы белой бумаги; на некоторых из них, правда, виднелись легкие абрисы теней, теневых рисунков. Идея, естественно, не нова и берет в свою основу основные закономерности малевического «Черного квадрата», созданного задолго до «Белых картин» Рау-

шенберга. Целью последнего, несомненно, как и целью Малевича, было предоставить возможность зрителям увидеть смыслы в пустоте, заметить явления окружающего мира. Такую же цель ставил и Кейдж при сочинении своей композиции «4'33». В чем смысл или смыслы конкретно этого сочинения? Г. Орлов считает, что «эта пьеса не вполне лишена смысла: ее длительность, обозначенная в названии, составляет 273 секунды, что, очевидно, должно напоминать об абсолютном нуле по температурной шкале Кельвина» [3, с.237]. То есть, другим словом, – «нулевая» точка отсчета! В таком случае возникает вопрос: «нулевая» точка отсчета чего? Постижения собственных смыслов, смысла тишины и смысла звуков окружающего мира. На протяжении 4 минут и 33 секунд исполнитель сидит за фортепиано (кстати, эта же композиция, по замечанию Кейджа, может исполняться и любым инструментальным ансамблем!) и молчит. Реакция слушателей на премьерном исполнении композиции была разной – кто-то кричал, кто-то топал ногами, кто-то аплодировал, кто-то молчал и вникал в сущность происходящего... Была тишина – но тишины-то не было! Акустическое пространство зала было заполнено – существовало реальное звучание реальной действительности!

Весьма интересно проявление музыкального акционизма в творчестве Валентина Сильвестрова. Например, в его «Драме» (1971) для скрипки, виолончели и фортепиано – цикле, состоящим из Сонаты для скрипки и фортепиано, Сонаты для виолончели и фортепиано и Трио для скрипки, виолончели и фортепиано. Здесь присутствует особый сценический эффект: перемещение участников по сцене, обращение с инструментами как с живыми существами. В конце первой части скрипач достает из кармана коробок спичек, зажигает одну спичку и тут же гасит ее, при этом необходимо «держать спичку горизонтально, на уровне подбородка, затем сильно, с акцентом дунуть и потушить... застыть с потушенной спичкой». В авторском «предисловии» даны указания: 1) Рояль развернуть так, чтобы в зал была видна клавиатура. 2) Выдвинуть пюпитр и положить сверху над прорезью так, чтобы пианист мог видеть начало струн и демпфера. Крышку рояля открыть. 3) Детские тарелки положить на картон, расположенный на перегородках рояля. 4) Коробку спичек скрипач должен положить в карман». В Сонате

для скрипки и фортепиано (I часть цикла «Драма») используются металлические тарелки и керамические стаканчики. В кульминации разработки автор отмечает, что пианисту необходимо наклониться над струнами, бросать металлические тарелки на струны таким образом, чтобы тарелки покачивались, издавая определенный акустический эффект. В разработке также есть места, где исполнитель играет керамическими стаканчиками на струнах рояля: пианист должен спокойно встать, наклониться над струнами и с высоты бросать на струны три стаканчика. Получается эффект «жужжания». Затем пианист должен катать эти стаканчики по струнам для воссоздания резонансного стука, снять один из них (в то время как на струнах остаются лежать еще два), громко (со стуком) поставить их на пюпитр и медленно сесть. Во время последующего исполнения два стаканчика, оставшихся внутри инструмента, создают необычный звуковой эффект уже при нажатии клавиш. В партитуре Сильвестрова также указаны все действия исполнителей на сцене (как в театральном или кинематографическом сценарии), типа «входит виолончелист решительно», «медленно подходит к своей позиции и садится», «приготавливается к игре (вначале движения поспешные, к концу они замедляются и затормаживаются)», «поднять смычок с намерением взять первый звук сонаты», «идти за кулисы спокойно и просто». В конце Трио – эффектный уход всех участников действа: плавно встает и уходит за кулисы виолончелист, пианист же начинает уходить только после приклеивания керамических стаканчиков к ниткам, когда они начнут плавно покачиваться, а скрипач последним покидает сцену. Все это происходит на фоне долго звучащих на фортепиано звуковых обертонов. Как это может происходить, если пианист не сидит за инструментом? Дело в том, что в Трио есть еще один театральный эффект: перед началом коды исполнитель, сидящий за роялем, должен плавно наклониться и вставить клин в правую педаль. Таким образом, все последующие звуки, нажимаемые на рояле, благодаря деревянному клину, остаются в пространственно-акустической «памяти».

Наконец, музыкальная акция является сквозным жанром в творчестве В. Екимовского. Здесь всплывают в памяти его самые знаменитые акции – Композиция 14, «Balletto» (1974)

для дирижера и любого ансамбля и Композиция 71, «Призрак театра» (1996) – инструментальный театр для композитора и 10 музыкантов. Одно из последних сочинений Екимовского, созданных в области инструментального театра, – Композиция 86 – «Принцесса уколола палец – и все королевство заснуло...» (2003) для пяти исполнителей и пленки. В авторской аннотации написано: «Музыканты сидят на сцене в ряд – V–no, Fl., Mar., Cl., V–c., – ноты у них стоят на низких пультах. После первого пассажа музыканты замирают в разных позах (выбор поз – на усмотрение исполнителей. – В.П.). Затем, играя отдельные ноты, они медленно двигают туловищем (вправо, влево, вперед, назад – ad libitum) и на паузах вновь замирают. После окончания своей игры музыканты встают, кланяются, вызывают автора и уходят со сцены, причем делают это крайне медленно, как сомнамбулы. Магнитофонная пленка продолжает звучать после ухода музыкантов еще 30 секунд». Звучание магнитофонной записи ограничено вибрирующим трансформированным увеличенным трезвучием в высоком регистре. Партитура содержит ряд «запаузированных» моментов, во время которых исполнители как бы «застывают» в невероятных, выдуманных ими по ходу воплощения композиции позах. Собственно музыкальная часть «спектакля» представляет собой набор разных техник письма: в определенных разделах общей формы можно встретить приемы пуантилистической записи текста и алеаторики.

Любое произведение, представляющее инструментальный театр и шире – музыкальный акционизм, – сюжетно и зрительно ощущаемо. В чем же заключается сюжет в такого рода сочинениях? В большинстве случаев, – в актерской игре исполнителя/исполнителей на сцене, как правило, в драматургически выстроенной самим композитором или исполнителем. В данном случае уже не музыка, а движения исполнителей, использование неординарных действий в поведении, привлечение жестикуляции и мимики становятся главными носителями информации. Движения по сцене не просто призваны визуально «держать в напряжении» публику, но и попутно придают разные акустические изменения звуков в пространстве. Также наличие театральных эффектов придает мобильность музыкальной формы, основанной на использовании принципа индетер–

минизма. Музыка не первична, первична событийность и театральность, а главное при всем при этом – идея, репрезентированная собственно акционизмом.

Литература

1 *Ерохин В.А. De musica instrumentalis: Германия. – 1960 – 1990 – Аналитические очерки. М.: Музыка, 1997. 398 с.*

2 *Житомирский Д.В., Леонтьева О.Т., Мяло К.Г. Западный музыкальный авангард после второй мировой войны. М.: Музыка, 1989. 303 с.*

3 *Орлов Г.А. Древо музыки. СПб.: Композитор, 2005. 440 с.*

4 *Петров В.О. Акция в инструментальной музыке XX века // Инструментальная музыка в межкультурном пространстве: проблемы артикуляции: Рефераты докладов и материалы Международной инструментоведческой конференции. СПб.: Астерион, 2008. С. 126–131.*

5 *Петров В.О. Музыкальный акционизм: к вопросу о жанровой типологии // Традиции и новаторство в культуре и искусстве: связь времен: Сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции 21 марта 2014 года. – Астрахань: Изд-во ГАОУ АО ДПО «АИПКП», 2014. С. 84–87.*

6 *Петров В.О. Дирижерский акционизм в произведениях инструментального театра // Музыковедение. 2016. № 2. С. 8–14.*

Саввина Людмила Владимировна

доктор искусствоведения, профессор,
проректор по научной работе, зав. кафедрой теории и истории музыки ФГБОУ ВО «Астраханская государственная консерватория»

Savvina L.V.

E-mail: lirasavvina@mail.ru

Структурно-семантические инварианты музыкального высказывания второй половины XX века

Structural and semantic invariants of musical utterance of the second half of the XX century

В музыке второй половины XX века выделяются две противоположные тенденции. Первая характеризуется акцентированием единообразия и возникновением жестко организованной структуры музыкального языка, носящего в какой-то степени запрограммированный характер. Вторая тенденция связана со стремлением к разнообразию, увеличению индивидуально организованных систем, способствующему актуализации посредника между композитором и исполнителем (или исследователем), в роли которого все чаще выступает сам композитор, что позволило Т. Науменко ввести термин «композиторского музыковедения», и приводит к полиглотизму – соединению в одном произведении разных техник или разно-кодированных

систем [4]. В сочинениях, относящихся к первой тенденции и опирающихся на строгую организацию текста, доминирующее значение приобретает центростремительное начало, тогда как в произведениях, относящихся ко второй тенденции, наблюдается совмещение разнородных техник, что способствует большей свободе в организации текста и приводит к децентрализации.

Структурно-семантический инвариант первого типа высказывания можно охарактеризовать следующими признаками:

1. отражением рационального типа мышления, не допускающего вторжения случайного;

2. реализацией музыки «в себе и для себя» — абсолютной музыки, стремящейся к семантической «вненаходимости»;

3. наличием центра на разных уровнях (гексахорда, додекахорда, всей композиции в целом), что связано с проявлением многоцентрированности;

4. извлечением из числа пространственных и временных проекций;

5. различием звуков, как и чисел, по количественному признаку;

6. нивелированием жанров;

7. созерцанием звуков;

8. отсутствием «напряжения сердца» в сторону «напряжения ума».

Эстетизация числа свидетельствует о переходе от синтетического к аналитическому восприятию окружающего мира, и восходит к пифагорейскому пониманию сущности вещей. Одной из важнейших категорий творческого метода композиторов второй половины XX века становится категория разума, включающая в себя как рациональное начало, так и интуицию, воображение, чувства, эмоции. Отсюда обращение к совершенно разным, контрастным типам логики, таким как детерминистический и вероятностный типы. Композиторы широко используют новейшие достижения точных наук. Например, Д. Лигети обращается к области фрактальной геометрии, в 70-е годы разработанной Бенуа Мандельбротом. Фрактальный принцип обнаруживается в таких его сочинениях, как в финале

«Trio» (для скрипки, валторны и фортепиано), «Piano Concerto», «Etudes pour piano».

Противоположным типом музыкальной логики является вероятностный тип, связанный с понятием индетерминизма, введенным Эпикуром. Данный вид логики, актуализирующий случай и неопределенность, выступает в качестве уравновешивающего полюса. Случай и неопределенность сближают искусство с жизнью, где правят законы вероятностности и непредсказуемости. Случайность, как и порядок, — это своеобразная реакция искусства и его творцов на вероятностное, двусмысленное, поливалентное. Индетерминизм отображает чувственный мир современника, реагирующего на новые горизонты, открывшиеся с помощью стремительного развития математики, биологии, психологии, физики, логики. Поэтому случай становится такой же существенной эстетической категорией, как и порядок.

Случай, возведенный в эстетическую категорию, оказывает воздействие на звук. Если первый этап авангарда эмансипировал диссонанс, то на втором этапе процесс освобождения охватывает не только вертикаль, но и отдельный звук. По аналогии с эмансипацией диссонанса данный процесс можно назвать эмансипацией звука. Например, в творчестве Э. Вареза пути к «освобождению звука» отличаются удивительным разнообразием: они связаны с отказом от темперированной системы, особой ролью тембра, артикуляции, плотности, использованием электронных и конкретных звуков, пространственных эффектов.

Одним из важнейших понятий постмодернизма является деконструкция, главная цель которого «отрицание традиционного мира человеческого бытия» [2]. Происходит своеобразная замена присутствия отсутствием: физический, предметный мир заменяется виртуальным, естественная природа искусственной, сам человек подменяется роботом, в результате чего на смену интеллекту человека приходит искусственный, и вследствие необратимых процессов распадается единство тела и духа.

Происходящие процессы, охватившие все сферы деятельности, нашли свое проявление в искусстве. Бум отрицания традиций, выразившийся в крайних взглядах авангардистов нача-

ла XX века, теперь приобрел более глобальный характер: он знаменует тотальное отрицание всего существующего. Нашедшая широкое отражение в современной философии, эстетике, литературоведении, проблема деконструкции становится предметом внимания сначала западных, а затем и отечественных музыковедов. Явление, пришедшее на смену старому, вписывается в ряд широко распространенных понятий, обозначаемых приставкой «пост»: постистория, постмодернизм, поставангард, постгармония.

Новые теоретические концепции, как и в первой половине XX века, фиксируют новое понимание мира. На смену художественной памяти, «сохраняющей прошедшее как пребывающее» [3], актуализирующей всю толщу культурных текстов, приходит память информативная. Ее принципиальное отличие от художественной памяти в том, что в ней акцент смещается на изобретение нового. Одним из наиболее значимых и знаковых для рассматриваемого периода можно считать труд Я. Ксенакиса «Формализованная музыка», в котором изложен базовый минимальный набор правил, избираемый композитором для сочинения произведения: при этом избранными правилами становятся фундаментальные законы материи.

Двум типам текстов, возникшим во второй половине XX века и обусловленным специфическими признаками данной культуры, свойственны следующие черты:

Первый тип, основанный на соединении однородных элементов, назовем гомогенным, характеризуется признаками:

- обусловлен типом постмодернистского сознания, который определяется термином «сканированный»;
- является порождением тенденции к детерминизму;
- отличается однородностью, приводящей к запрограммированности;
- обусловлен воздействием точных наук, в частности, математики;
- свойственна централизация вследствие воздействия центростремительных тенденций.

Преобладание рационального начала в первом типе связано со свойствами музыкального текста, ориентированного на точные науки.

Второй тип текстов, основанный на соединении разнородных черт, можно назвать гетерогенным, обусловленным свойствами синтезирующих текстов, предполагающих взаимодействие разных кодов. Он характеризуется следующими признаками:

- обусловлен типом постмодернистского сознания, который определяется как «артикуляционный»;
- является порождением тенденции к индетерминизму;
- отличается разнородностью, нередко несоединимостью контрастных музыкальных кодов;
- свойственна децентрализация вследствие воздействия центробежных тенденций.

О значении рационального, интеллектуального начала, свойственного первому типу, красноречиво свидетельствует высказывание Я. Ксенакиса: «Создавать музыку – значит выражать человеческий интеллект звучащими средствами». Число служит и способом, способствующим тематическому единству целого, формируя определенный музыкальный код — гомогенный, основанный на многократной повторяемости. Гомогенность специфики кода определяет и устойчивость знаков, опирающихся на интрамузыкальный тип. Сосредоточив внимание на имманентных свойствах, музыка вырабатывает новые связи элементов языка. Обусловленная спецификой информационного пространства, она формирует новую грамматику, отражающую рационализацию музыкального языка. В основе такой грамматики лежит принцип автоматизации, связанный с повторением одних и тех же элементов текста. По аналогии с вербальным языком, такая грамматика определяется как автоматизированная (термин Ю. Лотмана). С помощью многократных повторов происходит формализация элементов текста, снижающая их семантическую значимость. В то же время повышается роль связей данных элементов текста, способствующая семантизации формальных связей, приобретающих смысловое значение. На фоне господства жестких формальных связей элементов их ослабление или неорганизация воспринимаются как оппозиция, по отношению к которой организация будет выступать как некий маркированный член, обладающий знаковой системой. Так, например, зеркальная симметрия на уровне серии в творчестве Веберна

способствовала воссозданию подобных связей на уровне ритма, тембра, динамики, формы, что стало в постсериальной технике столь же обязательным, как и обязательны были ранее законы неповторяемости звуков в творчестве Шенберга [5]. В постсериальной технике заметно усиление знаковости симметрии, в которой повышается символичность кругового движения, совершающегося с помощью ротаций. Круговому движению придается значение разомкнутости, открытости, бесконечности, устремленной в вечность, перед лицом которой отступают на второй план борьба идей, земные страсти, предметный мир. С эстетической точки зрения число связано с ощущением порядка, подчиненного законам логики, раскрывающего отношения между качествами.

Многократные повторы элементов музыкального текста, с одной стороны, можно сравнить с эффектом повтора одного и того же слова в вербальном языке, с другой, — подобные повторы ассоциируются с орнаментом, в котором формализация становится выражением определенного содержания.

Поскольку такая грамматика базируется на принципе повтора, то такие музыкальные тексты, во-первых, обладают четким членением, а во-вторых, связаны с тенденцией к открытости текста, поскольку повтор элементов может быть бесконечным. Такими признаками обладают серийные произведения Шенберга, Берга и Веберна. Оттолкнувшись от серийных способов звукоорганизации, опиравшихся на строгий закон, композиторы второй половины XX века идут дальше, выдвигая рациональное начало в качестве ведущего принципа, организующего все элементы языка: звук, ритм, динамику, темп, агогику, форму, что способствует образованию многопараметровости.

Характерным признаками автоматизированной граммати-ки являются упорядоченность, повторяемость, базирующаяся на математических законах, и комбинаторика звуков, подчиняющаяся фиксированным правилам.

Одним из важнейших свойств постсериальной музыки является упорядоченность, имеющая тотальный характер, поскольку охватывает все элементы языка — звук, ритм, тембр, динамику, агогику, регистр, а также синтаксический и композиционный уровень, подчиняя своему закону отдельные моти-

вы, фразы и форму в целом. В этой связи можно говорить об иерархической упорядоченности, возникающей на разных уровнях. При этом, как уже было отмечено, упорядоченность текста формирует определенный код и осмысляется как носительница значения. Ю. Лотман выделяет два типа упорядоченности художественного текста: упорядоченность по эквивалентности и упорядоченность по порядку. К первой разновидности относятся все виды повторов, возникающих в художественном тексте, вне отношения к синтагматике. Ко второй разновидности упорядоченности относятся отношения между разными элементами на синтагматической оси.

Принципы повтора и комбинаторики, с одной стороны, противопоставляются друг другу, а с другой стороны, обнаруживают диалектическое единство: комбинаторика базируется на повторе, в котором элементы соединяются в другом порядке, нарушая их синтагматическую последовательность.

Повтор в автоматизированной грамматике имеет специфические особенности и отличается от повторов в текстах, опирающихся на художественную память. С помощью повторов, определяющих особенности организации темы и композиции, устанавливается специфический язык и осуществляется акт коммуникации. Например, в серийной технике на уровне всей формы происходит повторение серии, изменяющейся в соответствии с установленным порядком, что позволяет говорить об идентичности содержания всех ее проведений. Действительно, в отличие от классической серийной музыки постсериальная гораздо реже обращается к кватерниону (P, R, I, RI), способствующему достаточно существенному преобразованию серии, а использует в качестве основного средства развития ротацию или пермутацию, приближающихся к повтору, сочетающему признаки комбинаторики. Однако, как и в любом художественном произведении, повторы серий с одинаковым содержанием не воспринимаются как тавтологические, а содержат разную информацию.

Комбинаторика действует на уровне темы. В силу специфики постсериальной музыки, усиливающей роль отдельно взятого звука, тему можно представить как множество конкретных индивидов x1, x2, ...xn, обладающих а) множеством свойств, приписываемых индивидам, а также б) спецификацией

свойств, присущих каждому индивиду и в) отношениями между свойствами. Остановимся на каждом из выделенных моментов постсериальной темы.

Как известно, тема серии объединяет 12 неповторяющихся звуков, обладающих индивидуальными языковыми признаками — высотными, ритмическими, динамическими, регистровыми, агогическими, образующими фонетический уровень. Этот ряд индивидов можно обозначить как x1, x2, x3, x4, x5, x6, x7, x8, x9 , x10, x11, x12. Являясь фонемами, они приобретают смысловую значимость из–за отсутствия каких–либо повторов. Звук–фонему в постсериальной музыке можно приравнять к слову в вербальном языке. В этой связи обратимся к «Заклятию смехом» Велимира Хлебникова:

О. рассмейтесь, смехачи!
О, засмейтесь, смехачи!
Что смеются смехами, что смеянствуют смеяльно.
О, засмейтесь усмеяльно!
О, рассмешищ надсмеяльных – смех усмейных смехачей!
О, иссмейся рассмеяльно, смех надсмейных смеячей!
Смейево, смейево,
Усмей, осмей, смешики, смешики,
Смеюнчики, смеюнчики.
О. рассмейтесь, смехачи!
О, засмейтесь, смехачи!

В тексте обыгрывается одно слово — смех, которое благодаря неологизмам, столь свойственным Хлебникову, приобретает разные смысловые оттенки, вызывая у читателя те или иные ассоциативные связи. Так, на протяжении одиннадцати строчного текста повторяются три фонемы — с м е, приобретающие смысловую значимость благодаря присоединению новых фонем, изменяющих первоначальное значение слова смех. В тексте Хлебникова смехом занимаются профессионалы. призванные смешить — смехачи (по аналогии с трубачами, циркачами). В результате присоединения к трем первым фонемам гласных звуков, таких как я или ю слово смех трансформируется в смеячей (тех, кто вызывает положительный. жизнерадостный смех) и смеюнчиков (тех, кто надсмеивается исподтишка). Помимо присоединения к трем основным фонемам гласных, продолжающих слово, поэт использует предлоги, то есть фо–

немы, предшествующие слову смех. Тогда образуются слова смейево, осмей, надсмеяльный, приобретающие смысл всеобщего высмеивания. Таким образом, перед нами образец повтора фонем, которое осуществляется с помощью комбинаторики, способствующей смысловой многозначности.

Помимо синтагматической оси, на которой происходит постепенная трансформация слова смех, в стихотворении Хлебникова действуют парадигматические связи, связанные с повтором двустишия в начале и конце текста, способствующее образованию так называемой рамы или обрамления, что вполне соответствует образу смехачей – людей, связанных с миром театра, представления.

Анализируя структуру художественного текста и выделяя в нем фонемы, Ю. Лотман придает им объективное значение в силу двух обстоятельств: во-первых, фонема может иметь самостоятельное значение, выступая в роли знака, и, повышаясь по ярусам языковой иерархии, приравнивается к отдельному слову; во-вторых, она как бы становится «пустым словом», то есть единицей, значение которой предстоит установить. Возвращаясь к постсериальной технике, отметим, поскольку звуки-фонемы не повторяются на протяжении всей серии, то в этом смысле постсериальная тема на грамматическом уровне приближается к структуре прозаического, а не стихотворного текста. В то же время, наряду со структурой прозаического текста, в постсериальной музыке можно увидеть точки соприкосновения с поэтическим текстом. Как известно, в стихотворении чередование и повтор фонем позволяют рассматривать определенные сегменты текста как эквивалентные, в результате чего возникает параллелизм, базирующийся на ритмической эквивалентности и наличии анафорических фонем. Поэтому в стихотворении возникают два вида упорядочивания — по эквивалентности и по порядку.

В теме, базирующейся на автоматизированной грамматике, казалось бы, упорядочивание по эквиваленту на фонетическом уровне отсутствует, а действует другой упорядочивающий закон комбинаторики, согласно которому, критериями отличия индивидов являются одни и те же характеристики. В каждом отдельном сочинении эти характеристики могут быть различными: звук, ритм, регистр в одном случае, или звук, динамика,

тембр в другом. Например, в «Перекрестной игре» Штокхаузена высота звука, ритм (длительность), время, направление движения серии определяют спецификацию свойств, присущих каждому индивиду. Благодаря этим свойствам мы можем определить то или иное отношение между индивидами, причем в постсериальной технике эти отношения исчисляются в количественном выражении, при котором число становится мерой сходства и различия составляющих тему индивидов. С помощью числового выражения можно установить соотношение высоты, ритма, регистра, возникающее между двумя и более индивидумами. Все это свидетельствует о наличии упорядоченности по порядку.

Подобно поэтическому тексту, в автоматизированной грамматике упорядоченность по эквиваленту возникает не по синтагматической оси, а по оси парадигматической. Такая эквивалентность достигается, например, благодаря делению серии на однородные или зеркально-симметричные сегменты. Образуется сверхязыковая семантика за счет фонологической упорядоченности по эквиваленту, как у Баббита в Semi-Simple Variations.

Серия, основанная на соотношении индивидов, то есть звуков-фонем, каждый из которых обладает характерными признаками, приближается к закономерностям вербальной речи, образуя так называемый фонологический уровень, где важными свойствами характеристик становятся понятия мощности фонем. В вербальной и поэтической речи под мощностью фонем понимается наличие в словах общего количества фонем (букв) в словах независимо от их порядка.

Постсериальную музыку можно определить как «музыкальную математику», в которой мотивы, фразы уступают место звуку-фонеме, приближающему художественный текст, с одной стороны, к вербальному языку, а с другой — к математике с ее опорой на числовые пропорции. Соответственно выстраивается информационная система произведения, построенная на получении сообщения с помощью усиления знаковой роли отдельного звука, характеристикой которого выступает число: с его помощью устанавливается подобие и различие не только количественной и качественной стороны фонем, но и их семантическая общность и противоположность. А поскольку со-

держанием становятся формально–логические связи, то в постсериализме форма выражения приобретает тотальный характер, оттесняя форму содержания на второй план: осознание структуры превращается в явление смысла, а мир идей отождествляется с миром действительности.

Таким образом, тексты, опирающиеся на точные науки, связаны с интрамузыкальными знаками – релятами, отражающими специфику феномена самой музыки. Согласно теории А. Кудряшова [1], подразделяющего реляты на внутритекстовые и межтекстовые, в автоматизированной грамматике доминирующее значение приобретают внутритексовые реляты производности и межтекстовые реляты сходства при явном отсутствии внутритекстовых и межтекстовых релятов различий. Иными словами, такой музыкальный текст исключает какой–либо контраст: это мир, отражающий идеи сходства, подобия, повторений. Крайним проявлением релята сходства становится сканирование — особый тип сознания, присущий музыке конца XX века. Примерами могут служить произведения Кейджа «Восемьдесят» и «Шестьдесят восемь» (1992).

Литература

1 *Кудряшов А.Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII–XX в.в. – М.: Лань, 2006. – 432 с.*

2 *Кутырев В.А. Философский образ нашего времени (безжизненные миры постчеловечества). – Смоленск: СмолГУ, 2012. – 300 с.*

3 *Лотман Ю.М. Об искусстве // Структура художественного текста. – СПб.: Искусство–СПБ, 2005. – С. 14 – 285.*

4 *Науменко Т.И. «Стиль времени»: о некоторых тенденциях современного музыковедения // Музыковедение к началу века. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2007. – С. 28 – 37.*

5 *Саввина Л.В. Музыкальное сообщение XX века: к вопросу о соотношении понятий информация и музыкальный смысл // Актуальные проблемы искусства и музыкальной педагогики: традиции, инновации. Материалы Международной научно–практической конференции, посвященной 40–летию образования кафедры «Музыка и искусство» (27 апреля 2017). – Атырау, 2017. – С. 134 – 142.*

Байкова Елена Николаевна

профессор кафедры хорового и сольного народного пения
факультета фольклорного искусства
ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных»

Baikova Elena Nikolaevna

Professor of the Department of Choral and Solo National Singing
Faculty of Folk Art
FSBEI of HE «Gnesin Russian Academy of Music»
E–mail: lena.baykowa@yandex.ru

Многогранное искусство дирижера

The multi-faceted conductor art

Аннотация: в статье рассматривается искусство дирижера как совокупность нескольких профессиональных качеств: интерпретация, выбор репертуара, стратегия управления хором, посыл к звукоизвлечению и др. Так же анализируется феномен самого произведения, как звучащего пространства, которое дает стимул к реализации того или иного концепта.

Summary: The article examines the conductor art as a combination of several professional qualities, for example, interpretation, choice of repertoire, choir management strategy, sound extraction, etc. It also analyzes the phenomenon of the music piece itself, as a sounding space, which gives incentive to the implementation of a particular concept.

Ключевые слова: хор, дирижер, вокал, художественная задача, интерпретация, интерпретационная модель, тембро–фонические и художественно–смысловые качества.

Key words: choir, conductor, vocal, artistic task, interpretation, interpretational model, timbre–phonic and artistic–semantic qualities.

Дирижерское искусство – многотрудное дело. Оно требует универсальной совокупности качеств, необходимых для решения поставленной задачи. Содержательный объем проблемных вопросов разноаспектен. Это и процесс руководства исполнительским коллективом – дирижерский стиль управления и непосредственно то, что связано с реалией исполнительского звучания – индивидуальная трактовка.

Что касается руководящего момента, то он определяется чертами руководящей персоналии, выстраивающей тактику и стратегию собственного действия в соответствии с общей задачей. А это, прежде всего, активизация профессиональной деятельности коллектива в направлении дальнейшей перспективы его развития.

В данном процессе необходимо отметить роль и такого факта как репертуарная политика в целом, и вопрос роста индивидуально–ансамблевого мастерства музыкантов–исполнителей, в частности.

Безусловно, важным моментом является и востребованность того или иного коллектива (хор, оркестр) в концертно–исполнительской практике. Тем не менее, в соответствии с актуальными тенденциями нашего времени (многожанровость, яркость сценической формы) базовым элементом «творческого я» любого коллектива остается его высокий профессионализм.

На решение этой первостепенной задачи и направлена энергия управленческой инициативы дирижера. Вместе с тем, доминирующее значение имеет и все то, что рождается в процессе совместного творчества дирижера и руководимого им коллектива.

В возникающем ряде вопросов, заслуживающих внимания, особое место занимает проблема трактовки, во многом определяющая личностно–творческие черты дирижера. И именно поэтому следует выделить те специфические особенности в отношении к понятию «трактовка», которые кардинально влияют на итоговое качество исполнительского результата.

В обсуждении поставленного вопроса значительную роль играют несколько обстоятельств. С одной стороны, это те или иные предпочтения дирижеров в аспекте выбора исполняемого репертуара. С другой стороны, – все то, что имеет отношение к специфической манере, связанной с исполнительскими особенностями данного коллектива.

Безусловно, это и то, что неотделимо от исполнительской стилистики оркестра или хора и что определяется установочным посылом самого дирижера, его представлением об эталонном звучании. Очевидно, данное положение имеет отношение к характеру звуковедения, к полноте, объему и насыщенности звучания в целом. И, кроме того, к искусству ансамблирования, как возможности находить соответствующие условия для поиска необходимого звукового результата в моменте коллективной формы музицирования.

И в этом поиске важен не только фактор целостного, но и дифференцированного подходов к оценке акустико-фонического явления. В нем фокусируются те характеристики звучания, которые становятся для данного дирижера главными критериями художественно-акустического качества исполняемого произведения впоследствии.

Во многом формирующееся целое выстраивается на основе первичных мотиваций – интонационно-слуховых моделей, существующих в представлении дирижера априори как его сугубо личностно-творческая константа. И в этом закономерно проявляется позиция руководителя, создающего акустический абрис звучащего пространства в полноте характеристик его представления.

Но, кроме звучащей формы, – исполнительская манера какого-либо хора или оркестра, существует и сам феномен музыкального произведения. В создаваемом «контекстуальном поле» – произведение-исполнение и рождается еще один немаловажный аспект смысла, связанный с особенностями интерпретации. Очевидно, что каждый дирижер реализует свое понимание исполняемого произведения в соответствии с собственными художественно-эстетическими идеалами. И всегда это та или иная точка зрения исполнителя на характер звукового явления в целом, что предполагает осмысление всего произведения в границах его формы-содержания.

Естественно, что любая интерпретационная модель может быть рассмотрена как возможность проникновения в сущность исполняемого произведения в условиях процессуального момента. Именно тогда устанавливаются те главные критерии, определяющие знаковые черты в различии подходов дирижеров к толкованию избранного сочинения.

Предлагаемые обстоятельства – звучащее пространство и есть реализация того концепта, которым руководствуется исполнитель для достижения поставленной им художественной задачи. И этот концепт обусловливает комплекс необходимых средств выразительности для раскрытия смысла всего произведения. В процессе их отбора действует принцип, основанный на личностно-творческом отношении дирижера к восприятию «музыкального феномена».

Как следствие – возникает определенная система специфических приемов, воздействующих на формирующийся абрис звукового результата. Для одних исполнителей – это в большей степени общий взгляд на всю композицию в характере ее темпо-динамического развертывания с подчеркиванием «видимых» контуров и структурных границ. Для других – не менее сложный путь, состоящий в поиске целостности во внутреннем смысловом напряжении всех сторон музыкальной выразительности, включаемых в интонационно-звуковую речь в процессуально-развивающейся форме.

И если в первом случае итоговый результат гарантируется изначально заданным планом построения звуковой конструкции, то во втором варианте решение возникает в условиях перманентно изменяющейся интонационно-звуковой среды, как фактора создания художественного образа произведения.

Так, на фоне разных подходов к освоению звукового пространства музыкального произведения появляются те или иные возможности его прочтения. При этом особой силой дифференцирующего качества отличаются варианты звучания, которые рождаются в момент управления одним и тем же исполнительским составом несколькими дирижерами.

Возникающие элементы несовпадения заметны не только в том, как «прочитывается» текст (особенности в развитии драматургического материала), но и, главным образом, в том, как звучит «инструмент». Совершенно поразительно, но «звуча-

щие формы», возникающие даже в одном концерте, в условиях смены дирижеров дают противоположный результат.

Эффект заключается в обновленном акустико–фоническом качестве, а именно в том разнообразии инструментально–певческих характеристик (оркестр–хор) в большей или в меньшей степени изменяющих «звуковую ауру» того или иного произведения (особая пластика звуковедения, многообразие тембровой палитры звучания).

В сфере певческо–хорового искусства данная особенность является принципиальной, поскольку инструментом исполнителя становится его голос как неотъемлемая часть его творческой сущности. И именно поэтому процесс музицирования, формирующийся в певческо–звуковом пространстве, оказывается более восприимчивым к тем «метаморфозам», которые возникают в условиях толкования музыкального текста сочинения.

Таким образом, то, что рождается в границах итогового результата, есть удивительный сплав, сочетающий в себе несколько универсалий: и феномен самого произведения, и особенности интерпретационных подходов разных дирижеров, и специфику того инструмента, посредством которого выявляются художественно–смысловые и темброво–фонические качества звучания исполняемого сочинения, составляющие сущностные черты происходящего творческого момента.

Литература

1 *Байкова Е.Н., Грибкова О.В., Ушакова О.Б Воспитательный аспект хорового искусства как фактор эффективности развития профессионализма студентов в процессе обучения в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). С. 107–109.*

2 *Грибкова О.В. Модель формирования профессиональной культуры будущих педагогов–музыкантов в процессе хормейстерской подготовки Педагогическое образование и наука. 2009. № 11. С. 62–65.*

3 *Грибкова О.В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога–музыканта // диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Москва, 2010*

4 *Грибкова О.В., Бородянский М.Л. Профессиональные компетенции педагога–музыканта // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2015. № 1. С. 5.*

5 *Грибкова О.В. Качество как базовый принцип и критерий эффективности организации профессиональной подготовки студентов в современном вузе // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 8. С. 142–148.*

Ван Дунмэй (КНР)

аспирант кафедры музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Wang Dongmei

postgraduate student of musical art department
Institute of Culture and Arts
GAOU IN «Moscow City Pedagogical University»
E–mail: okeana85@mail.ru

О народно-песенных истоках профессионального музыкального искусства в России

On the national song sources of professional music art in Russia

Аннотация: в статье рассматриваются народно–песенные истоки профессиональной музыкальной традиции в России, являющиеся общими для вокального и инструментального искусства.

Summery: the article discusses the folk song sources to the professional musical tradition in Russia, being common both to vocal and instrumental art.

Ключевые слова: народная песня, вокальное искусство, инструментальное искусство, профессиональная традиция.

Key words: folk song, vocal art, instrumental art, professional tradition.

Формирование профессиональной школы и классической музыкальной культуры в России происходило в среднем на несколько столетий позже, чем в западноевропейской традиции. Так, широкое распространение инструментального музицирования начинается лишь во второй половине XVIII века, а о возникновении светской национальной школы можно говорить в связи с именами таких композиторов, как Пашкевич, Бортнянский, Фомин, творчество которых расцветает в семидесятые годы восемнадцатого столетия. Вслед за этим наблюдается быстрый и мощный подъем национальной музыкальной культуры.

Основным источником, питающим как вокальное, так и инструментальное творчество данного периода, является народная песня. Их активно собирают, перерабатывают, используют, издают. В начале семидесятых годов выходят в свет четыре выпуска собрания русских песен М. Чулкова, однако в нем были представлены только лишь тексты, музыкальный материал отсутствовал. Первая часть капитального труда В. Трутовского, озаглавленного «Собрание русских простых песен с нотами», появляется в 1776 году. За ним следует целая плеяда различных сборников, в которых авторы предлагали как варианты гармонизации мелодий, так и возможности их исполнения на разных инструментах. Так, достаточно упомянуть «Новый российский песенник, или собрание разных песен с приложенными нотами, которые можно петь на голосах, играть на гуслях, клавикордах, скрипках и духовых инструментах, изданные во граде святого Петра иждивением Т. Полежаева, 1792 года». Крупнейшая фигура русской музыкальной культуры второй половины восемнадцатого и начала девятнадцатого веков – Иван Прач (его чешское имя – Ян Богумир). Вошедший в историю, прежде всего, как собиратель народных песен и составитель их сборников, он также писал произведения на русские народные темы, много лет занимался активной педагогической деятельностью и даже издал в 1816 году первую фортепианную школу на русском языке.

На основе песенного народного искусства нередко возникают и наиболее ранние образцы инструментальных сочинений русских композиторов. Именно с этим связан частый вы-

бор вариационной формы, которой увлекались в своем творчестве предшественники М. Глинки. Вариационные циклы, в особенности на народные темы, получают широкое распространение в игре на гуслях и на лютне, в зарождающемся клавирном искусстве, а также в у целого ряда западноевропейских композиторов, приезжавших и живших в данный период времени в России.

Длительное время вокальное искусство оказывается доминирующим и существенно преобладает в музыкальной культуре в целом. Это эпоха настоящего расцвета хорового пения. Высококлассным исполнительским коллективом являлась Придворная певческая капелла, находившаяся во главе многочисленных хоров и ансамблей.

Жанры вокальной лирики, песенно-романсное искусство чрезвычайно активно развиваются и в последующий исторический период. Стали знаменитыми и широко исполняются по сегодняшний день романсы и песни Алябьева, Гурилева, многих других композиторов. Примечателен тот факт, что и в это время вокальные мелодии и хорошо известные темы часто служат основой инструментальных сочинений. Например, в одном из рукописных сборников начала девятнадцатого века, принадлежавших семье музыкантов-любителей, встречаются Экосез на тему «По улице мостовой», Вальс на тему «Чем тебя я огорчила», Экосез на тему «Здравствуй, братцы-молодцы» и другие подобные опусы.

Влияние вокальной и народной песенной музыкальной культуры на формирование профессиональной школы было весьма ощутимым и чрезвычайно плодотворным. Оно сказывалось буквально во всех областях композиторского творчества, а несколько позднее – и в закладывающихся традициях исполнительства. Характер тематизма, способы обращения с ним и его развития; интонационные, мелодические и гармонические обороты; характерные для национальной культуры образы, выбор средств для их воплощения; наконец, сама система жанров – все это в значительной степени обусловлено народно-песенными истоками. Верное их понимание необходимо не только для анализа музыкального материала, но и для более глубокого проникновения в замысел того или иного сочинения, раскрытия его художественной ценности. Музыкаль-

ный язык каждого из русских композиторов вобрал в себя определенные элементы этой традиции и не может быть освоен без достаточно пристального ее изучения.

Литература

1 *Алексеев А.Д. Русская фортепианная музыка. От истоков до вершин творчества. М.: 1963. 272 с.*

2 *Афанасьев В.В. Учебный курс "Основы педагогического мастерства" в системе подготовки будущих педагогов // Журнал педагогических исследований, 2016. Т.1, №2. – С. 31–36.*

3 *Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Воспитание ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов в условиях вузовского обучения // Вестник государственного гуманитарно–технологического университета, 2016. №3. – С. 7–11.*

4 *Афанасьев В.В., Грибкова О.В., Уколова Л.И. Основы учебно–исследовательской деятельности: учебное пособие для СПО – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 154 с.*

5 *Грибкова О.В. Качество как базовый принцип и критерий эффективности организации профессиональной подготовки студентов в современном вузе // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 8. С. 142–148.*

6 *Грибкова О.В. Проектирование модели образовательного пространства в профессиональной подготовке педагога – музыканта / Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы Материалы VI Межд. науч.–практ. конф. – М., 2013. С. 711–716.*

7 *Левина И.Д. Приоритетные направления реализации концепции преподавания предметной области "Искусство" в Российской Федерации // Современный ученый. 2017. Т. 1. № 1. С. 146–151.*

8 *Уколова Л.И. Воспитание духовной культуры растущего человека // Педагогика искусства. 2006. № 1. С. 27–30.*

9 *Уколова Л.И. Формирование духовной культуры молодого поколения // Искусство и образование. 2008. № 2 (52). С. 62–67.*

10 *Уколова Л.И., Вязников А.В. Возрождение исторической певческой культуры народа как фактор формирования внутреннего мира растущего человека // Инновации и традиции в сфере культуры, искусства и образования. Материалы науч. – практ. конф. в рамках Фестиваля науки. – М., 2017. С. 332–342.*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Егорова И.Л.

кандидат искусствоведения,
профессор кафедры народного пения и этномузыкологии
ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория
имени Л.В.Собинова»

Egorova I.L.

E–mail: i.egorova@inbox.ru

Научно-методическое наследие Л.Л. Христиансена (по страницам рукописных источников)

Research and methodological heritage of Christiansen L.L. (according to handwritten sources)

Аннотация: Настоящая работа обращена к научно–методическому наследию выдающегося учёного, фольклориста, Заслуженного деятеля искусств РФ, профессора Льва Львовича Христиансена. Материалом для исследования послужила рукопись методической разработки лекций по «Современному русскому народному музыкально–поэтическому творчеству», написанная Христиансеном в середине прошлого века. Автор статьи приходит к выводу, что данный труд актуален и в настоящее время, т.к. он представляет собой источник ценнейших сведений, научных гипотез, выводов и обобщений процессов, происходивших в народном творчестве в первой половине XX столетия.

Annotation: Present work refers to research and methodological heritage of outstanding scientist, folklore specialist, honored figure of art of RF, professor Lev Lievovich Christiansen. Research material is based on manuscript of methodological investigation of lectures about «Modern Russian folk musical and poetic art», written by Christiansen in the middle of the last century. Author of present article comes to conclusion that this work is relevant in present time, because it represents the source of valuable scientific assumptions, conclusions and generalization of processes, which take place in folk art in the first half of the XX–th century.

Ключевые слова: Л.Л. Христиансен, фольклор, устное музыкальное народное творчество, народная песня, этномузыкознание.

Key words: L.L. Christiansen, folklore, oral musical folk art, folk song, ethnomusicology.

О значимости научного наследия Льва Львовича Христиансена можно судить не только по его многочисленным публикациям, но и по тем работам автора, которые хранятся в архивных фондах Саратовской консерватории. Пожелтевшие страницы старых рукописей, как молчаливые свидетели времени, хранят память о нём – выдающемся учёном, общественном деятеле, блестящем ораторе, талантливом педагоге, создателе и руководителе Уральского государственного русского народного хора, одном из основателей профессионального народно-певческого образования в России.

Л.Л. Христиансен стал первопроходцем в организации учебного процесса и в разработке методологии преподавания дисциплин, открытой в 1966г. в институте имени Гесиных и 1967г. в Саратовской консерватории, новой специальности – «руководитель народного хора». Поэтому рукописные работы методического направления представляют особую историческую ценность, так как свидетельствуют о начальном этапе становления нового направления в музыкальном образовании.

Одна из таких рукописей – методическая разработка лекции «Современное русское народное музыкально-поэтическое творчество» [4]. Её содержание выходит за рамки обычного формата методической работы. Рукопись представляет собой источник ценнейших научных гипотез, выводов и обобщений автора. Всестороннее погружение в тему подкреплено

глубокими знаниями в области истории, культуры, музыкального искусства, теории и практики народного творчества, а также личного научного, творческого и аналитического опыта. Помимо этого, в данной работе обнаруживается стремление автора к осмыслению процессов народного музыкально-поэтического творчества с философских позиций.

В рукописи представлен обширный дидактический материал. Даны ссылки на примеры песен, предназначенных для иллюстраций на уроке, и на источники научной литературы и официальных документов. В лекции предусмотрена трансляция аудиозаписей песен, в хоровом и сольном исполнении, указаны сборники и комментарии к отдельным песенным примерам. Проводится анализ наиболее распространённых жанров, тематики и сюжетов песенных текстов.

В содержании лекции отмечен интерес и внимание к собирательской деятельности, развернувшейся на базе учебных заведений, в том числе и музыкальных, с применением специальной звукозаписывающей техники. В объединении общих усилий со стороны представителей науки, профессионального, самодеятельного и неорганизованного народного искусства автор видит залог успеха в сохранении ценнейших произведений народного творчества прошлого.

Ввиду отсутствия даты написания методической разработки, можно предположить, что она была выполнена Л.Л. Христиансеном приблизительно в конце 60-х годов XX столетия. В тексте рукописи им обозначен полувековой период развития русской народной культуры России, начиная с Октябрьской революции. Внимание учёного сосредоточено на периоде 1917–1967 годов, где выделено несколько этапов в развитии творческих процессов, происходящих в народном музыкальном быту прошлого века: в 20-е и 30-е годы, в период Великой Отечественной войны (1941–1945) и в послевоенные годы.

Отметим, что к моменту написания данной работы было крайне мало специальной литературы, соответствующей данному направлению искусствознания и раскрывающей тему современного музыкально-поэтического творчества. Поэтому на заре становления народно-певческого образования данная разработка отличалась новизной. Актуальность, представлен-

ных в ней материалов и выводов, не утрачена и теперь. В этом и заключается несомненная научная ценность рукописи.

В ключевых позициях лекции автор отталкивается от научных исследований Б.В. Асафьева [1], высоко ценившего музыку, создаваемую народом. Л.Л. Христиансен подчеркивает, что в аутентичном творчестве «запечатлевается жизнь народа, изменения в его сознании, метод и формы его мышления, формируется музыкально-поэтический язык, создаются новые художественные образы, новые классические народные произведения, доставляющие эстетическое наслаждение сотням миллионов людей и служащие образцом для поэтов и композиторов» [4, с. 2–3]. Поэтому главной задачей фольклористической науки Лев Львович считает постижение закономерности народного музыкального мышления [3].

Нельзя забывать, что данная работа написана в исторический период, связанный с социалистическим государственным строем. Поэтому Христиансен в первую очередь даёт историческую оценку позитивным процессам социальных преобразований, происходившим в стране, и неизбежно способствующим гармоничному развитию каждой отдельной личности и общества в целом. К ним относятся: «овладение всеобщей грамотностью на основе среднего образования», массовая доступность к культурному наследию всего человечества» [4, с. 1].

В этих условиях народное музыкально-поэтическое творчество предстаёт как сложное и многогранное явление. Оно сохраняет «в своей основе древние и прочные традиции» и, в то же время, разнообразно развивает новые направления [Там же]. Анализируя данные процессы, Христиансен выявляет, имевшие место в повседневном употреблении, понятия «народное творчество» и «народные произведения», и обнаруживает ошибочное отношение к ним, как к синонимам. Он призывает к дифференцированному подходу в характеристике указанных феноменов, формулируя четкие определения:

«Народное творчество – это процесс создания, распространения и совершенствования народных произведений» [4, с. 1].

«Народные произведения» (или песенно-музыкальный фольклор) – это результат процесса народного творчества.

Характеризуя народные произведения Христиансен отмечает, что они национальны по форме и интернациональны по содержанию. Под термином «интернациональный» следует рассматривать именно «общечеловеческий» принцип понимания тех или иных проблем, встающих перед людьми любой национальности, независимо от социального статуса. Прежде всего это касается их отношения к общечеловеческим истинам: к любви и ненависти, к радости и горю, к преданности и предательству, порядочности и безнравственности, честности и лжи, безысходности и надежде.

Размышляя о песенном фольклоре, Христиансен настоятельно рекомендует: «Называть песню народной можно только если она действительно получила народное признание и вошла в устную традицию» [4, с. 28]. В целом, все вновь сочинённые песни, независимо от их авторства, Лев Львович предлагает считать «разными формами проявления народного музыкально-поэтического творчества» [Там же], но ни в коем случае не «народными песнями» или «произведениями народного творчества». Он говорит о сложности научного осмысления этой проблемы. Для определения статуса народной песни «требуется некоторая историческая дистанция. Важна устойчивость вхождения песен в устную традицию». Но в оценке творческого процесса в современном народном исполнительстве, правильнее вести речь «о степени популярности той или иной хорошей песни» [4, с. 20], которая может войти в устную традицию бытования, а может и не войти.

Содержание данной методической разработки отражает комплексный подход к обучению профессии и обнаруживает междисциплинарные связи с содержанием иных дисциплин. Автор расценивал предмет «Народное музыкальное творчество» как основополагающий, формирующий базовые знания основ и закономерностей процессов, происходящих в аутентичном музыкально-поэтическом творчестве. Целостность такого подхода к освоению студентами необходимых знаний, умений и навыков, формируется на синтезе личного практического опыта автора: работа с профессиональным коллективом, активная фольклористическая, общественно-организационная и многогранная научно-исследовательская деятельность. Всё это придаёт разработке значительную весомость.

Как тонко и последовательно Лев Львович выстраивает взаимосвязь темы дисциплины с методикой работы с фольклорным ансамблем и народным хором! Уникальным в этом отношении можно считать описание творческого процесса создания многоголосного распева мелодии народной песни участниками творческой группы Уральского хора. В этом видны взаимодействия «индивидуального и коллективного начал, с одной стороны» и сочетание «письменного и устного творчества с другой стороны» [4, с. 25].

Ценным в данной разработке является и то, что её автор не констатирует явления, происходящие в народном песенном творчестве в обозначенный период времени, а, анализируя их, обобщает позитивные моменты, выявляет негативные тенденции и предвидит последствия их влияния на развитие творческих процессов в будущем.

Литература

1 *Асафьев Б.В. Композитор – имя ему народ // Асафьев Б.В. О народной музыке. Сборник статей. Л.: Музыка. 248с.*

2 *Попова Т. Русское народное музыкальное творчество, том 2-й, глава 4. М.: «Музыка», 1964.*

3 *Христиансен Л.Л. Нерешённые вопросы музыкальной фольклористики // Журнал «Советская музыка», 1956, № 8.*

4 *Христиансен Л.Л. Современное русское народное музыкально-поэтическое творчество / Методическая разработка лекции. Рукопись. Архив библиотеки СГК им. Л.В. Собинова. 78/х-93. 961.*

5 *Шилов А. Неизвестные авторы известных песен / Всероссийское хоровое общество. М., 1961.*

PaedDr. Mária Strenáčiková, PhD.

Мария Стреначикова (Словакия)

Strenacikova M.

Music – pedagogy – psychology
Pedagogue at the Academy of Arts in Banska Bystrica (Slovakia)
E-mail: m.strenacikova1@aku.sk

Стресс в жизни студентов консерватории

Stress in the life of conservatory students

Abstract

Stress is a phenomenon that appears in all areas of human work, including that of music students – future instrumentalists, singers and conductors. Based on the data collected through a questionnaire distributed among the students of the Conservatory in Banska Bystrica (Slovakia), we found out that all respondents feel that they experience study-related stress to a greater or lesser extent, and that it significantly affects their (not only) artistic performances. The survey showed that students respond to stress somehow intuitively and they do not have enough information on how to cope with it.

Keywords: stress, coping, music, interpreter, student, conservatory

Аннотация

Стресс сопровождает человека во всех жизненных ситуациях, не обходит он и студентов-музыкантов – будущих инструменталистов, певцов и дирижеров. Данные наших исследований показали, что все респонденты-студенты музыкального училища в Банской Быстрице

(Словакия) чувствуют, что в большей или меньшей степени испытывают стресс, связанный с учебой, который значительно влияет на их (и не только) выступления. Исследование показало, что большинство студентов реагирует на стресс интуитивно, не имея достаточной информации о возможностях его преодоления.

Ключевые слова: стресс, преодоление, музыка, ученик/студент, музыкальное училище

tress is today a frequently–discussed phenomenon in the circles of both, lay people and professionals. It is commonly defined as «the organism's response to excessive load». [4, p. 112] In our paper, we focus on distress, which we explored in students of the Conservatory in Banskб Bystrica, Slovakia. We obtained data through a non–standardized questionnaire distributed in March – October 2018. Seventy students aged 16–28 answered the questions. We consider many responses alarming, and therefore we have decided to pay more detailed attention to the «stress of music students» in the future.

The data in the survey suggested that conservatory students are under stress. According to their statements in the questionnaire, all of them experience stress at least sometimes. The question «How often do you experience stress?» had only positive responses and nobody circled the option «I do not know» or «Never». The answer «Very often» was chosen by 45.7% of respondents, «Less often» by 25.7%, and «Sometimes» by 28.6% of the respondents.

The respondents perceive as stressors various requirements of their teachers, interpersonal situations concerning classmates, friends, parents, teachers, etc., fast–changing conditions, problems with accommodation at the dormitory, and many others. However, most often, the source of stress in pupils is a stressful situation in the form of exams, concerts, tests, etc. We divided the listed stressors into two groups: school–related and non–related ones.

A) School–related stressors:

Linked to teachersr requirements: (too) many responsibilities and duties, classes – the instrument/singing class, lack of free time, time pressure.

Exams and other important situations: public and school artistic performance, concerts, exams, tests, situations where a student has considerable responsibility. In the context of the exams and concerts, students are afraid that their performance will not go as well as they want and that they will not meet other peoplers expectations. For some, their fear originates in poor readiness and low self-confidence; some students feel a threat to their reputation.

Teacher-to-pupil approach, teacher-pupil relations: inadequate teacherr's approach, critical opinion of the pedagogue, coercion and pressure, negative relationships with teacher.

B) Stressor that are not related to school: relationships at home, the economic situation (at home or their own), various psychological problems (irrational ones, the students could not categorize them), situations which the student cannot handle, obstacles they cannot overcome, the inability to calm down, life-threatening feelings, the future.

Relatively few students (only 5.7%) reported that their stress is caused by disagreements and interpersonal conflicts. Nobody included serious life situations (other than life-threats) in the list of stressors. Interestingly, we found out that the sources of stress are mainly related to the outer events; only 17.1% of respondents reported stressors related to their own personality – mainly lack of self-confidence and self-reliance and fear of failure. We found out that no student reported stressors of a physical nature, such as an excessive noise. We assume that students do not perceive as negative constant «acoustic smog» they are permanently exposed to while staying at school.

Conservatory students must cope with different types of psychological loads during their studies. They seldom notice the presence of various psychological burdens, such as: living at the dormitory and related problems (in particular separation from the reference family and self-financing), interpersonal relationships, study-related tasks, frequent public performances (exams, concerts), time-consuming study and musical instrument practice, frustration from failures at the performances, slow progress despite the amount of hours spent practicing, conflicts with teachers, parents, classmates, roommates and so on. In the future, it

would be advisable to create a detailed list of stressors in conservatory students for a more detailed examination.

In the next part of the questionnaire, we focused on how stress affects the artistic performance of students. The students reported the consequences of distress, which are many times identical to the symptoms of stage–fright. The most frequent items were:

Physiological: shaking of hands or legs, dry mouth, sweating, nausea, rapid breathing.

Psychic: attention problems, memory fails, internal uncertainty, insecurity.

Among the effects of stress on artistic performance, the pupils listed also mistakes in instrument–playing/singing and a reduction in the technical quality of playing/singing (for example, bad intonation, incorrect artistic expression, etc.). As many as 20% of pupils reported changes in cognitive activities (memory and attention failures), and 22.9% mentioned anxiety, fear, and threatening feelings in their responses.

Timewise, immediate physiological and psychical reactions and short–term psychological states dominated (i.e. functional changes that disappear when the stress situation is over).

No pupil was aware of stress manifestations of a more permanent nature, whether in the area of psychical symptoms (exhaustion, fatigue, dissatisfaction, etc.), somatic symptoms (headaches, cardiovascular, respiratory or digestive problems, etc.), or even mental health disorders (adaptive disorder, reactive psychosis, anxiety, depression etc.) or physical health disorders (immune disorders, sleep disorders, etc.). Similarly, pupils did not report any behavioral consequences of stress. It should be further investigated whether these symptoms do not occur or whether the students are unaware of their presence, respectively they do not attribute their presence to the consequences of long–term stress. (During classes, we noticed behaviors such as biting nails, irritability – anger outbursts, social withdrawal etc.). Also, students provided answers such as: «I'm going to have a beer», «I will stay home», «I smoke more», «I eat a lot» and so on, which might be signs of stress in the behavioral area.

We consider some of students' statements about overcoming and managing stress as alarming. Among their responses, we re–

corded both adaptation mechanisms and various coping strategies, as well as defensive strategies. Coping strategies were represented by statements such as: «I am mobilizing my inner power to fight with stress», «I'm trying to prepare for performance in the best possible way» etc. Similar responses we recorded only in 7.1% of respondents.

Student coping strategies were both process–focused and emotion–focused. Among emotion–focused strategies, reduction in mental engagement (distraction) prevailed. Interestingly, 22.9% of respondents take advantage of music to get distracted themselves in the stressful situations – they sing or listen to music (it would also be interesting to know what type of music the conservatory students listen to in stressful situations). Some students (14.3%) reported other activities they use to distract themselves from stress, including, for example, sex, reading books, physical activity, sports and exercising. 20% of the respondents said they try „not to think about it", but they did not specify the exact ways how they did it. Social support, whether instrumental or emotional, seeks only 8.6% of students, i.e. they try to talk to other people, especially to friends (no one mentioned his/hers pedagogue as a source of possible social support). The students did not explain whether they seek understanding and moral support (emotion–focused strategies) or they seek information or advice on how to deal with stress (problem–focused strategies – adaptive behavioral strategies). Only two students manage the stress by praying and no one mentioned relaxation techniques such as meditation, breathing, yoga etc.

Respondents have listed also various maladaptive techniques to cope with stressful situations (escape, avoidance, risk behaviors and safety behaviors). Students reported excessive sleep (5.7%), drinking alcohol (5.7%), or avoiding stressful situations (5.7%). We registered an alarming number of maladaptive techniques involving substance use: as much as 32.9% (every third respondent) use drugs and other substances causing addictions to «fight» the stress. 14.3% of respondents take «pills» (at this point a couple of questions arise about what «pills» the students take and where they come from).

Based on the answers in the questionnaire and subsequent interviews with students, we realize that pupils struggle to cope with

stress: they try to do it more or less intuitively, they either lack knowledge about effective coping strategies, or they cannot apply them in the practice. In addition to educating students about adequate coping strategies, we consider it necessary to systematically increase studentsr resilience to the stressors. This would mean to strengthen their psychical resilience, allowing them to resist to stressful conditions more effectively. The complete process of enhancing resilience should also reflect the environmental context, personality, internal factors, and other components as listed by the authors Kumpfer & Summerhays [6, p. 59]

In order to help students manage stress, it is necessary to focus not only on specific strategies, but also on other components of the resilient process. Consideration should be given to the influence of personality mediators of stress as mentioned by A. Heretik [4, p. 114–115]. Attention should be paid to:

Coherence (described by Aaron Antonovsky) – is demonstrated by three dimensions: meaningfulness (the student wishes to cope, (s)he is motivated, initiative, engaged...), comprehensibility (the student believes, that the challenge is understood), and manageability (the student confides in his own skills and abilities, he believes, that (s)he can find resources to cope and that they are available) [2, p. 15]

Hardiness (explored by Suzanne Kobasa) – encompasses three separate characteristics: commitment (involving oneself in activity, identification with activity), control (the ability to control events and situations, the avoidance of helplessness; one believes that he can make a difference), and challenge (perceiving problems as opportunities to master own abilities, to get better and to grow; seeing a problem like a challenge to fight), since it can decrease the effect of stressful life events. [7, p. 168]

Self–efficacy (the term is linked to Albert Bandura) – the individual is convinced that he can effectively cope with the situation, that he can be successful when choosing a particular behavior to achieve a particular goal; self–efficacy depends largely on previous successes, respectively failures. [8, c. 5]

Learned optimism (concept brought by Martin Seligman) – phenomenon, in which three dimensions play a role in the explanatory style of causes of good and bad events: Permanence (Perma–

nent vs. temporary), Pervasiveness (universal vs. specific) and personalization (external vs. internal). [13, p. 44–52]

It would also be useful to map other studentsr internal resilient factors and to examine the impact of the school environment not only on stress situations, but also on their management.

We are convinced that the stress in conservatory students deserves a closer attention and a more detailed exploration, which would require the application of psychological diagnostic methods. With them, it would be possible to identify not only the presence and perception of stressful situations in conservatory students, but also to seek effective intervention and professional prevention in their management. Students themselves realize that experiencing stress has negative consequences on their artistic performances. Moreover, if we consider that long-term stress can also have a negative impact on the physical and mental health of music students and it can contribute to the development of various disease states, more attention should be paid to this issue. We assume, that due to similar work-nature of musicians and music students, both of them should have the opportunity to learn theoretical information about coping strategies and to acquire practical skills in managing various stress levels. Also, they should learn how to increase their resistance to stress, how to create a «crisis plan», how to cope with failures, how to engage oneself in a suitable lifestyle, and so on.

Literature

1 *Antonovsky, A. Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. – San Francisco: Jossey-Bass, 1987.*

2 *Antonovsky, A. The salutogenic model as a theory to guide health Promotion [Электронный ресурс] // Health Promotion International, 1996. – Volume 11. – Issue 1. – 1 March 1996. – p. 11–18. – Oxford University Press. URL https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11*

3 *Bandura, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. [Электронный ресурс] // Psychological review, 1977. – 84(2). – p. 191–215. [cit. 27-10-2018]. URL http://psycnet.apa.org /doiLanding?doi=10.1037% 2F0033-295X.84.2.191.*

4 *Heretik, A., Heretik A., jr. et al. Klinickб psycholygia. – Novй Zбmky: PSYCHOPROF, s r.o., 2007.*

5 *Karaffovб, E., Hykovб, T. Psychickб odolnosќ ako predpoklad pre ъspeљnъ sociбlnu inklъzii // Patopsycholygia – vznik a vэvin a... Zbornнk prнspevkov z medzinбrodnej vedeckej konferencie, 2012. – Bratislava: Univerzita Komenskйho. – p. 56–63.*

6 *Kobasa, S. C., Maddi, S. R., Kahn, S. Hardiness and health: A prospective study [Электронный ресурс] // Journal of Personality and Social Psychology, 1982, 42(1). – p. 168–177. [cit. 07–10–2018]. URL http://dx.doi.org/10.1037/0022–3514.42.1.168.*

7 *Krohne, H. W. Stress and Coping Theories [Электронный ресурс]. [cit. 10–10–2018]. 2002. Dostupnй na http://userpage.fu–berlin.de/schuez/folien/ Krohne_Stress.pdf.*

8 *Kшivohlavэ, J. Psychologie zdravn. 2. vydanie. – Praha: Portбl, 2003. – 279 s.*

9 *Moricovб, V. Vplyv zбќaћovэch situбcin na krнzovэch manaћйrov a ich zvlбdanie // Krнzovэ manaћment, 2012. No 2. – p. 30–35. – Ћilina: Ћilinskб univerzita v Ћiline, Fakulta љreciбlneho inћinierstva, 2012.*

10 *Nakonеипэ, M. Lexikon psychologie. 2. podstatnм rozlъnшepй vydбnн. – Praha: Vladimнr Kvasniика, Nakladatelstvн Vodnбш, 2013.*

11 *Robinson, L., Smith, M., Segal, R. Stress Management; Using Self–Help Techniques for Dealing with Stress, 2018 [Электронный ресурс]. [cit. 27–10–2018]. URL https://helpguide.org/articles/stress/stress–management.htm?pdf=true.*

12 *Seligman, M. E. P. Learned Optimism; How to Change Your Mind and Your Life. – New York: VINTAGE BOOKS, A Division of Random House, Inc., 2006.*

13 *Tan, S. Y., Yip, A. Hans Selye (1907–1982): Founder of the stress theory [Электронный ресурс] // Singapore Medical Journal, 2018. – 59(4). – p. 170–171. [cit. 27–10–2018]. URL doi 10.11622/ smedj. 2018043.*

Пэй Цзяфань (КНР)

магистрант кафедры музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Pei Jiafan

Master's programme student of the musical art department
Culture and Arts Institute
GAOU IN «Moscow City Pedagogical University»
E–mail: shangrongjiang@yandex.ru

Особенности репертуара юного вокалиста

Features of the young vocalist repertoir

Аннотация: статья посвящена трудностям, возникающим в классе академического вокала в выборе репертуара. Важные моменты в выборе музыкальных произведений, которые позволят не допускать ошибок, порождающих проблемы в процессе становления будущего вокалиста.

Summery: the article is devoted to the difficulties arising in the academic vocal class in the repertoire choice. There are important points in the choice of musical works to allow avoiding mistakes, causing problems in the process of the future vocalist formation.

Ключевые слова: юный вокалист, репертуар, педагогический процесс, музыкальный образ, детский голос.

Key words: young vocalist, repertoire, pedagogical process, musical image, children's voice.

о все времена во всем мире неотъемлемой частью образа жизни было пение. В школах искусств открыты классы сольного пения, количество желающих обучаться растет с каждым годом, многие выбирают этот предмет своей профессией, несмотря на то, что предпрофессиональной программы по специальности «академический вокал» на данный момент нет. Существуют методики по развитию детского голоса, всевозможные рекомендации по поводу «стоит ли заниматься с ребенком академическим вокалом в столь юном возрасте, насколько это не противоречит его физиологии и интеллектуальной готовности воспринимать этот процесс». В данной статье мы хотим обратиться к проблемам юного вокалиста, а конкретно – к тому, на каких произведения он учится петь, познает это непростое искусство. В основном приходится сталкиваться с методической литературой по работе с детским голосом, а вот по подбору репертуара в конкретном возрасте проблема не стоит так остро.

Выбор репертуара для юных вокалистов – это огромный труд педагога. Из года в год педагоги сталкиваются с тем, что дети хотят петь вокальное произведение, не соответствующее возрастным особенностям. Голос ребенка растёт и изменяется вместе с общим ростом всего организма, и это накладывает значительные ограничения на выбор исполняемых произведений. Некоторые преподаватели придерживаются обучения на классическом репертуаре (арии, романсы); другая категория пользуется в обучении только современным репертуаром, и третья категория использует в своей практике и классический и современный репертуар, так называемую «детскую песню». Нужно учитывать возможности детского голоса, гармонию внутреннего мира ребенка, задачи по охране детского голоса.

При выборе вокального репертуара для детей важно учитывать следующие факторы:

- тесситура и диапазон, технические трудности произведений (многие произведения классической вокальной литературы не соответствуют возможностям детского голоса);
- художественно-эмоциональное содержание произведений (многие чрезмерно эмоциональные произведения

провоцируют на пение в форсированном режиме, что недопустимо);

- литературный текст исполняемых произведений (юные вокалисты должны исполнять произведения понятные и доступные им по содержанию и соответственно данному возрасту, его мировоззрению, пережитым впечатлениям).

Обязательно следует включать в репертуар классические произведения, т.к. они воспитывают вкус будущего певца, его культуру, обогащают его интеллектуально, а главное – дают возможность технического совершенствования вокальных навыков. Среди огромного количества классических произведений есть немало доступных для исполнения в детском возрасте (И. Брамс «Божья коровка», «Колыбельная», И. Бах «За рекою старый дом», В. Моцарт «Детские игры», «Жил-был на свете мальчик», А. Аренский «Расскажи, мотылек», Ц. Кюи «Лето», «Гордый котик», А. Гречанинов «Острою секирой», В. Ребиков «Птичка» и мн. др.) и необходимо определить параметры для их отбора и распределения по этапам вокального развития и возрастным категориям.

Помимо классических произведений, важно включать в репертуар народные песни и произведения современных композиторов для формирования художественного вкуса учащихся и с учетом тех же критериев в отборе, что и классическом репертуаре. Есть много музыки современных композиторов, которая соответствуют мировоззрению ребенка. Ему она доступна и понятна. т.к. в ней современная ритмика, короткая фразировка, она яркая, что отвечает духу нашего времени, что нравится и что чаще ребенок слышит (Д.Кабалевский, В.Шаинский, Ю.Чичков, Е.Крылатов, Г.Струве, Я.Дубравин, Б.Чайковский, В.Кикта, Е.Подгайц, С.Крупа-Шушарина, И.Хрисаниди, Е.Поплянова и мн. др.)

Следует отметить, что не менее важным пунктом выбора музыкальных произведений является его образный строй. Для учащихся дошкольного возраста и начальной школы вокальные произведения повествуют о природе, красоте, а также о сказках, о настроении главного героя, любимого персонажа; в песнях мы можем встретить образ мамы, близких людей. Приведем пример из педагогического опыта. Находясь на конкурс-

ном прослушивании в возрастной группе 8–10 лет, ребенок, исполняющий произведения А. Аренского «Расскажи мотылек» и французскую народную песню «Пастушка», будет на целый «шаг» ближе к достойному результату, нежели учащийся, исполняющий в свои столь юные годы А.Гурилева «Домик–крошечка» и русскую народную песню «Ах, ты, душечка», даже если он имеет замечательные вокальные данные. Это потому, что ученик не может передать то, о чем он поет в этом произведении, он еще не пережил эти «взрослые» чувства. Дети, исполнявшие в музыкальной школе романсы, арии, сцены из опер и другой богатый, содержательный, сложный репертуар, придя в средне специальное или высшее учебное заведение, получают проблему: а что же петь? Все уже пройдено. Хотя как раз на этом, более сложном репертуаре и должны учиться студенты.

Следует обязательно учитывать, что в 10–12 лет ребенок имеет больше вокальных навыков, чем в 8 лет, и его голос звучит богаче, и круг его образов, представлений гораздо шире. Но и в этом случае не следует завышать репертуар, важно помнить, что преподаватель в ответе за сохранность столь хрупкого инструмента как голос. Есть немало произведений, отвечающих эмоциональным, мировоззренческим, возрастным особенностям юного певца, который уже не первый год обучается и имеет некоторые вокальные навыки. В репертуар учащихся старших классов можно вводить песни и романсы композиторов–классиков, но чтобы не нарушить баланс их чувственного мира, следует избегать в содержании произведений образов, связанных с чрезмерным драматизмом, тоской, личностными, любовными переживаниями, жизненными ситуациями взрослого человека.

Проанализировав репертуар разных эпох, можно сделать некоторые пожелания:

- среди произведений эпохи барокко рекомендуем взять в детский репертуар песни И.Баха «За рекою старый дом», «Волынка» в обр. А.Чернецова, и др. И несложные канцонетты, и мадригалы; для старшеклассников можно брать арии композиторов этой эпохи, но не ранее 16 лет.
- обязательно брать в репертуар произведения венских классиков, у которых есть немало произведений на рус–

ском языке и для юных исполнителей (В.А.Моцарт «Детские игры», «Тоска по весне», «Жил–был на свете мальчик»; Й.Гайдн «Песнь пастушки», «Старый добрый клавесин», «Мы дружим с музыкой»; Л.Бетховен «Малиновка», «Счастливый человек», «Сурок» и др.

- в произведениях композиторов эпохи романтизма следует отыскать такие сюжеты, которые творчески заинтересуют учащегося, что в свою очередь даст положительный результат в процессе работы над вокальным произведением.

Для учащихся старших классов лирические сюжеты обогатят палитру их юного субъективного мира. Переживания и чувства композитора, воплощенные в произведении, найдут новые музыкальные краски и оттенки в процессе исполнения юными солистами, уже способными на сопереживание тем или иным чувствам, скрытым в произведении. (Р.Шуман «Совенок», «Небывалая страна», «Наседка», Й.Брамс «Божья коровка», «Колыбельная», «Лесной покой», Э.Григ «Лесная песнь», «Заход солнца», Ф.Шуберт «К музыке», «Ave Maria» и мн. др.)

Русская музыка XIX века пополнит репертуар разного возраста детей: Ц.Кюи «Лето», «Цирк кота Морданки», «Гордый котик»; А.Аренский «Комар один задумавшись», «Детская песня» («Там, вдали за рекой»), «Колыбельная»; В.Ребиков «Птичка», « Воробушек–воробей», «Запоздала весна»; А.Алябьев «Баюшки–баю», «Зимняя дорога», «Деревенский сторож»; А.Варламов «Белеет парус одинокий», «Внутренняя музыка», «Во поле береза стояла»; А.Гурилёв музыка», «Вьется ласточка сизокрылая», П.Чайковский «Детская песенка», «Осень», «Весна».

Следует отметить, что подбор репертуара – это сложнейшая задача еще и потому, что осуществляется индивидуальный подход в обучении каждого ребенка. Учитываются возможности голоса, способности, умения, скорость выполнения заданий, эмоциональный настрой, кругозор и многое другое. Одно и то же произведение разными учениками может исполняться по–разному, но может и не подходить одному из певцов по определенным критериям, как техническим, так и эмоционально–образным, может просто не нравиться, что тоже бывает. Репертуар необходимо продумать, представляя поэтапность

выполнения тех или иных задач, с учетом степени трудности, образного содержания и конечно вокальной подготовки учащегося, его возрастных особенностей, не завышая требования, дабы не навредить еще столь хрупкому инструменту.

Литература

1 *Афанасьев В.В., Грибкова О.В., Уколова Л.И. Методология педагогического исследования: учеб. пособие. – М.: МГПУ, 2017. –140 с.*

2 *Афанасьев В.В., Пупышева А.В. Педагогическая профилактика психоэмоциональных расстройств младших школьников на уроках музыки // Вокально-хоровое образование и исполнительство в XXI веке: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 27 февраля 2011 г. Издательство:Московский городской педагогический университет. 2011. С. 207–211.*

3 *Афанасьев В.В., Никитина Т.А. /В.В. Афанасьев, Т.А. Никитина //Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013.– № 2 (26).– С.290–293.*

4 *Грибкова О.В. Роль компетентностного подхода в становлении профессиональной культуры педагога-музыканта // Среднее профессиональное образование. 2010. № 8. С. 14–15.*

5 *Грибкова О.В. Качество как базовый принцип и критерий эффективности организации профессиональной подготовки студентов в современном вузе// Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 8. С. 142–148.*

6 *Грибкова О.В. Формирование профессиональной культуры будущего педагога-музыканта на основе компетентностного подхода //Педагогика искусства. 2009. № 4. С. 91–95.*

7 *Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В.В.Емельянов – СПб. Лань, 1997. – 192 с.*

8 *Малинина Е.М. Вокальное воспитание детей / Е.М.Малинина – Л., Музыка, 1967. – 88с.*

9 *Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / А.Г.Менабени – М., Просвещение, 1987. – 95с.*

10 *Полякова Н. Детский вокальный репертуар: формирование личности юного музыканта и его голоса / Н. Полякова // Музыкальная жизнь. – №4.– 2011. – С. 26–27.*

11 *Уколова Л.И. Духовно-нравственное воспитание студентов средствами хорового исполнительства // Педагогика искусства. 2007. № 1. С. 78–80.*

12 *Afanasiev V.V. et al. Methodology of studying social and cultural partnership in the prevention of children's ill-being / Vladimir V. AFANASIEV; Oksana A. MILKEVICH; Valentina P. SERGEEVA; Lubov I.UKOLOVA // ESPACIOS, Vol. 38, № 55, 2017, pp. 13–29.*

Сун Бо (КНР), SunBo

аспирант кафедры музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Люй Бо (КНР), LuBo

аспирант кафедры музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Sun Bo (PRC), graduate student the department
music art Institute of Culture and Arts
GAOU IN MGPU
Lu Bo (PRC), graduate student the department
music art Institute of Culture and Arts
GAOU IN MGPU
E–mail: shangrongjiang@yandex.ru

Развитие творческого потенциала обучаемых на начальном этапе занятий вокалом

The development of the students creative potential at the vocal training initial stage

Аннотация: В статье представлены методы как общедидактические, так и специальные, помогающие раскрыть подросткам свой творческий потенциал при работе с педагогом в классе вокала.

Summary: The article presents the both general educational and special methods, helping to reveal to the teenagers their creative potential during the work with the teacher in the vocal class.

Ключевые слова: занятия вокалом, методы, творческий потенциал, развитие вокально–технических навыков, подростковый возраст.

Keywords: vocal lessons, methods, creativity, vocal and technical skills development, adolescence.

ля развития творческой личности подростков на индивидуальных уроках вокала необходимо применять комплекс педагогических условий, включающих определенные методы, формы работы, специальные упражнения, направленные на развитие вокально–технических навыков как необходимого условия для развития творческого потенциала подростков, и на активизацию их творческого воображения [1, 2, 5, 9].

Эффективно применение методов как общедидактических, так и специальных, воздействующих на учащегося в следующих направлениях: убеждение средствами беседы; воспитание технических возможностей в процессе технических упражнений и приобретения навыков дыхания; воспитание творческого отношения к исполняемой музыке как личным примером учителя, так и практического и наглядного обучения; развитие интереса к обучению в процессе творческих концертных выступлений; осуществление контроля и оценки; развитие творческого воображения; стимулирование жизненной и певческой творческой активности [3].

Для эффективного воздействия в этих направлениях применяются следующие методы [3, 8]

Метод беседы – первоначальный метод воздействия на подростка в процессе занятий вокалом. Приходя в класс, ученик в первую очередь должен определить для себя цель, которую он стремится достигнуть с помощью педагога. Часто приходя впервые на занятия, подросток не может четко сформулировать, чего он хочет от урока, он имеет неопределенные представления о том, что вообще такое вокал, но повинуется какому–то интуитивному стремлению петь, и петь правильно. «Задача педагога помочь ему именно в словесной формулировке его индивидуальной цели, будь это стремление выступать на большой сцене или петь в кругу семьи. Необходимо объяснить что вокал, как и любая другая творческая деятельность – это

всегда труд, труд сознательный, обычно связанный с большим волевым усилием» [3,8].

На первых занятиях метод беседы может занимать довольно много времени т.к. у подростка могут быть какие–то психологические зажимы, которые сразу же сказываются на качестве звука. Так же очень важно объяснять каждое свое замечание, вокальное упражнение, какой–либо вокальный прием. Это необходимо для осознания учеником тех действий, которые он совершает [9].

Метод упражнения и приучения. Упражнение – это планомерно организованное выполнение различных практических действий, с целью формирования и развития определенных вокальных навыков у подростков. «Приучение — это организация планомерного и регулярного выполнения подростками определенных действий (в данном случае вокальных упражнений) в целях формирования правильных вокальных навыков» [9].

К вокальным упражнениям относятся: дыхательные упражнения; распевания и вокализы различного уровня сложности. Каждый урок вокала необходимо начинать с дыхательных упражнений, которые стимулируют работу всех дыхательных органов и готовят весь организм к вокальной работе.

На следующем этапе работы следует применять распевание, которое содержит такие функции, как: стимулирование голосового аппарата к вокальной деятельности; формирование собственного неповторимого тембра; расширение вокального диапазона; приобретение различных вокально–технических навыков.

Вокализ имеет такие же функции, как и певческие упражнения, но так же формирует у обучающегося вокалу подростка навык пения под аккомпанемент. «Пение различных вокализов необходимо для выработки у певцов: основных певческих навыков, певческого дыхания; ровного, плавного, свободного звучания голоса (кантилены), сглаживания регистров, владения переходными нотами; развития подвижности, гибкости голоса; постепенного расширения диапазона; достижения высокой позиции звучания, выравнивания гласных» [9]. Вокализы являются не только материалом для отработки хорошей техники в пении, но и основой для выявления тембральных особен–

ностей голоса, развития умения использовать динамику звучания. В дальнейшем это подводит певца к художественно–выразительному пению произведений с текстом. Вокализы полезно петь как сольфеджируя, так и на различные гласные или сочетания гласных с согласными [4, 9].

Метод наглядного и практического обучения.

Педагог, особенно на первых порах обучения вокалу использует наглядный метод. Именно этим методом пользовались итальянские педагоги по вокалу в 17 веке. Ученик, иногда с помощью подражания педагогу находит верную постановку, звук, а может быть и художественный образ.

Практический метод обучения состоит в том, что с каждым уроком, все больше внимания уделяется именно самому пению. Таким образом, изначально, на подготовительном этапе, занятия вокалом имеют форму беседы, и практическая часть занимает менее значительное время. А с развитием различных вокальных качеств подростка, в том числе и творческого потенциала, все больше на занятиях преобладает практическая работа. Усложняется вокальный репертуар подростка. Если в начале занятий репертуар состоит в основном из несложных песен с аккомпанементом, то в результате развития его творческого потенциала путем развития технических вокальных навыков, усложняется и его репертуар. В него уже могут быть включены песни a capella, романсы и т.д.

Метод стимулирования.

Изначально стимулирование может быть представлено при помощи введения подростка в ситуацию успеха. То есть у подростка может получаться далеко не все, что от него хочет педагог, но, поставив его в ситуацию успеха и дав пусть даже незначительным результатам его деятельности какое–то одобрение, педагог вызывает у него в ответ положительные эмоции, что является необходимым условием развития.

Таким методом наиболее успешно активизируется творческий потенциал подростка. Главное в этом методе – точно чувствовать границу одобрения, чтобы не привести к обесцениванию мотива [1, 3, 5].

Методы контроля и оценки необходимы в вокальной деятельности, как и в любой другой. Контрольным методом в занятиях вокалом выступает концертная деятельность. Это слож–

ная техническая и психологическая задача, которая ставится перед подростком. Ученик после определенной работы на уроке вокала должен быть оценен, причем не обязательно в общепринятой дифференцированной форме, а может быть в форме рекомендаций на будущее [4, 5, 9].

Этот метод обеспечивает необходимую психологическую мотивацию в процессе творческого роста учащегося и активизации его творческого потенциала.

Метод вокальной театрализации. Этот метод стимулирует творческое воображение учащихся. Дети самостоятельно ставят песню, театрализуют ее содержание, переживают ее образы, дополняя вокальное исполнение продуманными движениями, костюмами, мимикой, жестами. Этот метод эффективен для развития именно творческого потенциала [2, 5, 7].

Подростковый возраст является наиболее благоприятным для активного развития творческой личности, способной направить психологическое и эмоциональное формирование подростка в созидательное русло. Данный возраст является очень важной ступенью в развитии подростка. Именно в этот период у детей происходит осмысление собственных действий, формируется собственное мировоззрение, согласованное с их собственным мировосприятием. При анализе материала дети данного возраста опираются на реальные предметы или их прямые заменители, изображения. Подростковому возрасту присущ максимализм. Каждый подросток хочет проявить свою исключительность в той или иной области деятельности.

Литература

1 *Афанасьев В.В. Личностно-ориентированное образование как внутришкольная педагогическая проблема // Личностно-ориентированное образование школьников (проблемы, поиски, решения): Сб. ст. / Под ред. В.Ф. Ефимова. Орехово-Зуево, 2006. С.5-12.*

2 *Афанасьев В.В. Музыкально-образовательная среда как основа развития духовно-нравственного потенциала современного школьника // Философия и музыка: материалы научно-практической конференции, г. Москва, 21 февраля 2012. – М.: МГПУ, 2012. С. 24-29.*

3 *Афанасьев В.В., Грибкова О.В., Уколова Л.И. Методология педагогического исследования : учеб. пособие. – М.: МГПУ, 2017. –140 с.*

4 *Грибкова О.В. Развитие профессиональных качеств будущих педагогов-музыкантов в исторической ретроспективе // Педагогика искусства. 2010. № 1. С. 124-127.*

5 *Грибкова О.В., Ушакова О.Б. Культурно-образовательная среда в системе музыкального образования высшей школы // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56). С. 190-192.*

6 *Левина И.Д. Приоритетные направления реализации концепции преподавания предметной области "Искусство" в Российской Федерации // Современный ученый. 2017. Т. 1. № 1. С. 146-151.*

7 *Мерабова К.С., Грибкова О.В. Творческое развитие личности в процессе обучения // Искусство и образование. 2018. № 1 (111). С. 128-135.*

8 *Новиков С.Б., Сокерина И.В.Н.А. Гарбузов и вокальная педагогика // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 2 (63). С. 112-114.*

9 *Уколова Л.И. Влияние культурно-образовательной среды на процесс воспитания растущего человека // Педагогика искусства. 2012. № 4. С. 40-49.*

10 *Уколова Л.И., Цзян В. Сущность и формы проявления сотворчества в педагогике искусства // Искусство и образование. 2016. № 6. С. 38-45.*

Светланова Валерия Игоревна

аспирант кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Svetlanova V.I.

E–mail: valeria.skripnik@gmail.com

Особенности постановки кисти левой руки скрипача на основе психофизиологического подхода

Аннотация: в статье рассматриваются основные физиологические показатели постановки левой руки скрипача, разбираются типичные ошибки начинающих скрипачей при освоении движений левой руки. Анализируется положение кисти, большого пальца, разворот ладони к грифу, положение пальцев над струной с точки зрения анатомических возможностей рук.

Ключевые слова: скрипка, постановка, психофизиологический подход, кисть, пальцы, постановка левой руки.

Features of the left-hand wrist setting on the basis of the psycho-physiological approach in the violin playing

Summary: the article discusses the main physiological indicators of the violinist's left–hand setting, understands the typical mistakes in novice violinists in mastering the left hand movements. The hand position, the thumb, the turn of the palm to the fingerboard, the fingers position

above the string from the point of view the anatomical capabilities of the hands are analyzed.

Keywords: violin, setting, psycho–physiological approach, hand, fingers, staging of the left hand.

аиболее сложным с точки зрения мышечной координации моментом в постановке скрипки является приспособление левой руки. В XIX–XX веках в музыкальной педагогике бытовало мнение, что с предрасположенностью к инструментальному исполнительству надо родиться. И это подтверждалось целой плеядой талантливых самородков, задававших образец скрипичного искусства, устанавливавших планку, к которой надо стремиться. Однако на рубеже XXI века картина изменилась. Со всей очевидностью мы можем констатировать тот факт, что время «врожденных мышц» прошло, настало время мыслительного процесса и осознанности. Таким образом, человек эволюционирует.

Мы в своей работе пропагандируем психофизиологический подход в качестве фундамента для преподавания игры на скрипке. Такой подход обращается к анатомическим и психическим возможностям человека, пробуждает телесность, обращается к управлению движениями.

Наряду с другими техническими вопросами, отдельный интерес представляет постановка кисти левой руки. В практической работе наибольшее затруднение вызывает отработка независимости и сепарации в играющих пальцах, большом пальце и ладони. Скрипачей преследует зажатость, они работают пальцами не от косточек, а от ладони, которая зажимается и разжимается при каждом движении пальца, выгибают кисть наружу.

Главным критерием естественности и анатомической правильности постановки являются прямые линии. Особенно важно уделять внимание зоне лучезапястного сустава, так как суставы в этой части руки достаточно хрупкие в силу своего небольшого размера, а нагрузку при этом испытывают от крупных и сильных суставов. Крайне опасно выгибание кисти наружу, в сторону головки скрипки, так как работа мышц в таком положение нарушает кровоток, приводит к чрезвычайному зажа–

тию, и как следствие — болезни. Помимо болезненных ощущений данный дефект затрудняет все виды техники левой руки и происходит по тонкой психологической причине – трудности, вызываемые слабым пятым пальцем или растяжками, кажутся легче преодолимыми с помощью выгибания наружу. В нашей педагогической работе мы часто наблюдаем, как начинающий ученик, пренебрегающий внеинструментальной работой над тренингом пальцев, нажимает пальцы с помощью движения кистью.

У А.Баринской этому вопросу посвящены такие строки: «следующий этап – выведение левой руки к шейке скрипки. Здесь хорошую службу оказывают три «волшебных» слова, которые я запомнила с детства от своего педагога И.И. Гаухман: «горка», «окошко», «веер». «Горка» – чтобы левое запястье не выгибалось наружу и не прогибалось внутрь, то есть кисть – тыльная сторона ладони – должна быть как бы продолжением предплечья». У Менухина: «рука должна свисать абсолютно свободно, чтобы ее можно было раскачивать как маятник. Запястье образует прямую линию с предплечьем и кистью». Таким образом, за положением запястья необходимо следить с такой же тщательностью, как и за ровностью ведения смычка.

Еще одно методическое понятие, предлагаемое А.Баринской – «Окошко». «Окошко – чтобы шейка скрипки держалась между боковой стороной основания указательного пальца и верхней фалангой большого пальца и не проваливалась вниз, то есть чтобы под шейкой было «окошко». Действительно, шейка скрипки не должна покоиться на перепонке между большим и указательным пальцами, что часто можно наблюдать у начинающих скрипачей, – это необходимо для свободы и эластичности червеобразной мышцы и, как следствие, ловкости техники. В данной игровой зоне обратим внимание на такой момент, как положение большого пальца относительно всех остальных пальцев на шейке скрипки. «Играющим пальцам противостоит большой палец.<...> Одна из возникающих здесь трудностей заключается в том, что при неправильном его расположении и действии может возникнуть зажим шейки скрипки, затрудняющий движение, противостоящий ему. Здесь нужно выработать психологическое ощущение, что большой палец как бы не поддерживает скрипку. Так можно достичь целесооб-

разной степени его ненапряженности. Это, между прочим, способствует и улучшению вибрации. Ведь большой палец играет чисто вспомогательную роль – положение его зависит от действия других пальцев. Если правильно стоят пальцы на струнах, то и большой палец устанавливается в свое естественное положение: главное, чтобы он не мешал». Так же как и при постановке правой руки, в постановке левой руки необходимо руководствоваться естественным положением руки в спокойном состоянии. Большой палец руки, висящей вдоль тела в положении стоя, находится напротив указательного. Соответственно, при перенесении положения на скрипку именно такое положение большого будет наиболее эффективным. Мы считаем методической ошибкой утверждение о том, что большой палец должен стоять напротив среднего пальца. Можно допустить, что при нестандартном строении руки такое положение возможно, однако это скорее исключительный случай, нежели правило. Нам в педагогической работе подобного строения рук еще не встречалось.

Положение большого пальца напрямую связано с положением лучезапястного сустава и ладони относительно шейки скрипки. Ключевым моментом в этой игровой зоне является разворот пальцев к струне. «Ауэр, Ямпольский, Янкелевич считали, что наиболее благоприятное положение достигается максимальным приближением пальцев к струнам, когда кисть опускается под гриф и возникает ощущение, что она как бы «висит» на пальцах». Практика показывает, что в необходимости нахождения пальцев над струнами и заключается наибольшая уязвимость скрипичной постановки с точки зрения естественности. Для осуществления этого требования современной скрипичной постановки необходимо выработать гибкость разворота руки, находящейся в «скрипичном» положении, вокруг своей оси (т.е. в сторону левого плеча). Однако достижение этого разворота не должно осуществляться с помощью разного рода «выведений» локтевого сустава. Ю.И. Янкелевич пишет: «Выдвигание локтя под скрипку – искусственно...» Разворот пальцев должен производиться ладонью – прежде всего параллельно грифу должны стоять костяшки пальцев: такая постановка необходима для освоения беглости и непрерывной вибрации. Вся остальная рука должна свободно свисать. По

всей видимости, наработка необходимого разворота должна производиться вне инструмента упражнениями на гибкость и упражнениями с утяжелением, так как мышцам необходимо быть не только эластичными, но и достаточно сильными. Выполнение упражнений должно производиться под руководством педагога, так как часто ученики делают упражнения неправильно – не то движение, не теми мышцами, и здесь педагог выступает в некотором роде фитнес-тренером. Кроме того необходимо выработать у ученика ощущение нажатия пальца на струну за счет веса локтя, но не дополнительных движений и напряжений в кисти и ладони.

Суставы рук, также как и позвоночник, нуждаются во внимании исполнителя к себе. Наряду с упражнениями представляется необходимым производить массаж – растирание перепонок между пальцами и растирание самого пальца от ногтя к основанию. Как свидетельствуют результаты ряда исследований, массаж данной зоны также препятствует отложению солей в пальцах, и должен использоваться музыкантами на всех этапах их музыкальной деятельности.

Мы на протяжении уже более десяти лет используем данный подход в работе как с начинающими, так и с более продвинутыми скрипачами. Результаты работы по представленной методике свидетельствуют об эффективности психофизиологического подхода и перспективности его применения в педагогической практике, в процессе обучения и воспитания скрипачей всех уровней подготовки.

Литература

1 *Скрипник В.И. Психофизиологические аспекты в обучении игре на скрипке // Искусство и образование. 2015. № 5 (97). С. 88–94.*

2 *Светланова В.И. Психологическая компонента в процессе эффективного обучения игре на скрипке // Искусство и образование. 2017. № 4 (108). С. 84–92.*

3 *Светланова В.И. Анатомическая постановка скрипача: основные педагогические задачи при постановке корпуса // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2015. № 1. http://www.art-in-school.ru/bul/1_2015_Skripnik.pdf*

4 *Скрипник В.И. Проблемы игровой позиции скрипача: психофизиологический подход // Искусство и образование. 2016. № 3 (101). С. 66–73.*

5 *Светланова В.И. Телесноориентированные методики развития личности и их практическое значение в обучении игре на скрипке // Искусство и образование. 2016. № 6 (104). С. 86–95.*

6 *Светланова В.И. Исторические аспекты психофизиологического подхода в обучении игре на скрипке // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2016. № 2. http://www.art-in-school.ru/bul/2_2016_Svetlanova.pdf*

7 *Баринская А. Начальное обучение скрипача. – М.: Музыка, 2007.*

8 *Менухин И. Скрипка. Шесть уроков с Иегуди Менухиным. / Пер. с англ. – М.: Науч. – изд. центр «Московская консерватория» 2009.*

9 *Григорьев В.Ю. Методика обучения игре на скрипке. – М.: Изд. Классика XXI. 2006.*

10 *Янкелевич Ю. Педагогическое наследие. – М., 1998.*

Красильников Игорь Михайлович

доктор педагогических наук,
главный научный сотрудник,
ФГБНУ «Институт художественного
образования и культурологии
Российской академии образования»

Krasilnikov Igor Mikhailovich

doctor of pedagogy, chief researcher,
Federal State Scientific Institution
«Institute of art education and cultural studies
of Russian Academy of Education»
imkras@yandex.ru

Возможности ИКТ в развитии художественного образования

ICT opportunities in the development of art education

Аннотация. Значение ИКТ в музыкально-педагогической практике определяется, прежде всего, возможностью приобщения к развернутым видам продуктивной музыкально-творческой деятельности всех молодых людей, что может обеспечить прорывные результаты в их художественном развитии. Данная возможность обусловлена фундаментальной основой компьютерного музыкального творчества – интерактивностью, взаимодействием пользователя и компьютерной программы.

Abstract. The importance of ICT in musical and pedagogical practice is determined, first of all, by the possibility of introducing all young people to

the developed types of productive musical creative activity, which can provide breakthrough results in their art development. This possibility is due to the fundamental basis of computer musical creativity – interactivity, interaction between the user and the computer program.

Ключевые слова: цифровые технологии, интерактивность, музыкальное образование, творчество, художественное развитие, школьники.

Keywords: digital technologies, interactivity, music education, creativity, art development, schoolchildren.

последние годы информационные и коммуникационные технологии вызывают повышенный интерес со стороны работников культуры и образования. Достаточно вспомнить о таких федеральных проектах как «Цифровизация в сфере культуры» (2018 г.) [1] и «Цифровая школа» (2018–2025 гг.) [4], которые предполагают работу по оцифровке книжных, архивных, музейных фондов, Интернет-трансляцию в залы малых городах и сел столичных спектаклей, приобщение школьников к дистанционному обучению и др. Однако насколько полно при этом задействуется потенциал информационных и коммуникационных технологий? Способны ли они дать культуре и образованию нечто большое, чем служить инструментарием работы с информацией? Каковы их возможности в развитии художественного образования и культуры?

Прежде всего, следует разобраться со значением слов «информационные» и «цифровые», которые связываются с этими технологиями. Первое из этих слов, вопреки расхожим представлениям, в данном контексте никакого отношения к информации в обычном понимании – как сведениям о чем-либо, не имеет. Соответствующее понятие обусловлено совсем иным – математическим происхождением и связано с предложенным в 1948 году американским ученым К.Э. Шенноном протоколом связи [6].

В соответствии с этим протоколом содержание сообщений выносится за скобки. Ученого интересует лишь способ их передачи с помощью модуляций электрического тока, отображаемых последовательностью цифр. Отсюда как раз пошло и второе повсеместно употребляемое в связи с данными техно-

логиями слово – «цифровые». Т.е. в центре внимания оказывается не содержание сообщений, а способ их кодирования, универсальный для любого их вида и не несущий сам по себе никакого смысла.

Данный подход впервые позволил точно, в целых числах измерить информацию, но... понимаемую в столь необычном «бессодержательном» ракурсе. При этом применяется наиболее подходящая для электрических приборов, включая компьютерный инструментарий, двоичная система исчисления. Отсюда – всем известное измерение информации в битах, байтах, килобайтах, мегабайтах, гигабайтах, актуальное в вычислительной технике.

Получается, что технологии, определяемые словами «информационные» и «цифровые», вовсе необязательно нацелены на работу с информацией – как с теми или иными сведениями. И даже – необязательно связаны с оцифровкой видимых или слышимых объектов, их передачей на расстояние и обратное превращение в соответствующие визуальные или слуховые модели.

Возможности их применения значительно шире. Самое главное то, что они коренным образом меняют характер многих видов деятельности человека. Чтобы осознать, насколько эти возможности велики, достаточно вспомнить разницу между работой за пишущей машинкой и в текстовом редакторе компьютера. – Беря на себя многие рутинные функции деятельности, информационные технологии ее значительно облегчают, делают более производительной и позволяют углубиться в ее детали, которые недоступны с помощью механического инструментария. Появляется ее новое качество – невиданная ранее свобода для творческих проявлений.

Данное качество представляет особую ценность в сферах художественного творчества и образования. И связывать с этими сферами лишь информационный ресурс ИКТ – это все равно, что видеть в компьютере только калькулятор. – Ведь если следовать привычному значению слов, то компьютер исключительно для этого и предназначен (computer в переводе с английского означает «вычислитель»). В обоих случаях получается радикальное и ничем не оправданное сужение представлений о возможностях как информационно-коммуника-

ционных (или цифровых) технологий в художественном творчестве и образовании, так и компьютера в человеческой деятельности в целом.

В чем же конкретно заключается польза от обращения к этим новым технологиям в художественном образовании?

Бесспорно, для работы с информацией в данной сфере эти технологии подходят. Но не будем забывать, что такая работа в педагогике искусства составляет ее поверхностный слой. Можно многое знать об искусстве, но ничего в нем не понимать и оставаться равнодушным к его проявлениям.

Сердцевину данной педагогической отрасли составляет художественная деятельность. Лишь при условии приобщения к ней обучаемых можно эффективно решать ее эстетические и нравственные задачи. Их посильное участие в создании произведений искусства – будь то рисунок или красочная живопись, музыкальное сочинение или его исполнительская интерпретация, а также прочувственное восприятие явлений искусства – вот главный путь их художественного развития. И для данной деятельности информационно-коммуникационные (или цифровые) технологии могут дать очень многое.

Наряду с различными формами представления произведений искусства, нацеленными на развитие его восприятия, они открывают возможности: углубления работы с материалами искусства до уровня микроструктуры и создания обучающимися ярких художественных образов; расширения фронта художественной деятельности, что обеспечивает гармонизацию развития способностей учащихся; облегчения операционной составляющей художественно-творческой деятельности за счет свойственной этим технологиям интерактивности, что делает данную деятельность в ее развернутом виде достоянием всех учащихся.

Притом речь здесь идет о всех направлениях учебно-художественной деятельности – музыкальном, изобразительном, литературном, в сфере кино, цифровых искусств и др.

Одной из перспективных разработок для общего и дополнительного образования является созданная в ФГБНУ «ИХОиК РАО» концепция и технология интерактивной музыкальной деятельности школьников [2, 3]. С помощью этой технологии можно не только организовать музицирование школьников в

ансамбле электронных и элементарных инструментов в школьном классе, но и вывести эти ансамбли на филармоническую сцену, где они будут выступать вместе с профессиональными оркестрами. 13 полномасштабных концертов проекта «Музицирование для всех», в каждом из которых в составе подобных ансамблей выступили 150–200 школьников, в 2015–2018 гг. были с успехом проведены в Москве, Перми и Якутске. В результате чего во многих общеобразовательных и музыкальных школах этих городов широко развернулась практика коллективного инструментального музицирования.

Как видим, художественное образование благодаря обращению к цифровым технологиям может совершить качественный скачок. Зауженность сферы применения этих технологий в данном направлении педагогической деятельности в нашей стране сегодня определяется некорректной трактовкой относящихся к ним слов «информационные» и «цифровые». Первое понимается в буквальном смысле, как относящееся к работе с информацией. А второе – как связанное с оцифровкой тех или иных произведений искусства. Между тем, главное преимущество новых технологий обусловливается совсем иным – возможностью качественного изменения характера деятельности человека, в т.ч. в сфере искусства и образования.

Литература

1 *Государственная Дума Федерального собрания РФ. Комитет по культуре. – http://komitet2-3.km.duma.gov.ru/Novosti-Komiteta/item/15839489/*

2 *Красильников И.М. Интерактивное музицирование. Ансамбль электронных и элементарных инструментов. Учебно-методическое пособие для работы с младшими школьниками. Часть 1, 2. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017.*

3 *Красильников И.М. Интерактивная музыкальная деятельность как основа развития музыкальности школьников: монография. – М.: «Экон-Информ», 2015. – 179 с.*

4 *О решениях по итогам заседания президиума Совета при Президенте России по стратегическому развитию и приоритетным проектам. 28.12.2018. – https://шцв.рф/цифровая-школа*

5 *Полозов С.П. Понятие информации и информационный подход в исследовании музыкального искусства: монография. – Саратов: Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова, 2015. – 252 с.*

6 *Шеннон К. Математическая теория связи // Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. Пер. с англ. – М.: Иностранная литература. 1963. – с. 243–332.*

7 *Красильников И.М., Красильникова М.С. Обучение по клавишному синтезатору как здоровьесберегающая деятельность // Искусство и образование. 2018. № 4 (114). С. 153–162.*

8 *Школяр Л.В., Алексеева Л.Р., Бодина Е.А., Живов В.Л. и др. Музыкальное образование. / Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М., 2014.*

9 *Akishina E.M., Krasilnikov I.M., Medkova E.S. Interpretation of religious plots in the 20th century russian music and visual arts // European Journal of Science and Theology. 2017. Т. 13. № 3. С. 195–203.*

Безрядина Е.В.

кандидат искусствоведения, доцент
ГБОУ ВО «Оренбургский государственный институт
искусств им. Л. и М. Ростроповичей»

Bezryadina E.

E–mail: vjatscheslavna@mail.ru

Проблемы формирования двигательных навыков у начинающих пианистов

Problems of forming technical skills at beginners of pianists

Развитие двигательных навыков пианиста как часть комплексного подхода к обучению с учетом индивидуальных и возрастных особенностей. Роль и задачи учителя в этом процессе. Формирование двигательных навыков в начале обучения определяет как особенности развития техники пианиста, так и успешность дальнейшего обучения.

Development of motor skills of a pianist as part of an integrated approach to learning, taking into account individual and age–specific features. The role and tasks of the teacher in this process. The formation of motor skills at the beginning of training determines both the features of the development of the pianist's technique and the success of further training.

Обучение, фортепиано, начальный этап, навыки, индивидуальность, комплексность, методика

Training, piano, initial stage, skills, individuality, complexity, methodology

ачальный этап обучения игре на фортепиано ставит перед педагогом и учеником чрезвычайно сложные задачи. Подобно тому, как в онтогенезе человека (зародышевом периоде) из трех листков эпидермиса развивается нервная, опорная и пищеварительная системы организма, в этот период обучения закладываются рациональные (грамотность), эмоционально–слуховые (образное восприятие, внимание, память и воображение) и двигательные навыки, важные для развития будущего пианиста. Необходимость одновременного освоения огромного по объему материала накладывает особую ответственность на все происходящее в начале обучения.

К начальному периоду обучения игре на фортепиано следует отнести подготовительный период и младшие классы музыкальной школы. В это время происходит интенсивное развитие музыкальности и музыкальных способностей (слуха, чувства ритма, памяти), формирование собственного багажа эмоционально–образных слуховых представлений, грамотности (навыков чтения ритмической и звуковысотной записи), игровых двигательных навыков, навыков самостоятельной домашней работы и навыков эстрадного выступления.

Специфика индивидуального обучения подразумевает огромную роль учителя. При этом важны как профессионализм, так и личные качества, оказывающее непосредственное воздействие (любовь к музыке, доброжелательность, организованность) на ребенка. Большое значение имеет и контакт с родителями. Внутренняя организация каждого ребенка неповторима и является единственной в своем роде. Поэтому педагогу, стремящемуся добиться хороших результатов, придется вникать в вопрос очень тщательно, вооружиться знаниями из области возрастной психологии и дифференцировать методические средства по ситуации.

Возраст от семи до десяти лет в специальной литературе называется младшим школьным. Интересно, что психологи считают, что наиболее плодотворный (сензитивный) возраст для развития основных музыкальных способностей (психических функций, важных для успешной музыкальной деятельности) завершается как раз к девяти–десяти годам. Развивать их можно и нужно только в активной практической деятельности.

В то же время формируется основа музыкальной деятельности: музыкальное восприятие («сложная деятельность, направленная на адекватное отражение музыки и объединяющая собственно восприятие (перцепцию) музыкального материала с данными музыкального и общего жизненного опыта (апперцепцию), познание, эмоциональное переживание и оценку произведения»). Музыкальное восприятие младших школьников в целом противоречиво. Его отличают такие качества как с одной стороны: целостность, образность, эмоциональность и заинтересованность. А с другой: неосознанность, избирательность, нерасчлененность, диффузность, недостаточная устойчивость. Таким образом, музыкальное восприятие как сложная интеллектуальная функция к этому времени только формируется. И связано формирование музыкального восприятия с состоянием других высших психических функций: внимания, памяти и воображения.

В учебном процессе и в общеобразовательной школе, и в занятиях на фортепиано обязательно идет работа над воспитанием произвольности, сосредоточенности и преднамеренности как внимания, так и памяти, и воображения. Они достигаются волевым усилием под давлением обстоятельств, и в процессе специальных упражнений (например, заучивание и воспроизведение текстов, моделирование учебных ситуаций). В то же время необходимо целенаправленно приучать ребенка к ответственности и обязательности выполнения учебной работы, учить «учиться».

Педагогу следует отдавать себе отчет в том, что существуют возрастные особенности внимания, памяти, воображения. Постоянное отключение внимания – в этом возрасте – своеобразный защитный механизм, который спасает ребенка от переутомления. Это дает основания организовывать урок с учетом этой особенности: строить его из небольших контрастных частей с игровыми переключениями, использовать мотивацию (интерес), наглядный материал и различные стратегии запоминания.

Структура памяти младших школьников также имеет свои особенности. Она делится на репродуктивную (механическую) и реконструктивную (творческую). До пяти–шести лет преобладает репродуктивная память (быстрое запоминание, целост–

ность усвоения и недолговечность): пьесы «сами запоминаются», играются только «с начала», и быстро забываются. Исполнение с опорой на такую память может быть только «дословным» без ошибок с начала до конца. С младшего школьного возраста (семь – десять лет) начинается более осознанное запоминание, репродуктивная память постепенно заменяется реконструктивной творческой памятью. Запоминание замедляется, в нем присутствуют элементы понимания, работы сознания: произведение играется и учится с разных частей, обдумывается и долго хранится в памяти. Во взрослом возрасте оба вида памяти действуют сообща.

Игровые навыки, как и все навыки, отличаются тем, что полезность их зависит от того, на какой основе они построены и насколько правильно заложены. Залог педагогического успеха: постепенность, целенаправленность, тщательный подбор упражнений, которые под силу ребенку на данном этапе развития, плавное последовательное наращивание трудностей. В «Музыкальной грамоте» В.Ф. Одоевского есть такие слова, которые могут быть адресованы как ученикам, так и педагогам: «Не спешить, ибо, во–первых, торопиться некуда и незачем, и, во–вторых, потому, что всякое изучение есть род прививки. А чтобы прививка приросла, для того, по законам природы, требуется известное время. Человека питает лишь то, что он хорошо разжевал. Не верить никаким ускорительным методам: они также нелепы, как был бы нелеп совет надевать все части платья разом, чтобы скорее одеться».

Методические принципы всего начального процесса обучения игре на фортепиано можно свести к следующим положениям:

1. слуховые впечатления должны предшествовать теоретическим обобщениям;
2. задания должны быть доступны и подразумевать возможность самостоятельного выполнения учеником;
3. педагогу важно обязательно поддерживать увлекательность занятий ;
4. должна соблюдаться строгая последовательность в освоении трудностей с учетом индивидуальных возможностей и особенностей ребенка;

5. важно избегать механической тренировки и опираться на живое музицирование и творческую инициативу ребенка.

Навыки – «доведенные до автоматизма целенаправленные действия, которые в результате сознательного многократного повторения одних и тех же движений выполняются без напряжения, с наименьшей затратой сил и с минимальным участием сознания. Навыки не только облегчают труд, но и открывают возможности для творческой работы, освобождают нас от необходимости следить за менее сложными действиями»[5, с. 200]. В основе физиологического механизма навыков – динамические стереотипы (сложные условные рефлексы, управление которыми осуществляется подкорковыми нервными центрами, а общий контроль в коре больших полушарий). Различают четыре вида навыков – двигательные, мыслительные, сенсорные и навыки поведения. Все четыре необходимо воспитывать в процессе музыкального воспитания и образования. Прочность навыков зависит от их практического применения. Если нет повторных действий, то постепенно утрачивается их высокое качество, совершенство движений, отработанное длительной тренировкой и постепенно навыки разрушаются. Навыки и умения формируются только в практической деятельности, осуществляемой методами упражнения и обучения.

В формировании основ фортепианной техники важны постепенность и тщательность проработки навыков, многократное повторение их в разных видах заданий, а также периодическое возвращение к работе над ними, чтобы удостовериться, что навыки действительно усвоены крепко и надежно.

Фундамент технической подготовки составляют первичные навыки звукоизвлечения: игра нон легато, связная игра. Только после полного овладения этими приемами игры (формирования первичных навыков звукоизвлечения) можно переходить к следующему этапу технической работы. При этом нельзя недооценивать роль предварительных упражнений без инструмента, которые не должны прекращаться на протяжении всего начального периода обучения. Упражнения без инструмента необходимы также в процессе овладения навыками позиционной игры, умения правильно взять аккорд. Формирование первичных навыков звукоизвлечения может растянуться на долгое время (весь подготовительный период – три года) и с этим не-

обходимо мириться, однако добиваться своего непременно. Во всех видах технической работы следует ставить целью достижение полной свободы, организованности и координации движений, рациональности аппликатуры. С самого начала большое значение имеет осознанность учеником своих действий: слуховой контроль в сочетании с вниманием к собственным индивидуальным мышечным ощущениям.

Этому сильно мешает одновременная игра по нотам: образуется слишком много объектов для внимания (более пяти). Поэтому имеет смысл эти виды работы разделить. Формирование двигательных навыков лучше проводить на клавиатуре «с рук» методом показа, добиваясь концентрации внимания на звуке и мышечных ощущениях. Изучение нотной грамоты и формирование навыка чтения с листа лучше проводить отдельно. Видимо придется какое–то время мириться с неправильными движениями ученика, внимание которого занято текстом и нахождением клавиш. Последовательное и целенаправленное продвижение параллельно в этих направлениях, без спешки и торопливости, по мере формирования этих навыков обязательно приведет к нужному результату.

В дальнейшем развитие техники требует овладения новыми навыками, каждый из которых не менее сложен и нуждается во внимательной и тщательной подготовке и проработке. Это игра одновременно двумя руками, различные сочетания штрихов, подкладывание и перекладывание первого пальца, чередования рук, и впоследствии игра основных фактурных формул: гамм, арпеджио, аккордов. Выделение технической подготовки в отдельный вид работы существует в рамках «технического» зачета, на который готовится специальный инструктивный (в отличие от художественного) учебный материал: этюды и упражнения. В последнее время граница между инструктивным и художественным учебным музыкальным материалом для начального периода обучения постепенно сглаживается и именно по инициативе самих педагогов–редакторов, стремящихся добавить в методически необходимые, но «скучные» упражнения образную художественную составляющую. Таковы сборники упражнений для начинающих, подготовленные группой авторов: Т.И. Прокопенко, С. Н.Клементьевой, Г.Б. Завьяловой [1], забавные подтекстовки для упражнений Шарля Ганона,

сделанные Т.Филатовой [4], сборник этюдов для начинающих О.Катаргиной [2]. В этих изданиях в помощь педагогу призвана яркая литературная программа, подключающая к процессу формирования навыка творческое воображение ребенка.

Приходится признать, что именно первоначальные навыки регулярной работы, внимательного отношения к звуку и своим ощущениям, осознанного контроля движений, заложенные в начальный период обучения, во время работы с учителем над освоением двигательных навыков, впоследствии во многом определяют степень успешности развития пианиста.

Литература:

1 *Контрольные (ежемесячные) требования по развитию технических навыков учащихся первого класса фортепианного отделения: пробный материал для ежемесячных зачетов по развитию техники / Прокопенко, Т.И., Клементьева С.Н., Завьялова Г.Б. — Орск, 2010.*

2 *Катаргина, О. Техника в удовольствие: сборник этюдов для начинающих пианистов (1–2 классы ДМШ). – Челябинск, 2008*

3 *Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высших учебных заведений / В.С. Мухина. – 10–е изд. перераб и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608с.*

4 *Музыкальные странички: ежедневные упражнения маленького пианиста по Ш. Ганону / Стихотворная подтекстовка Т. Филатовой; иллюстрации Г. Салиховой. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 28с.*

5 *Овсянкина, Г.П. Музыкальная психология: учебник для факультетов музыки педагогических университетов, консерваторий и гуманитарных вузов / Г.П. Овсянкина. – СПб.: Союз художников, 2007. – 240с.*

6 *Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / сост.–ред. А.Е.Тарас. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. – 720с. – (Библиотека практической психологии).*

7 *Сугоняева Е.А. Музыкальные занятия с малышами: методическое пособие для преподавателей ДМШ. / Елена Эдуардовна Сугоняева. – Ростов–на–Дону: Феникс, 2002. –176с.*

Клюев Александр Сергеевич

доктор философских наук,
профессор кафедры музыкального воспитания и образования
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический
университет имени А.И. Герцена»

Klujev A.S.

doctor Habil. in philosophy,
professor of musical education
Russian state pedagogical University
named after A.I. Herzen, Saint–Petersburg
E–mail: aklujev@mail.ru

Музыкотерапия в музыкальном образовании – терапия искусством в художественном образовании: по итогам 10-ти Международных научно-практических конференций (Санкт-Петербург, 2008-2017 гг.). обзор

Music therapy in music education – art therapy in art education: according to the results of 10 international scientific and practical conferences (st. petersburg, 2008-2017). review

Аннотация. В статье говорится о проведении в Санкт–Петербурге в период 2008–2017 гг. 10–ти Международных научно–практических

конференций, посвященных проблеме терапевтического использования искусства в педагогической практике. Сообщается, что работа конференций получила отражение в подготовленном на этой основе сборнике статей. Указываются статьи данного сборника.

Abstract. The article refers to 10 international scientific and practical conferences devoted to the problem of therapeutic use of art in pedagogical practice in St. Petersburg in the period of 2008–2017. It is reported that the work of the conference was reflected in the collection of articles prepared on this basis. Articles of this collection are specified.

Ключевые слова: музыкотерапия, музыкальное образование, терапия искусством, художественное образование, научно-практическая конференция.

Keywords: music therapy, music education, art therapy, art education, scientific and practical conference.

С 2008 по 2017 года в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена (на факультете музыки, а с 2014 года, в связи с переименованием в 2013 году факультета музыки в Институт музыки, театра и хореографии – в Институте музыки, театра и хореографии) мной были проведены 10 Международных научно-практических конференций: Музыкотерапия в музыкальном образовании (2008–2013 гг. – на факультете музыки) – Терапия искусством в художественном образовании (2014–2017 гг. – в Институте музыки, театра и хореографии).

Надо сказать, мысль о проведении конференции в 2008 году возникла у меня не случайно: в 1994 году я проходил обучение в США как музыкотерапевт, позже, в качестве музыкотерапевта, сотрудничал с известным ученым – доктором медицинских наук, профессором Борисом Дмитриевичем Карвасарским.

Задумывая конференцию, я хотел привлечь внимание ученых, педагогов-практиков к обсуждению вопросов, связанных с применением музыкотерапии в музыкально-образовательном процессе.

Очевидно, что для решения поставленной задачи ограничиться каким-либо одним подходом, будь то педагогический, психологический, медицинский и т.д., было бы недостаточно,

поэтому мной был задуман междисциплинарный подход к обсуждению данной проблематики и с этой целью – приглашение для участия в работе специалистов самого разного профиля.

Конференция 2008 года, неожиданно для меня, собрала большое количество участников. Это вдохновило меня и вот – за первой конференцией последовали еще девять, и так прошли десять конференций.

Сегодня можно констатировать, что за время проведения конференций в них приняли участие: психологи, педагоги, медики, биологи, искусствоведы, социологи, культурологи, философы, экономисты, инженеры, даже специалисты в области сельского хозяйства (!), ну и, конечно, деятели искусства: музыканты, актеры, режиссеры, танцовщики, литераторы и многие многие другие. С 2012 года в работе конференций стала принимать участие Ассоциация музыкальных психологов и психотерапевтов (АМПП), возглавляемая доктором педагогических наук, профессором Валентином Ивановичем Петрушиным.

В общей сложности в конференциях участвовали (включая выступивших с докладами и сообщениями в дискуссиях) более 1000 человек (в этом смысле конференцию можно назвать: «Конференцией 1000 участников» – по аналогии с неофици-

альным названием 8–й Симфонии Густава Малера – «Симфония 1000 участников»!), при этом – более чем из 20 стран: России, Беларуси, Украины, Казахстана, Латвии, Эстонии, Молдовы, Болгарии, Сербии, Турции, США, Франции, Дании, Германии, Польши, Финляндии, Республики Кипр, Мексики, Японии, Китая, Южной Кореи и других.

Наиболее показательные доклады и сообщения, прозвучавшие на конференциях, составили сборник статей, недавно выпущенный в Санкт–Петербурге в издательстве «Алетейя» [1]. В сборник вошли 40 статей:

- Медушевский В.В. (Россия) Музыкотерапия: взгляд из глубины музыки.
- Клюев А.С. (Россия) Музыкотерапия как практическая философия музыки.
- Петрушин В.И. (Россия) Музыкальная психотерапия – необходимость специализации.
- Торопова А.В. (Россия) Музыкальные архетипы как «агенты» спонтанной и целенаправленной терапии общества и «внутреннего делания» человека.
- Юсфин А.Г. (Россия) Время и пространство музыкотерапии. Заметки.
- Элькин В.М. (Россия) Феномены музыкотерапии.
- Успенский В.М. (Россия) Музыкотерапия с позиции информационной функции сердца.
- У Лиян (Китай) Музыкотерапия в свете даосской эстетической мысли.
- Аббасова И. (Турция) Взаимосвязь между особенностями болезней и характером лечебной музыки.
- Камышникова С.В. (Россия) Психотерапевтический потенциал музыки барокко.
- Локарева Г.В. (Украина) Музыкотерапия – технология формирования здорового образа жизни студенческой молодежи.
- Стангрит С.Я. (Россия) Вектор коммуникации как внешнее проявление внутренних переживаний (на примере студенческого ансамбля «Джинс–кантеле»).

- Горнышева А.А., Леонтьева Т.И., Лукоянова Э.Р. (Россия) Семья как оркестр: об использовании системы Саунд-бим в клубе семейного музицирования.
- Земцовский И. (США) Погружение в музыку. Опыт интерпретации.
- Гажим И. (Республика Молдова) Необходимая инверсия, или О переосмыслении слушательского фактора в музыкальной науке.
- Дымникова М. (Польша) Нейропсихологическая организация восприятия музыки.
- Тайманов Р.Е., Сапожникова К.В. (Россия) Эмоциональное содержание музыки. Возможности измерения.
- Косенко В.Л., Откидач Е.В., Александрова Е.Н. (Россия) Воздействие музыки на биофизические параметры организма человека.
- Стулова Г.П. (Россия) Резонансная природа воздействия музыки на человека.
- Синкевич В.А. (Россия) Звуковой стохастический резонанс и его использование в реабилитации.
- Макаров Е.В. (Россия) Гармоническая звукосемантика как путь преображения человека.
- Филаретова Т.Н. (Россия) Богослужебное пение – терапия возвышением.
- Кротев Х. (Болгария) Психологическое влияние коллектива на личность в хоре.
- Кротева Н. (Болгария) Хоровое пение в коррекционной работе.
- Мусаев Т.М. (Россия) Homo vocalis – Человек благозвучный: практика развития голоса в контексте древних представлений.
- Венстен-Тагрина З. (Франция) Ритуальное пение чукчей.
- Курис И.В. (Россия) Биоэнергопластика (Йога-Данс): инструмент телесно-психического взаимодействия.
- Буксикова О.Б. (Россия) Танцевально-двигательная терапия как средство формирования ценностных ориентаций личности.
- Акиндинова Т.А. (Россия) О катартической функции танца в истории европейской культуры.

- Морено Дж. (США) Музыкальная психодрама: что это такое?
- Стефанов О. (Болгария) А.Н. Островский. Воспитание театром.
- Григорьева О.А. (Россия) Школьная театральная педагогика: приближая будущее.
- Серов Н.В. (Россия) Цвет в арт–терапии.
- Некрасова–Каратеева О.Л. (Россия) Декоративно–прикладное творчество детей и его возможности в арт–терапии.
- Сапанжа О.С. (Россия) Терапевтическое пространство музея.
- Старостин О.Л. (Россия) Плассотерапия – методика песочной терапии.
- Киселева М.В (Россия) Сказкотерапия как вид терапии.
- Никитина Е.И. (Россия) Куклы и люди. Значение кукол в жизни человека.
- Чолич В. (Сербия) Приобщение к искусству – важное условие подготовки специалистов в области дошкольного воспитания.
- Романенкова Ю.В. (Украина) Искусство как парламентер души.

В сборнике также помещены программы всех 10 конференций.

Надеюсь, что приведенная мной выше информация поможет составить представление о масштабности десятилетнего действа.

Литература

1 *Музыкотерапия в музыкальном образовании – Терапия искусством в художественном образовании: по итогам 10–ти Международных научно–практических конференций (Санкт–Петербург, 2008–2017 гг.) / сост. и науч. ред. проф. А.С. Клюев. – СПб.: Алетейя, 2018. – 378 с.*

Яфальян Алла Федоровна

доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Уральская государственная
консерватория им. М.П. Мусоргского»

Yafalian A. F.

Dr. of Pedagogical Sciences, Professor
Ural State Conservatory named after M.P. Mussorgsky,
Ekaterinburg (Russia)
E–mail: yafalian@yandex.ru

Музыкальное воспитание в Индии в условиях варн и каст: история и современность

Music education in India in terms of varnas and castes: history and modernity

Аннотация. Индийская музыкальная культура достаточно подробно описана в литературе. Однако, особенности музыкального воспитания в условиях варн и каст затрагиваются чрезвычайно редко. В статье представлен исторический и современный опыт музыкального воспитания детей в различных социальных группах.

Annotation. Indian musical culture is described in detail in the literature. However, the features of musical education in terms of Varnas and castes very rarely affected. The article presents the historical and modern experience of musical education of children in various social groups.

Ключевые слова: музыкальное воспитание в Индии, воспитание в условиях варн и каст.

Keywords: musical education in India, education in the conditions of varna and castes.

современной Индии, как известно, строго соблюдаются религиозные и семейные традиции с учетом социального статуса семей. Несмотря на то, что варны, да и касты, учитывающие социальные различия, законодательно отменены, они до сих пор влияют на сохранение музыкальной культуры.

Чем же отличаются варны от каст и каково место музыки в их жизни?

Несмотря на государственный запрет, до сих пор в Индии различают четыре варны, известные еще с древних индийских Законов Ману [2]: брахманы, кшатрии, вайшьи и шудры, которые ошибочно в России называются кастами. Принадлежность к варне, зависело исключительно от рождения в той или иной семье, и было предопределено.

Варна брахманов включала священнослужителей, жрецов, духовных гуру, а также политических и общественных деятелей. Брахманы пользовались уважением, большими социальными привилегиями. Выходцем из варны брахманов был Рабиндранат Тагор первый представитель восточной культуры, ставший лауреатом Нобелевской премии в 1913 году, писатель, художник, поэт, композитор, автор гимна Хиндустана (Индии). Отец Рабиндраната был брахманом, он дал блестящее образование своим сыновьям. Древний род Тагоров известен в Индии [4], предки Рабиндраната основали религию Ади Дхарм, означающую на санскрите «первоначальное предназначение», представляющую собой вечную религию богов и богинь. Им привычна самодисциплина и многочасовые занятия, чтение и песнопения. Музыкальное воспитание детей брахманов осуществлялось ежедневно, целенаправленно и очень серьезно. Дети брахманов получали серьезное религиозное образование, учились читать и писать, петь гимны и мантры, играть на музыкальных инструментах, изучали поэзию, литературу, грамматику, философию, математику, астрономию и музыку.

Кшатрии – профессиональные воины, поэтому своих детей обучали ловкости, выносливости, силе, точности, меткости, внимательности и хорошей памяти. Примером такой подготов-

ки внимательности и блестящей памяти может служить фрагмент из романа Р. Киплинга «Ким», где мальчик индус после беглого осмотра полгорсти камешков смог с мельчайшими подробностями рассказать о происхождении, цвете, форме, качестве всех камней. Такое свободное владение навыками запоминания требует колоссальной тренировки, которой подвергались дети кшатриев. Музыкальное образования для них было не обязательным, хотя духовное песнопение и светская музыкальная культура была частью образования богатых кшатриев.

Вайшьи – варна земледельцев, ремесленников, торговцев, несмотря на относительно низкий социальный статус, считалась самой многочисленной и трудолюбивой. Неслучайно много выходцев из этой варны стали известными личностями и достигли блестящих результатов в XX веке. Тому пример Махатма Ганди, общественный и политический деятель, один из руководителей движения за независимость Индии от Великобритании. Его имя почитается в Индии наравне с именами святых. Духовный лидер нации происходил из семьи, относящейся к варне вайшьев, которая принадлежит к торговой касте джати бания. Его философия ненасилия привлекла сторонников мирных перемен, способствовала пробуждению национального достоинства, за ним следовали члены всех варн, независимо от их уровня притязаний. Известно, что Махатма Ганди [1], как один из реформаторов системы образования в Индии, сам серьезно относился к художественному образованию, в том числе и музыкальному, основанному на духовном наследии и народном творчестве. У вайшьев обучение было профессионально–ориентированным, оно включало освоение ремесел и подготовку к работе в сельском хозяйстве.

Члены варны шудр практически не имели никаких социальных прав, и выполняли самую трудную и неквалифицированную работу. Обычно это были наемные работники, слуги, до XVIII века рабы. Музыкальное воспитание отсутствовало, хотя они, музыкальные от природы, участвовали в песнопениях, танцах, праздничных ритуалах.

Помимо варн существовала многочисленная группа социально незащищенных, необразованных, беднейших слоев – это неприкасаемые или далиты. Они не входят ни в одну из варн

и до сих пор живут изолированно от общества в отдаленных поселениях или на окраине крупных мегаполисов. Далиты выполняют самую грязную работу: забой животных, выделка кожи, чистка канализации, уборка мусора, погибших животных. Таким людям запрещалось входить в дома, общаться с людьми из «чистых» варн, до недавнего времени запрещалось даже входить в индуистские храмы, что бы их не осквернять. Естественно, музыкальное воспитание у далитов отсутствовало. В современной Индии практика неприкасаемости по конституции запрещена, и дискриминация по социальному принципу считается преступлением, но в сознании индусов кастовое деление сохранилось .

Достаточно широко распространены семейные школы, где все взрослые мужчины гуру посвящали себя обучению детей, а ученики шишья, проживали, питались и считались членами этой семьи. Такое обучение было основано на устной передаче знаний, пению гимнов, мантр, раг обучались с голоса. Ученики выслушивали, заучивали и исполняли мелодии, посвящая их богам и богиням. Вблизи городов организовывались лесные школы, где вокруг гуру–отшельников (гуру – чтимый, достойный) собирались их последователи и послушники ученики. Обычно музыкальное образование строилось на религиозных песнопениях, и речитативное чтение религиозных текстов, которые занимали значительную часть времени.

Детей в семьях брахманов и кшатриев с раннего детства обучали музыке, игре на музыкальных инструментах, пению, танцам. Обычно в обеспеченных семьях приглашали гуру для обучения детей. Дети вайшьев и шудров не получали систематического музыкального образования. Но необходимо учесть то обстоятельство, что индийский народ достаточно музыкален от природы и, в силу сложившихся традиций, активно участвует в разнообразных обрядах, ритуалах, праздниках зачастую многодневных, которых несколько десятков в году. Все они сопровождаются музыкой: игрой на музыкальных инструментах, пением, танцами. Такие мероприятия всегда проходят с привлечением многочисленных семейных кланов и с активным участием в них детей.

Серьезное отношение к музыкально–религиозным традициям, практически позволило сохранить многовековой опыт нравст–

венного воспитания детей. Так, музыкально–религиозные каноны поддерживают достаточно устойчивые представления о том, как должен развивать свои нравственные, умственные и физические качества каждый ребенок, чтобы стать достойным членом своей касты. В рагах, в религиозных песнопениях прославляют богов и героев. В ежедневных молитвах дети просят прощения за все свои непослушания. Причем, в зависимости от социального статуса семьи, дети стремятся достичь соответствия ожиданиям родителей. Поэтому у детей брахманов формируют такие черты характера, как духовность, достоинство; у кшатриев – справедливость, мужество. Вайшьи должны обладать трудолюбием, терпением; шудры – покорностью, исполнительностью.

Но до сих пор дает о себе знать кастовая подготовка профессионалов [3]. Существует особое воспитание детей в таких профессиональных художественных кастах, многие из которых основаны на семейных традициях. Одной из распространенных является каста катхаки, в которой считается, что музыкальное дарование передается по наследству. Женщины катхаки обучаются пению и игре на музыкальных инструментах зачастую для развлечения мужчин. Ученицы с юного возраста не показываются на публике, и живут уединенно, или в женской половине богатых домов, или в домах при храмах, которые называются «зенана». Катхаки мужчины и женщины обучают пению и танцам девушек из каст танцовщиц, и получают за это половину их сборов. Причем, катхаки играют на инструментах, а танцовщицы поют и танцуют. Считается, что таким способом происходит очищение тела и души.

Лучшие исполнительницы индийских танцев происходят из касты девадаси Так, в Южной Индии посвящали божеству девочек, которые живут и служат при храме всю жизни. Девадаси обучались сакральному искусству танца и выступали в качестве храмовых танцовщиц. Они владели различными стилями индийского ритуального танца. В Европе их называли баядерками, англичане – храмовыми куртизанками. Посвящение в девадаси происходило на специальной религиозной церемонии, схожей со свадебным обрядом, девушки из индусской семьи посвящались богам и богиням.

Отцу, пожертвовавшему дочь храму, жрецы обещали расположение и благосклонность богов. Девадаси становились девушки во исполнение обета, сироты, переданные или проданные в храм, незамужние взрослые дочери, представляющие обузу для родителей, девочки, зачатые при неблагоприятном расположении звезд. Существовали многочисленные касты странствующих танцовщиц, например, кутани, накни, сутрадари и др. Сейчас эти касты вне закона, хотя система обучения танцам продолжает существовать. Красота, выразительность национальных танцев – это достояние современной индийской культуры.

Имеются касты наследственных музыкантов, которые считаются знатоками исторических событий, ярких этапов развития страны, родословных. Такой является каста мираси, где музыканты, сказители по наследству передают исполнительский опыт и музыкальную культуру своим детям и ученикам. Часто члены музыкальных каст дополнительно работают, чтобы обеспечить семью [5]. Так, не самая бедная каста банджаров (по некоторым источникам – это предки европейских цыган), помимо исполнения песен и танцев, занимаются сбором хвороста, перепродажей животных. Выступают они на площадях в праздничные дни, мужчины играют на музыкальных инструментах с большим количеством ударных инструментов, женщины поют и танцуют.

Подтверждение низкого статуса людей искусства можно проследить на примере штата Раджастхан, который отличается большим количеством кастовых и сословных групп, и очень глубокой приверженностью древним религиозным, народным и семейным традициям. В этом штате имеется огромное количество профессиональных каст, связанных с музыкой, танцами и лицедейством: дхоли, рана, мангамар, танга, федали, каввал.

Разнообразно музыкальное искусство, которое делится на уличное, светское и храмовое. Народное творчество ярко процветает в сельской местности. Сельский быт передается в песнях, музыке, танцах, театральных сценках. Странствующие исполнители исторических событий, сказаний бхопа – любимы в народе. Для них украшаются центральные площади деревень, народ наряжается и располагается вокруг исполнителей.

В штате имеется огромное количество профессиональных каст народных танцев: бхаваи, гарва, гаури, гер, гидар, гингад, гхумар, гхаир, дандиа, джумар, индони, чанг. Каждая каста владеет секретом исполнения специфических танцев: одни – искусством кружения, другие – пластичными движения в присядь. Все владеют в совершенстве танцем живота, в том числе и мужчины. Популярны касты лицедеев: бедиа – фокусники и танцоры, владеющие искусством внушения, наты – танцоры и акробаты, гибкие, гуттаперчевые. Народное творчество в Индии, хотя и в меньшей степени, чем религиозное музыкальное искусство, оказало большое влияние на систему музыкального воспитания в современной Индии.

Социальные сложившиеся традиции до сих пор влияют воспитание, в том числе музыкальное, а варны и касты в настоящее время ярко проявляются в передачи семейного опыта по наследству.

Литература

1 *Комаров Э.Н., Литман А.Д. Мировоззрение Мохандаса Карамчанда Ганди / Предисл. проф. Р.А. Ульяновского; АН СССР. Институт востоковедения. – М.: Наука, 1969. 235 с.*

2 *Успенская Е.Н. Антропология индийской касты. – СПб.: Наука, 2010. 560 с.*

3 *Хэвел Е.Б. Идеалы индийского искусства. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2000. С. 32–42.*

4 *Яфальян А.Ф. Маленький Роби в поисках тайны // Учимся жить талантливо, или Детство и гениальность. – Александрия (Египет), 2008. С. 114–122.*

5 *Платонов И.А. Касты в Индии / Режим доступа: http://oplib.ru/proizvodstvo/view/802593_kasty_v_indii*

6 *Примечание. Автор статьи благодарен профессору Д.Х. Жоши (Индия, г. Сурат) за консультации по проблемам воспитания в Индии.*

Орлова Елена Владимировна

кандидат искусствоведения,
член Союза композиторов РФ,
директор образовательного журнала
«Музыка и Электроника», г. Москва

Orlova Elena Vladimirovna

PhD in musicology, member of the Russian composers union, Director
of educational magazine "Music and Electronics"
E-mail: izdatelstvo@list.ru

Электронная музыка и «шестое» чувство

Electronic music and the "sixth" sense

«Так век за веком — скоро ли, Господь? —
Под скальпелем природы и искусства
Кричит наш дух, изнемогает плоть,
Рождая орган для шестого чувства»

Николай Гумилёв. «Шестое чувство»

Аннотация: В статье рассматриваются аудиально-кинестетические свойства электронной музыки, в которой используются эффекты передвижения оцифрованного звука по каналам многоканальной акустической системы, в связи с усилением объёмного, пространственного звучания качествами кинестезийности. Выдвигается гипотеза об элементах мультимедийности электронной музыки в условиях поканального перемещения и звуковых эффектов в аудиопространстве.

Abstract: The article deals with the audio-kinesthetic properties of electronic music, which uses the effects of the digitized sound movement through the channels of a multichannel acoustic system. The author also

puts forward a hypothesis about the some elements of multimedia in electronic music in the conditions of per-channel movement and sound effects in the audio space.

Ключевые слова: кинестетическое чувство, чувство ощущения в пространстве, звуковое пространство, виртуальное акустическое пространство, «объектно-ориентированная» электронная музыка, звук 3D, трёхмерный звук, пространственный звук, объёмный звук, звуковое пространство, аудиальный, визуальный, кинестетический, аудиовизуальный, аудиально-кинестетический, мультимедийный.

Keywords: kinesthetic feeling, sense of sensation in space, sound space, virtual acoustic space, «object-oriented» electronic music, 3D sound, three-dimensional sound, spatial sound, surround sound, sound space, audial, visual, kinesthetic, audiovisual, audio-kinesthetic, multimedia.

а какие сферы человеческого восприятия может воздействовать электронная музыка? Только на одну звуковую/аудиальную или на несколько разных в комплексе? Какие органы чувств слушателя затрагиваются во время звучания? Вопросы эти, встающие перед исследователями современной культуры, представляют интерес в связи с общей устремлённостью современного музыкального искусства к мультимедийным формам художественного творчества. Введением в проблематику станет небольшой исторический экскурс.

Известен факт синкретизма древних обрядовых форм деятельности человека. Активное переплетение разных художественно-смысловых форм воздействия просматривается также и в отправлениях позднейших религиозных культов. «... С высшей задачей искусств – их предельным синтезом, так удачно и своеобразно решённою в храмовом действе <...> не к искусствам, а к Искусству, вглубь до самого сосредоточения Искусства, как первоединой деятельности, стремится наше время», – писал в своё время известный православный священник, философ, богослов Павел Флоренский.

В христианской литургии, о которой говорил о. Павел действительно задействованы все возможные каналы и рецепторы человека – не только духовно-содержательные, но в т.ч. и пять основных органов чувств – классический набор, известный ещё со времен трактата «Ощущение» Аристотеля – зрение,

слух, осязание (в процессе прикладывания к святыням), обоняние (во время каждения), вкус (через обряд причастия). В то же время большую роль играет здесь и постулируемое ныне наукой ещё одно – по счёту шестое чувство, которое специалисты относят к сфере кинестетических – чувство ощущения в пространстве, равновесия.

А способствует этому ощущению в церковной службе особое объёмное звучание с расстановкой двух хоров – нижнего и верхнего (что особенно характерно для католических храмов) и колокольным звоном с его накатывающими звуковыми волнами. Всё это у человека, предстоящего в храме перед Господом, способствует ощущениям своего рода метафизического пространства/космоса «между небом и землёй».

В светском же классическом европейском искусстве XVIII–XIX вв. концептуально более значимым становился скорее другой путь – автономизации музыки с обретением ею самостоятельного статуса и активного развития её инструментальных жанров концертно–сценического и камерного плана. В академической европейской музыке в это время царит инструментальный жанр Симфонии.

В XX веке композиторы–авангардисты продолжили поиски в области чисто инструментального искусства, переводя их в область новых технологий, расширяющих возможности звучания. Эксперименты с созданием особого звукового пространства начинают характеризовать творчество ряда авторов, в т.ч. электроакустического направления, в частности, у такого композитора, как К. Штокгаузен. «Многослойная пространственная композиция, – говорил К. Штокгаузен, – означает следующее: звук может двигаться не только вокруг слушателя на стабильном расстоянии от него, но также отодвигаться от слушателя, уходить вдаль и придвигаться, находиться в непосредственной близости от него». [1]

Иные композиторы, например, Э. Варез предусматривали возможность пространственной трансляции своей музыки через множество акустических систем, например, в «Электронной поэме», которая была исполнена с использованием 300 динамиков в 1958 г. на Всемирной выставке в Брюсселе.

Одно из основополагающих качеств электроакустической музыки – «возможность создания электронными средствами

искусственно управляемого многомерного акустического пространства (многопространственная проекция) и использование этой возможности в качестве одного из важнейших выразительных и формообразующих средств», пишет Т.В. Комарова. [2]

Современные музыканты продолжают эксперименты в этом направлении, развивая идею многоканального электронного звучания и разнообразных возможностей перемещения оцифрованного звука по каналам. Такие звуковые поканальные переходы позволяют добиваться художественных эффектов, «оживляющих» создаваемую объёмную звуковую сферу, наполняющих её только ей свойственными виртуально–пространственными многопластовыми звуковыми «событиями» и «психоакустическими» объёмными аудио–образами.

При этом возникает возможность контролировать и варьировать звучание виртуальных аудио–образов и создавать комплексные звуковые пространства.

Само понятие – «трёхмерный звук» (3D звуковое пространство), как отмечает П. Соколов, «подразумевает, что источники звука располагаются в трёхмерном пространстве вокруг слушателя. Это основа. Далее, чтобы придать звуковой модели реализм и усилить восприятие звука слушателем, используются различные технологии, обеспечивающие воспроизведение реверберации, отраженных звуков, окклюзии (звук, прошедший через препятствие), обструкции (звук не прошел через препятствие), дистанционное моделирование (вводится параметр удаленности источника звука от слушателя) и масса других интересных эффектов». [3]

В звуковом оформлении кино в этом отношении уже многое опробовано. Вкинотеатрах,оснащенных системами объемного звучания нового поколения,зрители смогут четко отслеживать перемещение источника звука уже невдвух измерениях,автрехмерном пространстве. «При этом, – констатирует Олег Люгин, – с размещением акустических систем (АС) непросто вокруг слушателя, ноисверху, вторым «слоем», подуглом в30 градусов кфронтальным акустическим системам иканалам окружающего звучания, а также еще одного «слоя»— надголовами слушателей, который символично назвали voice ofgod («глас божий»)... Внедрение верхних каналов позволило более

точно передать ряд событий взвуковой дорожке фильма, таких как пролеты объектов надзрителями (шум вертолета или реактивного истребителя), атмосферные эффекты (завывание ветра, раскаты грома)». Самое главное, отмечает автор, это «принципиально новый подход кмикшированию саундтреков. Вместо привычного поканального сведения встудии используется метод «объектной» записи. Режиссер работает созвуковыми файлами, указывая место втрехмерном пространстве, откуда эти звуки должны воспроизводиться, когда искакой громкостью. Кпримеру, если необходимо воспроизвести шум движущейся машины, торежиссер указывает время появления, уровень громкости, траекторию движения, место ивремя прекращения звучания «объекта». [4]

Т.е. действие происходит, фактически, в режиме «3D» звукового пространства (именно «3D» объёмно–звукового, а не объёмно–объектного или объемно–графического).

В большинстве академических музыкально–концертных залов в настоящее время таких возможностей работы с звуком нет. Но музыканты стараются не отставать от современных технологий.

Так, в июле 2018 г. в Санкт–Петербурге на Новой сцене Александринского театра прошёл очередной Международный фестиваль «Акусмониум», насыщенный живыми концертами многоканальной музыки, творческими встречами с известными зарубежными представителями электроакустического направления, среди которых были Франсуа Бейль, Жан–Клод Элуа, Беатрис Ферейра и др. Объёмный звук, пространственное измерение музыки, которыми характеризовались концерты фестиваля – теперь уже не новое достижение технологической и композиторской мысли, тем более прикладной электроники. У музыкантов–практиков этой экспериментальной площадки возникла и новая терминологическая коннотация – плавающий звук. «Галерея Плавающего Звука», руководитель которой, Антон Яхонтов, и стал куратором проведения фестиваля «Акусмониум», представила на фестивальных концертах соответствующие названию галереи композиции, акусматические этюды и инсталляции Буркхарда Штангла, Мартина Клаussена, Фолькмара Клина, Андрей Бундина, Бориса Шершен–

ка, Даниила Коронкевича, Андрея Динозаврова, Олега Сысоева и др. (Дата обращения 10.12.2018).

При этом на фестивале специально создавались специфические ситуации «погруженного слушания в темноте», во время которых визуальное восприятие абсолютно исключалось. А именно в подобных случаях «слепого» восприятия электронной музыки при художественном использовании эффектов перемещения звука по многим каналам (по диагонали, сверху вниз, вокруг слушателя, с завихрением, замедлением, ускорением, усилением и т.п.) происходит более заметное накопление ощущений кинестетического типа. Т.е. идёт активизация уже не только слуха, но и такого органа чувств, как вестибулярный аппарат слушателя, который «отвечает» (через корреспондирующее с ним «шестое» чувство) за ощущение человека в пространстве, в данном случае в виртуально моделируемом звуковом пространстве. И если, допустим, сигналы, проносящиеся перед слушателями по одному из звуковых каналов, реально не «свистят как пули у виска», то импульсные потоки, их сопровождающие, не могут не воздействовать на рецепторы вестибулярного аппарата, а через них на свободные нервные окончания (иначе вестибуло– и проприорецепторы – мед., т.е. рецепторы вестибулярного и опорно–двигательного аппарата), передающие ощущение относительного положения тела в пространстве[1]

В такой ситуации при восприятии «объектно–ориентированной» электронной музыки с активизацией «шестого» чувства человека, отвечающего на реакцию вестибулярного аппарата, восприятие становится не только аудиальным. Приобре–

1 *В медицине «изучение проприоцепторов осуществляется различными методами (с помощью световой и электронной микроскопии, методов электрофизиологии, биохимии и др.) При изучении проприоцепторов у человека стали использовать метод отведения биопотенциалов от одиночных волокон с помощью микроэлектродов, вводимых в нервный ствол. Для анализа импульсных потоков широко применяют методы вычислительной техники». – Ильинский И.Б. Проприоцепторы / Большая медицинская энциклопедия. – URL: http://бмэ.орг/index.php/ПРОПРИОЦЕПТОРЫ (Дата обращения 10.12.2018).*

тая кинестетические черты, оно имеет потенциал стать ауди-ально-кинестетическим по своему характеру.

Интересные опыты в области пространственного звучания электроники с поканальными звуковыми перемещениями начинают проводиться и в сфере музыкального образования — вплоть до Детских школ искусств. Идея применения объемной акустической системы зрела давно и была реализована преподавателем Е.А. Фатьяновой и её выпускником А. Ширяевым в Красноярске на III Региональной научно-практической конференции «Инновации в детском музыкальном образовании» (в мае 2014 года). Экспериментальное применение данной системы было принято и поддержано слушателями конференции. Демонстрация эксперимента проводилась в ДШИ № 8 г. Красноярска на клавишном синтезаторе Casio CTK-7200 в акустической системе «квадро» в программе «Cubase». Прозвучали аранжировки трёх пьес: Д. Кабалевский. «Маленький жонглёр»; А. Пирумов. «Эхо»; Ж. Металлиди. «Привидения». Первые два произведения были исполнены в реальном времени. Ассистент за компьютером управлял маршрутизацией звучания.

В «Жонглере» звук «прыгал» из одного громкоговорителя в другой (источник звука менялся топо периметру, то по диагонали). В этом примере буквально «жонглировали» звуком. В пьесе «Эхо» средствами объемной акустической системыбыла выполнена имитация «эхо» (основной сигнал звучал близко и громко, а повторяющийсядалеко, тихо, размыто).

А после выполнения аудиозаписи аранжировки для двух синтезаторовпроизведения Ж. Металлиди «Привидения» – с целью прослушивания этой пьесы в системе «квадро»– был создан проект объемного звучания этой пьесы в программе «Cubase». Виртуально-звуковые «субстанции» привидений «вылетали» из разных громкоговорителей, «кружились» и в заключение «улетали».

При этом возникает вероятность также и свободы интерпретации с учётом интерактивной функции звукорежиссёра, т.к. электронную композицию при желании можно проинтерпретировать в многоканальный формат большим количеством вариантов. «Для создания оригинальной звуковой картины необходимо позиционировать звук в глубине и по фронту вирту-

ального пространства с помощью частотной коррекции, редактирования уровня громкости и реверберации, применения панорамирования», пишет Е.А. Фатьянова. [5] Она считает возможность моделирования виртуального акустического пространства на электронных музыкальных клавишных инструментах очень перспективной. В киномузыке эта уникальная возможность представлена благодаря применению пространственных систем Dolby Surround и Dolby Atmos. И, хотя возможности компьютерной программы Pro Tools, обеспечивающие в киноискусстве создание таких пространственных проектов, многократно превышают ресурсы клавишного электронного инструментария, тем не менее, возможности работы с акустическим пространством для решения художественной задачи на современных ЭМИ в настоящее время имеются, подчеркивает Е.А. Фатьянова. И преподаватели надеются, что в ближайшее время сочинения для синтезатора или компьютерная музыка для объемной акустической системы зазвучит также и в концертных залах. [6]

Необходимая оговорка: эксперименты в области электронной музыки с созданием сложных траекторий источника звука представляют интерес, но насколько художественно плодотворными и убедительными окажутся они в результате – покажет время.

Дополнительным обоснованием тезисов, которые выше предлагались к рассмотрению, в будущем могут стать исследования психоакустического плана, а также методы анализа импульсных потоков, исходящих от «объектной» электронной музыки, с фиксацией изометрических данных, в т.ч. и с помощью вычислительной техники.

В заключение выскажем также гипотезу об элементах мультимедийности[2] электронной музыки, включающей эффекты поканального перемещения звука. Мультимедийный характер привносит наличие двух видов электронной инфор-

2 *Мультимедиа — средства «предоставления информации с помощью объединения множества воспринимаемых человеком сред (аудиальное, визуальное и кинестетическое воздействие), управляемых интерактивным программным обеспечением». [7]*

мации, формирующих образы двух сфер существующей действительности – собственно музыкальной и пространственно-событийной. Аудиально-кинестетический характер такого рода творчества, поддерживаемого интерактивным программным обеспечением, задействует две воспринимаемых человеком среды, что и позволяет сделать соответствующее предположение. А в случае подключения к электронной музыке с поканальными перемещениями звука ещё и видеоряда (и, соответственно, третьей среды восприятия) возникают, предположительно, образцы искусства уже не аудиовизуального, а аудио-визуально-кинестетического типа.

Литература

1 *Пресняков Михаил. Живая легенда электроники. Отец «техно» в музыке // Музыка и Электроника. – 2004. – № 4. – С. 5.*

2 *Комарова Т.В. Электроакустическая музыка. К проблеме трактовки термина и определения жанра // Музыка и Электроника. – 2018. – №1. – С. 5.*

3 *Соколов Павел. Технологии создания позиционируемого 3D звука. – URL: http://www.tiflocomp.ru/games/design/sound_games/3d_overview.php*

4 *(Дата обращения 10.12.2018).*

5 *Люгин Олег. Что такое трёхмерный звук // Популярная механика. – 2015. – №5 (151). – URL: https://www.popmech.ru/technologies/58564-chto-takoe-trekhmernyy-zvuk/ (Дата обращения 10.12.2018).*

6 *Фатьянова Елена. Моделирование звукового пространства исполнителем // Музыка и Электроника. – 2018. – №1. – С. 20.*

7 *Фатьянова Е.А. Особенности применения музыкально-компьютерных программ в деятельности преподавателя ДМШ //МатериалыXIIIМеждународнойнаучно-практическойконференции«Современное музыкальное образование»(Санкт-Петербург, 2014 г.) / Российский государственный университет им. А.И. Герцена[ред.-сост. И.Б. Горбунова]. – СПб., 2014. – С. 339-341.*

8 *Шлыкова О.В. Культура мультимедиа. Уч. пособие для студентов/МГУКИ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – С. 24.*

9 *Орлова Е.В. Творческие возможности музыкально-электронных инструментов в ДМШhttps://elibrary.ru/item.asp?id=19044630 //*

Мультимедийный – «имеющийсредствамультимедиа ивозможностьработысними» / Академик. –Ефремова Т.Ф.Современныйтолковый словарьрусскогоязыка, 2000. – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ita_rus/89771/мультимедийный

Креативное обучение в детской музыкальной школеhttps://elibrary.ru /title_ about. asp?id=28611. – 2013. – №1 (19) . – С. 5–6.

10 *Орлова Е.В. Музыкальное образование и мультимедиа–проектыhttps ://elibrary.ru/item.asp?id=24861235. – Медиамузыкаhttps://elibrary.ru /contents.asp?id=34181247. – 2013. –№2. – С. 6.*

11 *Орлова Е.В. Развитие музыкальной теории в условиях цифровизации технологий XXI века // Музыкальная информатика. Развитие научно–образовательной сферы:Сборник материалов Российской научно–методической конференции [Редактор–составитель Е.В. Орлова]. – 2018. – С. 16–20.*

12 *Горбунова И.Б., Орлова Е.В. Музыкальная информатика: проблемы и перспективы развития //Новые образовательные стратегии в современном информационном пространствеhttps://elibrary.ru/item.asp?id=36382922: Сборник научных статей по материалам международной научной конференции. – Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт компьютерных наук и технологического образования, 2018. – С. 120–124.*

13 *Горбунова И.Б., Орлова Е.В. Музыкально–компьютерные технологии – как основа новых самостоятельных образовательных направленийhttps://elibrary.ru/item.asp?id=35582192// Современное музыкальное образованиеhttps://elibrary.ru/item.asp?id=35579186: Материалы XVI Международной научно–практической конференции. – Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Санкт–Петербургская государственная консерватория им. Н. А. Римского–Корсакова, 2017. – С. 280–283.*

14 *Горбунова И.Б., Орлова Е.В. На острие проблемы – Музыкальная информатикаhttps://elibrary.ru/item.asp?id=36316971 //Актуальные проблемы методики обучения информатике в современной школеhttps://elibrary.ru/item.asp?id=36316958:Материалы Международной научно–практической интернет–конференции [под редакцией Л.Л. Босовой, Н.К. Нателаури]. – 2018. – С. 72–77.*

15 *Князева Г.Л., Малащенко В.О. Музыкально–исполнительская интерпретация средствами мульти–тембральной аранжировки в классе электронных клавишных инструментов // Искусство и образование. – 2017. – №5 (109). – С. 25–35.*

16 *Майковская Л.С., Мансурова А.П. Образовательный процесс в сфере музыкального искусства на основе информационных технологий: состояние проблемы // Искусство и образование. – 2017. – №4 (108) . – С. 67–74.*

17 *Малащенко В.О., Титов А.А. Практика применения компьютерных программ MIDI–секвенсоров в классе электронных клавишных инструментов // Искусство и образование. – 2017. – №6 (110) . – С. 47–55.*

ИСКУССТВО И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Уколова Любовь Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Ukolova L.I.

doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Moscow City
Teachers' Training University (Moscow, Russia)
E–mail: ukolovali@ya.ru

Влияние музыкальной среды на процесс становления личности растущего человека

The influence of cultural and educational environment for the upbringing of the growing human

Аннотация: Культурная среда воспитания представлена в данной работе как система подходов и типических методических свойств, определяющих целостность учебного процесса. Достижение этого единства в сочетании с противоположностью главенствующей роли обучения при свободном развитии индивидуальности студента становится ведущей движущей силой системы, цель которой – целостное развитие личности, его интеллектуальной, коммуникационной, эмоционально–нравственной сфер.

Ключевые слова: способность к объединению; развитие стремления к самосовершенствованию; возможности педагогики искусства в

применении комплексного взаимодействия всех ее составляющих, направленного на достижение гармонизации личности учащихся.

Abstract :The cultural environment of education is presented in this paper as a system of methodological approaches and typical properties that determine the integrity of the educational process. The achievement of this unity in conjunction with the leading role opposite of learning with the free development of personality of the student becomes a leading driver of the system, the purpose of which – the full development of personality, intelligence, communication, emotional and moral spheres.

Keywords: Objectives of the process of education: the ability to unite, developing the desire for self–improvement, opportunities pedagogy of art in the application of the complex interaction of all its components, aimed at achieving the harmonization of individual students.

На современном этапе развития психолого–педагогической науки и практики наблюдается усиление интереса ученых и педагогов–практиков к возможностям влияния культурной среды на процесс воспитания. Таким образом, можно констатировать интенсивный поиск эффективных методов ее создания и дальнейшего совершенствования в образовательном пространстве различных учебных учреждений.

В ряде научных работ традиция обращения к педагогическому потенциалу культурной среды способствует возникновению разнообразных концепций ее построения. Педагоги–исследователи в своих экспериментальных изысканиях опираются на такие возможности музыкальной среды, как:

- способность к объединению;
- развитие стремления к самосовершенствованию;
- возможности педагогики искусства в применении комплексного взаимодействия всех ее составляющих, направленного на достижение гармонизации личности учащихся.

Мы считаем, что «музыкальная среда воспитания может быть представлена как система подходов и методических установок, определяющих целостность учебного процесса. Достижение этого единства в сочетании с противоположностью главенствующей роли обучения при свободном развитии индивидуальности учащегося становится ведущей движущей си–

лой системы, цель которой – целостное развитие личности, его интеллектуальной, коммуникационной, эмоционально-нравственной сфер». [1; 2; 3 и др.]

Прослеживается, что в последней четверти XX в. ряд отечественных ученых обратились к разработке различных аспектов культурной среды. Из общего научного направления по изучению условий воспитания и образования школьников выделяется направление по исследованию эстетической среды и культуры личности. Это такие ученые исследователи, как А.И. Буров, который исследует философские теоретические позиции организации эстетической среды в условиях образовательных учреждений; Е.В. Квятковский обращает внимание на предметное содержание культурной среды; И.Л. Любинский обращается к проблеме средообразующей роли театрального искусства в пространстве школы; Л.П. Печко, продолжая направление, начатое А.И. Буровым, изучает резонансность эстетической среды; Е.М. Торшилова осуществляет теоретическое и практическое исследование психолого-педагогических условий организации культурной среды в школе; Ю.Н. Усов обращается к возможностям медиаобразования как фактору формирования культурной среды; Б.П. Юсов разрабатывает полихудожественный подход к организации культурной среды;

Сегодня уже выявлено, что ученые с разных сторон исследовали особенности воздействия искусства на творческое развитие детей и молодежи. Центральным и объединяющим здесь остается способность прекрасного воздействовать на чувства людей, обогащать их духовный мир и возвышать над обыденной действительностью. В русле эстетической образовательной среды существенным признается также эстетика внутреннего устройства, быта учебного заведения. Основной идеей становится организация жизни и деятельности учащихся и педагогов «по законам красоты», причем большое значение придается организации эстетически наполненного, культурного пространства силами самих же учащихся.

Как мы выявили, в ряде работ изучение социокультурной среды в различных аспектах ее проявлений и влияний на школьников направлено, в основном, «на выявление культурообразующей роли школы, с помощью которой происходит реализация культурно-эстетического компонента образования и

воспитания и от которой, в конечном итоге, зависит успешная социализация школьников в их дальнейшей жизни». Адаптирующая роль эстетической среды привлекает целый ряд исследователей [Е.Б. Береговая, А. Севенюк, Н.Д. Соколова, И.Б. Шульгина и др.].

Так, например, Н.Д. Никандров считает создание условий для развития ученика (а наиболее эффективными условиями являются те, которые в своем взаимодействии создают определенную педагогически организованную среду) главным компонентом гуманизации воспитания и рассматривает эти условия в рамках воспитания, основанного на всечеловеческих гуманистических ценностях.

На наш взгляд, особый интерес представляет обращение ряда исследователей к проблеме городской среды. «Воспитательный потенциал культурной среды города реализуется, в частности, на уроках москвоведения, предоставляющих педагогам возможность обращения к форме интегрированных уроков как важнейшего фактора личностного развития в образовательном процессе. Это направление современной педагогики рассматривает сам процесс гуманистического воспитания школьников в русле выявления и осознания культурного потенциала мегаполиса в формировании личностно–ценностной сферы учащихся, являющейся одной из наиболее значимых в процессе развития их духовности» [1; 3; 4].

Мы уверены, «что музыкальная среда города, педагогически направленная на патриотическое, нравственно–этическое, эстетическое воспитание школьников может активно способствовать повышению эффективности процесса приобщения учащихся к культуре в самом широком смысле, интегрируя в себе все направления эстетического, интеллектуального, морально–нравственного воспитания. Столь же востребованной областью современной педагогики становится и область привлечения региональной фольклорной среды к процессу воспитания духовных ценностей молодежи».

Научные школы таких педагогов и исследователей как Л.Г. Савенкова, Е.А. Ермолинская и др. все пристальнее изучают такие образовательные системы, в которых на основе сбалансированного взаимодействия общего и дополнительного образования, а также развития подразделений, способствующих

введению в школьную практику возможно большего присутствия искусства [в его разнообразных проявлениях и на основе собственной детской художественной деятельности].

Мы солидарны с этими учеными, так как считаем, что эстетическая направленность образовательно–культурной среды неотделима от формирования культуры чувств, нравственного мира личности, а также и от творческой направленности ее развития. Ведь в практике создания эстетической школьной среды значительное место отводится собственному творчеству учащихся.

При определении средовых педагогических образований нередко происходит смешение понятий. Так, «образовательно–культурную среду часто рассматривают как синоним понятия «образовательное пространство», понимаемого как совокупность возможностей, представляемых государством в рамках системы непрерывного образования.

Понятие «образовательно–культурное пространство» является сложным психолого–педагогическим феноменом. В широком педагогическом смысле — это все то, что окружает учащегося и влияет на воспитание, образование и развитие личности. Это совокупность природных, социальных и других факторов и условий, влияющих прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность школьников.

В нашей научной школе подчеркивается, что «педагогически организованная музыкальная среда – это часть образовательно–культурного пространства, это инфраструктура, ориентированная на организацию успешной жизнедеятельности учащихся, задающая динамику их познавательной деятельности и преобразующая интеллектуальную активность в личностную культуру» [2; 3; 4 и др.]

В таких условиях создается общая культура учебного заведения, которая интегрирует все образовательные блоки, обеспечивает учащихся необходимым запасом знаний, способами творческой деятельности, духовным развитием и стимулирует потребность в саморазвитии.

Как отмечают современные исследователи данной проблемы, такая инфраструктура находит свое отражение в продуктах школьного труда, в воспитанности и обученности учеников, в сотрудничестве их с педагогами, в соответствующем микро–

климате в учебном заведении. В ней главной ценностью образовательного процесса выступают и личность ученика, и личность педагога, а также их единое стремление к всестороннему и гармоническому развитию. При этом создаются соответствующие условия ученического бытия: атмосфера доброжелательности; гуманный стиль взаимоотношений; помощь учащимся в овладении демократическими принципами жизни; обмен опытом самообразования педагога и учеников.

Образовательно-культурная среда не только воздействует на личность школьников, но и сама испытывает воздействие с их стороны. Обучение и воспитание, осуществляющиеся в образовательно-культурной среде, в совокупности отражают процессы, происходящие в культуре в целом, а также обеспечивают возможность для развивающей деятельности учащихся в учебном заведении.

Так, известно, что исследователем К.В. Гавриловец было введено понятие «развивающей среды» определяемой как среда, способствующая установлению гуманистических отношений между субъектами учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая деятельностное общение между ними, стимулирующая творческое самовыражение, что характеризует развивающую среду как важнейший фактор гуманизации образования и воспитания школьников.

Характерно, что для создания и становления развивающей среды необходимым условием является единство целей всех ее участников – педагогов, учащихся, родителей. На основе этого единства строится продуктивная программа деятельности, в которой выявляются условия для психического, дидактического и методического обеспечения всего педагогического процесса.

Взаимодействие различных субъектов воспитания для совместного решения задач воспитания, его характер, формы проявления и уровни развития представляют собой, как представляется, актуальную и перспективную область исследования в плане изучения их влияния на суммарную эффективность воспитательного процесса.

Сегодня очевидно, что образовательно-культурная среда учебного заведения может формировать и новый тип гуманистической системы образования, который характеризуется

творческим подходом педагогического коллектива, его индивидуальным почерком, что составляет своеобразие воспитательной системы того или иного образовательного учреждения.

На современном этапе развития нашего общества высвечиваются новые приоритеты образования и воспитания, которые должны способствовать формированию гражданственности, выступающей в данном случае не только как результат усвоения правовых и морально-нравственных норм жизни, но как многоуровневое интегральное качество личности, базирующееся на общечеловеческих ценностях, традициях народа, ощущении внутренней свободы и, одновременно, ответственности личности перед собой и другими членами общества, что является залогом построения правового государства.

Образовательно-культурная среда, как было сказано выше, распространяется и на область дополнительного образования, и на образовательную деятельность музеев, являющиеся частью общего культурно-образовательного пространства. Это говорит о ее всеобъемлющем, универсальном характере.

Таким образом, мы считаем, «что корпус научных трудов, в которых, так или иначе, затрагиваются различные аспекты формирования и педагогического потенциала культурной среды в образовательном процессе – школы, вуза, учреждений дополнительного образования, педагогики семьи и т.д. является представительным, и может быть определен как теоретический базис для дальнейших педагогических разработок и исследований. Кроме того, следует отметить, что большая часть данных работ апробирована в педагогической практике и содержит конкретные методические рекомендации, программы, учебные пособия» [2; 3; 4 и др.].

В связи с тем, что в нашей научной школе мы определяем педагогически организованную музыкальную среду «как наиболее влиятельную в плане формирования духовных устремлений подрастающего поколения, аккумулирующую в себе все разнообразие компонентов развития личности», естественно будет предположить, что именно этот вид культурной среды является наиболее эффективным основанием при создании модели образовательного процесса, отвечающего требованиям современности.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что все направления, раскрывающие с разных сторон возможности, методы воздействия и педагогические цели культурно–образовательной среды присущи педагогически организованной музыкальной среде как наиболее всеобъемлющей и действенной среде, в которую могут быть погружены учащиеся разного школьного возраста, учащиеся музыкально–педагогических колледжей, учреждений дополнительного образования, студенты музыкально–педагогических факультетов педагогических университетов.

Литература

1 *Афанасьев В.В., Грибкова О.В., Уколова Л.И. Методология педагогического исследования: учеб. пособие. – М.: МГПУ, 2017. –140 с.*

2 *Грибкова О.В., Ушакова О.Б Формирование хормейстерских компетенций студентов // Искусство и образование. 2016. № 5 (103). С. 55 – 64.*

3 *Грибкова, О.В. Творческая самореализация личности будущего учителя музыки как педагогическая проблема.// Педагогика искусства.2010. Т.1. С. 99–104.*

4 *Уколова, Л.И. Возрождение исторической певческой культуры народа как фактор формирования внутреннего мира растущего человека // в сборнике: Перспективы развития современной культурно–образовательной среды столичного мегаполиса. Материалы научно–практической конференции института культуры и искусств Московского городского педагогического университета. Москва, 2018. С.323–328.*

5 *Уколова, Л.И. Значение искусства в становлении духовных и нравственных ориентиров личности в молодежной среде // Уколова Л.И., Галкина М.В., Игнатьев С.Е., Корешков В.В., Низамутдинова С.М., Резаков Р.Г., Сергеева В.П., Шиповская Л.П. – Коллективная монография / Москва, 2018.*

6 *Уколова, Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук /ГУ «Институт художественного образования РАО». Москва, 2008.*

Черватюк Петр Акимович

Chervatyuk P.A.

доктор педагогических наук,
профессор кафедры музыкального образования ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры» Chervatyuk P.A.
E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru

Мансурова Анна Петровна

Mansurova A.P.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального образования Московского государственного института культуры, Mansurova A.P.
E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения средствами музыки как педагогическая проблема

Moral education of younger generation by means of music as a pedagogical problem

Аннотация. Авторы статьи, отмечая непреходящее значение духовно-нравственного воспитания, обращают внимание на музыку как наиболее эффективное средство духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, в том числе формирования у них патрио-

тических чувств. В то же время в статье подчеркивается необходимость реформирования программно-методической базы музыкального обучения и воспитания в духовно-нравственных целях и совершенствования подготовки педагогов-музыкантов к данному виду профессиональной деятельности.

Abstract. The authors of the article, noting the enduring importance of moral education, pay attention to music as the most effective means of younger generation's moral education, including the formation of their patriotic feelings. At the same time, the article emphasizes the need to reform the program and methodical base of music education for moral purposes and to improve the training of teachers-musicians for this type of professional activity.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, патриотизм, музыкальное искусство, духовно-нравственный потенциал музыки, музыкальное воспитание, подготовка педагога-музыканта.

Keywords: moral education, patriotism, musical art, moral potential of music, musical education, teacher-musician training.

спокон веков во всех мировых культурах, характеризовавшихся высоким уровнем развития науки, образования, искусства, экономики, общественных отношений, большое внимание со стороны властей, социальных институтов, передовых представителей государств уделялось воспитанию личности. В различных странах в разные исторические периоды приоритет в направленности педагогических усилий отдавался сферам эстетики, физической культуры, художественного творчества, военного искусства и т.д., в зависимости от влиявших геофизических, историко-культурных, социально-политических, экономических условий и факторов. Однако во всех социумах, независимо от содержания культурной жизни и уровня развития государственных и общественных институтов, духовно-нравственный компонент личности привлекал особое внимание, являлся ключевым концептуальным фактором формирования образовательных стратегий, проявлялся в направленности и результатах научной, художественной, общественно-политической деятельности лучших представителей культурно-интеллектуальной элиты социума.

В настоящее время в современном мировом социокультурном сообществе «XXI век открывает новые возможности в об-

ласти образования, ставит, как центральную, проблему становления духовной, нравственной личности, воспитания поколения свободных, критически мыслящих людей» [1, с. 87]. Духовно–нравственное воспитание в основных своих задачах нацелено на формирование личности, обладающей ярко выраженными аксиологическими характеристиками, сформированным на высоком уровне комплексом общественно значимых качеств, свойств, знаний, потребностей, отличающейся образцовой культурой мышления, поведения, межличностных взаимоотношений, чистотой чувственно–эмоциональной сферы, четкими мировоззренческими позициями, которые согласуются в основных аспектах с общечеловеческими ценностями, гуманистическими принципами жизнедеятельности.

Средствами духовно–нравственного воспитания сегодня являются все явления окружающего мира – естественного и рукотворного, процессы, результаты интеллектуальной и художественно–творческой деятельности лучших представителей человеческого общества, которые прямо или косвенно воздействуют на сознание, чувства, эмоции, духовно–душевную сферу человека визуально, аудиально, кинетически. Духовно–нравственным воспитательным потенциалом обладают все искусства, все творческие процессы и усилия деятелей художественной культуры и, шире, – духовной деятельности, ибо «кто обратил свой взор на духовное бытие, тот знает, что смысл и правда ... – в том, что в духовном бытии всякое искание уже есть частичное обладание, всякий толчок в закрытую дверь есть тем самым её раскрывание» [7, с. 86].

Наибольшее, всестороннее воздействие на человека – на интеллектуальную, духовную, чувственно–эмоциональную, волевую, творческую личностные сферы, по обоснованным научным утверждениям, оказывает музыкальное искусство. Однако самостоятельное восприятие детьми произведений искусства, являющихся образцами интеллектуально–творческого творения, квинтэссенцией духовно–нравственного выражения личности, затруднено в связи со спецификой (сложностью) музыкального языка и классических, и современных музыкальных произведений, а потому не приводит к высоким духовно–нравственным результатам. Этим объясняется необходимость помощи педагога – грамотного посредника, обладающего высо–

ким уровнем духовной культуры, освоившего язык музыкального искусства во всех его стилевых и жанровых проявлениях, имеющего опыт интеграции музыки в различные виды и формы теоретической и практической деятельности детей в рамках образовательного процесса.

В связи со сказанным, понятна необходимость пристального научно-методического внимания к содержанию подготовки педагогов, способных и готовых моделировать благоприятные условия для знакомства с музыкальными произведениями высокого духовно-нравственного потенциала, создавать специальную атмосферу, в которой могут формироваться, раскрываться, развиваться духовно-нравственные качества аксиологического ядра в структуре детской личности.

Подобное ценностное отношение формируется на определенном интеллектуально-духовно-эмоциональном фундаменте, а сам фундамент создается в процессе целенаправленного обучения, воспитания, развития, педагогического взаимодействия и организации комплексного психолого-педагогического и дидактико-методического сопровождения творческой личностной самореализации воспитанников, «активизации и стимулирования мотивационной, интеллектуальной, волевой и эмоциональной личностных структур» [3, с. 59]. При этом психолого-педагогическое сопровождение понимается как «особый вид недирективного межличностного взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, преследующий цель активизации внутренних ресурсов развития личности последнего» [2, с. 6], а дидактико-методическое сопровождение, в свою очередь, является предметно-содержательным компонентом воспитательно-обучающих музыкальных ресурсов.

Педагог, сам имеющий стойкое убеждение в отношении культуроформирующей миссии музыки, будет вселять это убеждение в своих учеников силой своей убежденности, выражающейся на эмоционально-чувственном, ментальном и вербальном плане. Однако, кроме эмоционального воздействия, педагогу, с опорой на методический и дидактический инструментарий музыкальной педагогики, необходимо научить детей вдумчиво изучать искусство, осознанно выбирать произведения, понимать их, искать и находить непреходящий смысл и универсальную значимость.

Невозможно в рамках образовательного процесса вложить в своих учеников все знания о музыкальном искусстве, которое необъятно и неисчерпаемо. Однако, решение данной проблемы видится в размышления великого русского философа С. Франка, который, задумываясь о смысле и ценности человеческой жизни и ставя, в связи с этим, перед личностью вопрос «что делать», дает ответ: «Нравственно совершенствоваться. ... «Дело», которое должно спасти мир, есть ... внутренняя воспитательная работа над самим собой и другими» [7, с. 25]. Действительно, наиболее значимо в педагогическом аспекте сформировать «ценностное музыкальное мировоззрение», осознание личностной значимости общения с музыкой, сформировать потребность, запустить механизм духовно–нравственного саморазвития личности.

Осознание и восприятие духовного смысла музыкального искусства – показатель высокой ступени эмоционально–чувственного, эстетического, интеллектуального развития человека, понимания им ценности музыки как источника особой, космической энергии, высшей информации [8, с. 3]. И достичь этой ступени возможно в процессе постепенного, поэтапного и, в то же время, непрерывного, системного, целенаправленного вовлечения в мир музыкального искусства, причем на уровне активного деятельностного участия, индивидуального и коллективного творчества, специально организованных бесед с привлечением наиболее ценного в духовно–нравственном плане музыкального материала, «пытаясь, как опытный учитель, «повернуть» класс на дискуссию, раздумья» [6, с. 3].

Однако здесь встает вопрос: готовы ли педагоги усложнять подобным образом свою профессиональную деятельность, даже если ценность и польза от такого обогащения очевидны? Проблемность вопроса усугубляется отсутствием четких инструктивных, программно–методических и дидактических материалов для реализации музыкального духовно–нравственного воспитания в рамках регулярных музыкальных занятий, уроков музыки, факультативов, курсов.

В контексте значимости осуществления духовно–нравственного воспитания подрастающего поколения, а также самосовершенствования педагогов очевидна необходимость пристального внимания к формированию оптимального содержа–

ния интеллектуальных, теоретико-методических и художественно-творческих ресурсов, освоение которых будущими и практикующими педагогами позволит в дальнейшей своей профессиональной деятельности на высоком уровне и результативно осуществлять духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения средствами музыкального искусства.

Решение данной проблемы видится нам через последовательное выполнение следующих задач:

1) определение научно-методологических, философских, теоретико-методических источников, на основании которых возможно формирование интеллектуального и художественно-творческого компонентов духовно-нравственного потенциала современного педагога-музыканта, позволяющего осуществлять духовно-нравственное воспитание детей;

2) осуществление сравнительного анализа существующих педагогических систем, концепций, методик духовно-нравственного воспитания детей и определение места и роли музыкального искусства в их содержании;

3) моделирование оптимального содержания духовно-нравственного воспитания детей средствами музыкального искусства с позиций выявленного потенциала интеллектуальных и художественно-творческих ресурсов, доступных педагогу;

4) разработка рабочих программ и дидактических комплексов духовно-нравственного воспитания детей средствами музыки в различных организационно-педагогических условиях, для различных возрастных категорий и профессиональных целей. Значимость реализации данного алгоритма очевидна, так как только «логично продуманная учителем музыки организация конструктивно-проектировочных действий позволяет достигать цели и реализовывать задачи музыкального образования с более высокими результатами, отвечая требованиям и интересам всех участников учебно-воспитательного процесса» [4, с. 96].

Литература

1 *Абдуллин Э.Б. Педагогическая модель формирования нравственных ценностных ориентаций младших подростков средствами музыкального искусства / Э.Б. Абдуллин, В.Г. Воуба // Искусство и образование. 2018. № 3 (113). С. 86 – 94*

2 *Бакланов К.В. Система психологического сопровождения развития креативности будущих педагогов / К.В. Бакланов, Д.А. Потапов // Bulletin Of The International Centre Of Art And Education. 2016. № 2. 3 с.*

3 *Ильичева И.В. Развитие креативных способностей детей в условиях инновационной площадки / И.В. Ильичева, Д.А. Потапов // Искусство и образование. 2017. № 4 (108). С. 57 – 65.*

4 *Майковская Л.С. Модель формирования профессиональной готовности учителя к конструктивно-проектировочной деятельности / Л.С. Майковская, Ю.Н. Мавродина // Искусство и образование. 2018. № 3 (113). С. 95 – 104.*

5 *Мусаев М.М. Современная духовная хоровая музыка как ключевой элемент гуманитарного образования студентов-исполнителей // Искусство и образование. 2017. № 3 (107). С. 35–43.*

6 *Сергеева Г.П. Великое искусство требует великих читателей, великих слушателей, великих зрителей // Bulletin Of The International Centre Of Art And Education. 2017. № 1. 7 с.*

7 *Франк С.Л. Смысл жизни. М.: АСТ, 2004. 157 с.*

8 *Штайнер Р. Сущность музыкального. М.: Лонгин, 2010. 208 с.*

Грушко Г.И.

кандидат искусствоведения,
преподаватель музыкально–теоретических дисциплин
Воронежского музыкального колледжа имени Ростроповичей;
доцент Воронежского
государственногопедагогического университета

Grushko G.I.

Ph.D. in Art History,
teacher musical and theoretical disciplines
of Voronezh College of Music named after Rostropovich;
Associate Professor of the Voronezh State Pedagogical University
E–mail: grushkogalina@mail.ru

К проблеме «истинного» патриотизма в системе музыкально-педагогического образования

To the problem of «true» patriotism in the system music and pedagogical education

Аннотация. В центре внимания – обоснование значения эволюционно–синергетического подхода и возможности его применения в музыкально–педагогической деятельности, направленной на формирование патриотических чувств, взглядов и убеждений. В целях дальнейшего совершенствования системы музыкально–педагогического образования, автор пытается решить проблему соединения специального и синергетического знания, и приблизить обучающуюся молодежь к пониманию единства мира и единства знания о нем.

Annotation. The focus is on the substantiation of the significance of the evolutionary synergistic approach and the possibility of its use in musical pedagogical activity aimed at the formation of patriotic feelings, attitudes and beliefs. In order to further improve the system of music and pedagogical education, the author is trying to solve the problem of combining special and synergistic knowledge, and bring studying young people closer to an understanding of the unity of the world and the unity of knowledge about it.

Ключевые слова: эволюционно–синергетический подход, открытая система, музыкально–педагогическое образование, патриотическое воспитание.

Keywords: evolutionary–synergetic approach, open system, musical–pedagogical education, Patriotic education.

Сегодня эволюционно–синергетический подход с успехом используется в самых различных областях научных знаний – в науках о природе, культуре и искусстве. С его помощью можно осмыслить проблемы системы современного образования: в свете идей и методов синергетики моделировать образовательные процессы, проектировать содержание учебных дисциплин, разрабатывать учебные Программы (Е. Князева, С. Курдюмов, В. Буданов, М. Каган, Г. Малинецкий, К. Делокаров, М. Федорова, О. Мелехова, Е. Солодова, В. Курейчик, В. Писаренко, Б. Мукушев, В. Игнатова, А. Мухина, С. Якушева, А. Галимянов, В. Прокин, Н. Вагабова, А. Копыльцов, В. Шепелева).

С точки зрения синергетики система образования эпохи Постмодернизма является открытой системой и отличается способностью к самоорганизации. Она реагирует на внешние воздействия и постоянно изменяет «траекторию» своего развития. В настоящее время, прерогативной становится ее направленность на формирование единого научно–образовательного пространства, поскольку наука для нее, по мнению ряда специалистов, является – «инновационным резервом». В таком случае, проблемы современной системы образования, в том числе, системы музыкально–педагогического образования, можно осмыслить с позиций эволюционно–синергетической парадигмы, а не какой–либо другой.

По мысли А. Денисова, сохранение традиций и педагогического опыта, конечно, является одной из важнейших задач

системы музыкально–педагогического образования, хотя путь ее развития – двойственный. С одной стороны, очевидны «значительные перспективы и потенциальные возможности», а с другой, – «противоречивость и конфликтность» образовательных тактик и стратегий [1]. Ясно одно: эта система находится в стадии изменения и обновления, поскольку развивается в контексте динамики культуры эпохи Постмодернизма. Поэтому, эволюционно–синергетический подход, хотя с запозданием, оказывается «востребованным» и в системе музыкально–педагогического образования (Д. Варламов, Л. Дьячкова, А. Клюев, А. Кобляков, С. Филатов–Бекман, Т. Корнелюк, Л. Лобова, Г. Грушко).

Однако, сегодня не следует забывать и о необходимости воспитания обучающейся молодежи в духе «истинного» патриотизма. Главная задача, обозначенная в «Стратегиях развития воспитания в РФ на период до 2025 года», – становление гармоничной личности и воспитание достойного гражданина России, для чего потребуется обновить содержание воспитания, внедрить эффективные формы и методы, способствующие реализации воспитательного компонента государственных образовательных стандартов [2].

В программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации, проживающих на территории Воронежской области» указывается, что главной целью патриотического воспитания является создание условий для формирования высокого патриотизма, верности Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей (2016) [3]. В Законе «О патриотическом воспитании в Воронежской области» рассматриваются основные меры для обеспечения патриотического воспитания и реализации соответствующей программы (2017).

В ряде исследований подчеркивается, что значительный потенциал для решения задач патриотического воспитания содержится в самой системе образования (Е. Антипин, А. Котовский, Г. Квасных, А. Саржанова, А. Райченок, С. Киржаев, А. Зелко, В. Шилова, В. Дмитриева, П. Самойленко, Л. Байбародова, И. Харисова, В. Белкина, А. Шлыков, Е. Кучерова, Н. Адаева, С. Павлов, Н. Васильева) [4, 5, 6, 7, 8, 9]. В первую очередь, утверждает А. Райченок, необходимо обратить внимание на фор–

мирование «человека национальной культуры» – социально активного члена общества, ответственного за сохранение и приумножение его духовных ценностей. Необходимо развивать национальное самосознание обучающейся молодежи, «укоренив» ее в национальной истории и культуре. Патриотическое воспитание – целостный, процесс, охватывающий все аспекты социально-культурной жизни [5].

Рассуждая на эту тему, Е. Антипин, В. Дмитриева, П. Самойленко приходят к выводу о целесообразности изменения содержания обучения и содержания учебных дисциплин путем придания им «патриотической направленности» [4]. Все учебные дисциплины ВУЗа, не сомневаются авторы, должны содержать патриотическую тематику, основанную на принципе историзма. Именно в ВУЗе может сложиться целостная система патриотического воспитания и обучения. Изменения в ее содержании приведут к изменению, а, в конечном итоге, к обновлению самой системы образования.

Аналогичная мысль содержится в коллективной монографии «Образовательная деятельность и историко-культурное наследие Отчего края», созданной кафедрой общей и социальной педагогики ВГПУ (Воронежского государственного педагогического университета) [10]. Главная цель издания: «вернуться из блужданий» к «вековечным ценностям» отечественной истории, культуры и образования, поскольку «погружение» в историю Отчего края, гордость за военные подвиги предков есть «работа на результат», совершенствующая саму систему образования.

Значительную роль в деле патриотического воспитания будущих музыкантов–профессионалов – обучающейся молодежи в ВМКР (Воронежском музыкальном колледже имени Ростроповичей) – играет литература, содержащая сведения о жизни и творчестве «гениев места»: воронежцы свято чтут память о своих великих земляках! Духом патриотизма – любовью к Воронежу и его жителям, имена которых овеяны славой, пронизаны публикации «Центра духовного возрождения Черноземного края» [11, 12, 13, 14]. Данью благодарности «служителям муз», без которых немыслима отечественная история и духовная жизнь нации, отмечены издания «Кварты» [15, 16]. Помимо этого, участие в проведении встреч-концертов, конку-

ров и фестивалей, в том числе, фестиваля «От Ростроповичей к современности» и «Платоновских фестивалей искусств», – становится нормой для обучающейся молодежи ВМКР.

Немаловажное значение в процессе формирования «истинного» патриотизма имеет «знакомство» с сочинениями воронежских композиторов, «территория творчества» которых, так или иначе, оказывается связанной с жизнью и литературными шедеврами земляков – А. Кольцова, Д. Веневитинова, И. Никитина, И. Бунина, А. Платонова, О. Мандельштама, Г. Молодцова, Г. Луткова, Е. Новичихина. Назовем некоторые из них: поэма «Земля Кольцова» К. Массалитинова, вокально-хоровой концерт «Песни Кольцова», опера и оратория «Иван Никитин» Л. Чернышова, триптих «Поговорим, отец» Г. Ставонина, камерные сочинения «Кольцо» и «Воронеж» М. Цайгера, сюита «Песни Кольцова» и балет «Алексей Кольцов» В. Беляева, вокальный цикл «И снилось мне» Ю. Романова, «Народные песни» Т. Шипулиной и другие.

Заметим, творчество многих воронежских композиторов – К. Массалитинова, В. Горянина, В. Руденко, В. Беляева, А. Украинского, Ю. Романова, Г. Молодцова, М. Цайгера – отличается патриотической направленностью и пронизано любовью к Родине. Названия их сочинений, созданных в самых различных жанрах, говорят сами за себя: «Виват, Россия» (опера), «Земля моя» (оратория), «Русь» (кантата), «Родина» (симфоническая поэма), «О, Родина» (вокально-симфонический цикл), «Край родной» (песни), «Тебе пою, Воронежский край» (песни), «Живу тобой, моя Россия» (песни), «Песни о России» и так далее.

В репертуаре обучающейся молодежи ВМКР на отделении «сольное хоровое пение» (руководитель отделения Народная артистка России Е. Молодцова) и отделении «хоровое народное пение» (руководитель отделения Заслуженный работник культуры России, лауреат премии Правительства РФ «Душа России» Н. Массалитинова) находятся некоторые из них. Сочинения «вводятся» в курсы специальных, музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин, поскольку, исполняя и изучая их, можно совершенствовать свое профессиональное мастерство, размышляя о величии России. В таком случае, приобретенные знания, умения и навыки станут

источником формирования патриотических чувств, взглядов и убеждений, «истинного» патриотизма [17].

Добавим, обучающаяся молодежь ВМКР активно участвует в международных, всероссийских, региональных и областных конкурсах, концертах и фестивалях: «Осенний звездопад», «Земля талантов», «Солнечный круг», «Звездный дождь», «Славянская душа», «Соловушка», «За президента, за Россию, за народ»», «Играй гармонь, звени частушка». Многие из них становятся победителями, получают почетные грамоты и дипломы лауреатов (И. Сацик, А. Куценко, Е. Пахомова), а некоторые становятся обладателями Гран–при (И. Сацик). Однако, исполняемые сочинения можно осмыслить с новых позиций и в ином ракурсе, используя традиционные и нетрадиционные подходы. К примеру, в курсе «Анализа музыкальных произведений» рассмотреть «Песнь девушки» О. Пожарского на стихи А. Кольцова «Грусть девушки», применив эволюционно–синергетический подход.

«Воронежский соловей» поэт А. Кольцов пытается разгадать «таинственную душу народа», который так редко счастлив. В его стихах и «беспредельная даль истории», и судьба «реального» человека, неразрывно связанного с судьбой России. Неслучайно, вся Вселенная вращается у него вокруг человека: «человек – воздух...нет ему границ».

Пронизанная щемящим чувством одиночества и печали, «Песнь девушки» О. Пожарского поражает глубоким слиянием с текстом стихотворения А. Кольцова. Композитор тонко передает различные психологические состояния героини. Стадии метаморфоз в развитии ее образа таковы: первая – состояние тоски, вторая – напряжение ожидания, третья – состояние обреченности и оцепенения, чему соответствует особого рода куплетно–вариантная с чертами рондо смешанная форма (схема: вступление AAA1BA2AB1A coda), Она основана на чередовании неизменных (в главной тональности) и «прорастающих» (в новых тональностях) проведений темы [18].

Вместе с тем, с позиций эволюционно–синергетической парадигмы музыкальная форма представляется структурой /процессом в их взаимодействии и развитии, основанном на закономерном чередовании стадий порядка и хаоса, что можно запечатлеть графически. Благодаря такому подходу, выявля–

ется общее – то, что свойственно самоорганизующимся системам самого различного происхождения (нелинейность, обратные связи, диспропорциональность действия и причины, наличие бифуркаций, сходных фракталов–процессов начальной, средней и конечной стадий развития).

Как мы видим, в музыкально–педагогической деятельности, ориентированной на формирование патриотических чувств, взглядов и убеждений, можно с успехом соединить специальное и синергетическое знания, что способствует приобщению обучающейся молодежи к постижению единства мира и единства знания о нем.

Литература

1 *Денисов А.В. Тенденции развития и проблемы профессионального музыкального образования в России / Вестник ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 4. – с. 77– 84*

2 *Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года. [Электронный ресурс]: URL: static/govement.ru >media/files/...pdf*

3 *Программа «Патриотическое воспитание граждан России на 2016 – 2020 годы» [Электронный ресурс]: URL: docs: cntd.ru /document/420327349*

4 *Антипин Е.Л., Дмитриева В.Ф., Самойленко В.И. Патриотическое воспитание студентов [Электронный ресурс]: URL: http/vitcaftdra.ucoz.uael gurnal/pages,vup11...antipin*

5 *Райченок А.А. Социально–культурный аспект патриотического воспитания студентов. – Беларусь: БГТУ, 2016. – с. 27–30*

6 *Шилова В.С. Патриотическое воспитание студентов: сущность, цели и задачи / Научный результат. – 2015. – № 1. – с. 75–78*

7 *Байбародова Л.В./ Байбародова Л.В., И.Г. Харисова, В.В. Белкина. Патриотическое воспитание студентов педагогического ВУЗа. – Ярославль: Канцлер, 2015. – 127 с.*

8 *Адаева Н.В. Патриотическое воспитание студентов техникума средствами народной педагогики. – Дисс...канд. пед. наук. – Тверь, 2014. – 269 с.*

9 *Васильева Н. Б. Патриотическое воспитание студентов в ВУЗах России /Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 5. – с. 221 –226*

10 *Образовательная деятельность и историко–культурное наследие Отчего края / под ред. Е.П. Белозерцева. – М: АИРО–XXI, 2017. – 352 с.*

11 *Губанова Е.Н. Декоративно–прикладное искусство Воронежского края. – Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2003 – 120 с.*

12 *Константин Массалитинов. С любовью к русской песне / сост. Н.К. Массалитинова, Н.П. Красикова. – Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2005. – 240 с.*

13 *Воронежская историко–культурная энциклопедия. Персоналии / под ред. О. Ласунского. – Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2009. – 660 с.*

14 *Город через столетие. Век нынешний и век минувший. – Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2014. – 216 с.*

15 *Воронежцы. Знаменитые биографии в истории края / под ред Ю.Л. Полевого. – Воронеж: Кварта, 2007. – 520 с.*

16 *Трембовельский Е., Шалагина А. Территория творчества. Сообщество композиторов Воронежского края. – Воронеж: Кварта, 2010. – 240 с.*

17 *Грушко Г.И. Некоторые аспекты патриотического воспитания и обучения в системе музыкально–педагогического образования // «Мир науки», культуры, образования». – 2018. – № 2. – с. 122– 124*

18 *Грушко Г. И. «Песнь девушки» (слова А. Кольцова, музыка О. Пожарского) как гармония совершенства: традиционные и нетрадиционные подходы в курсе «Анализа музыкальных произведений». – Смоленск: НОВАЛЕНСО, 2016. – с. 44 – 50*

Афанасьева И.В.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии
ГБОУ ВО «Московский государственный психолого – педагогический университет»,
e–mail: vvafv@yandex.ru

Afanasyeva I.V.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Legal Psychology and Law at the Faculty of Legal Psychology
GBOU VO «Moscow State Psychological – Pedagogical University»,
e–mail: vvafv@yandex.ru

Куницына С.М.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры воспитательных систем
«Академия социального управления»,
e–mail: svetlana28061979@mail.ru

Kunitsyna S.M.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Educational Systems
«Academy of Social Management»,
e–mail: svetlana28061979@mail.ru;

Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся средствами народного музыкального творчества

Civil and patriotic students education by folk music means

Аннотация. Гражданско–патриотическое воспитание обучающихся признано приоритетным направлением в России. В связи с этим авторы статьи обращаются к рассмотрению народного музыкального творчества как эффективному средству гражданско–патриотического воспитания обучающихся.

Ключевые слова: гражданско–патриотическое воспитание; народность, творчество.

Annotation. Civil patriotic education of students is recognized as a priority in Russia. In this regard, the authors of the article turn to the consideration of folk music as an effective means of civil and patriotic education of students.

Keywords: civil–patriotic education; nationality, creativity.

Сегодня в российском обществе особое внимание уделяется гражданско – патриотическому воспитанию подрастающего поколения. В своих выступлениях Президент РФ В.В. Путин не раз подчеркивал особую значимость данного направления воспитания, как важнейшего условия развития российского общества.

В стратегических документах Российской Федерации последних лет гражданско–патриотическое воспитание обозначено довольно четко.

В Концепции духовно–нравственного развития и воспитания гражданина Российской Федерации под гражданственностью понимается служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания. Патриотизм рассматривается как чувство и сформировавшаяся позиция верности своей стране и солидарности с её народом. Патриотизм включает чувство гордости за своё Отечество, малую ро–

дину, т.е. край, республику, город или сельскую местность, где гражданин родился и рос, активную гражданскую позицию, готовность к служению Отечеству [2, 4, 7].

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования определяет основные характеристики личности выпускника: воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной [1, 3, 8].

В Программе развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях среди основных направлений воспитания обозначено гражданско-патриотическое воспитание [4, 6, 8].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года гражданско-патриотическое воспитание признано одним из приоритетных направлений воспитания [8]. Большие потенциальные возможности гражданско-патриотического воздействия на обучающихся заложены в музыке [1].

Гражданско-патриотическое воспитание обучающегося невозможно без обращения к опыту, накопленному представителями русской исполнительской школы. Достижения, связанные с деятельностью российских музыкантов-педагогов, вырастивших целые поколения известных всему миру исполнителей, многократно подтвердили на практике действенность их художественных и педагогических принципов [2, 5].

Руководствуясь положениями, свойственными российской музыкально-педагогической школе, используя в качестве учебного материала для исполнительского мастерства лучшие произведения русских композиторов, можно успешно и эффективно осуществлять гражданско-патриотическое воспитание обучающегося [1].

Одним из самых ярких представителей российской музыкально-педагогической школы является П.И. Чайковский –

известнейший композитор, почитаемый не только в русской, но и в мировой музыкальной культуре. Музыка П.И.Чайковского охватывает широкий круг жанров, раскрывающих глубинные психологические процессы человеческой души посредством их остродраматических внутренних столкновений. Феномен композитора заключался в том, что его музыка пользовалась огромной популярностью при жизни композитора не только в России, но и за рубежом, став жизненной необходимостью (Б. Асафьев). В наши дни интерес к ней не угасает, реализуя мечту композитора о том, чтобы росло число людей, неравнодушных к его творчеству.

П.И.Чайковский в своих фортепианных сочинениях заложил основы национальной фортепианной школы и сформировал традиции русского фортепианного исполнительского искусства. Произведения для фортепиано П.И.Чайковского использовали в своих концертах Николай Рубинштейн, Сергей Танеев, Василий Сафонов, Сергей Рахманинов, а продолжили исполнять: Константин Игумнов, Лев Оборин, Эмиль Гилельс, Святослав Рихтер и др. Фортепианную концертную музыку композитора по сей день исполняют участники Международного конкурса им. П.И. Чайковского, известного во всем мире и проходящего каждые четыре года в России. Фортепианные шедевры Чайковского включают в свои программы не только мэтры разных стран, но и начинающие пианисты.

П.И. Чайковский работал во всех жанрах фортепианной музыки и каждый из них обогатил своими сочинениями высочайшей художественной ценности. Он любовно воссоздавал особенности народной музыки, использовал ее характерные интонационные обороты, приемы развития, имитировал звучание народных инструментов. Он воплощал такие черты народного характера, как сила, размах, неиссякаемый оптимизм, юмор, сердечную отзывчивость и лирическую полноту чувств. Народ для Чайковского – олицетворение нравственного здоровья, великий источник жизненного начала, в котором человек может черпать новые силы для борьбы с невзгодами и обрушившимися на него ударами судьбы. Эта тема, красной нитью проходящая в оркестровых сочинениях композитора, нашла свое выражение и в его фортепианной музыке.

Фортепианный стиль П.И. Чайковского имеет явно выраженный национальный облик. Особенно отчетливо это ощущаешь в сценах русского народного характера. Помимо мелодического, ладо-гармонического, полифонического и ритмического своеобразия, они отличаются мастерской имитацией русских народных инструментов – тягучих «разводов» гармоники, поэтичных свирельных наигрышей, гусельных переборов, «бряцаний» балалайки и перезвонов бубенцов.

Подобно тому, как принято разграничивать оперную и камерно-вокальную манеру письма Чайковского, так надо различать и изложение в его концертах и лирических миниатюрах. В сочинениях камерного плана или в интимно-лирических темах крупных форм композитор использовал фактуру, богатую деталями и требующую тонкости исполнения. В виртуозных сочинениях Чайковского обычно применяется аккордовая и октавная техника. Иногда в них встречаются и пальцевые пассажи исключительной трудности. Исполнение произведений П.И. Чайковского предполагает, сводной стороны, «вокальную» трактовку инструментализма, а сим другой стороны, владение техникой звукоподражания для имитации на фортепиано звучаниям различных русских народных инструментов.

Включая в исполнительский репертуар и репертуар для слушания обучающегося фортепианные и симфонические произведения П.И. Чайковского, педагогу необходимо работать над художественным образом произведения, который тесно связан с картинами народной жизни, что способствует гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся.

Литература

1 *Афанасьев В.В. Музыкально-образовательная среда как основа развития духовно-нравственного потенциала современного школьника // Философия и музыка: материалы научно-практической конференции, г. Москва, 21 февраля 2012. – М.: МГПУ, 2012. С. 24-29.*

2 *Афанасьев В.В., Бабич Е.О. Закономерности психолого-педагогического сопровождения нравственного воспитания учащейся молодежи // Специфика педагогического образования в регионах России, № 1 (6). – Тюмень – СПб: ТОГИРРО, 2013. С. 95-97.*

3 *Афанасьев В.В., Кочанова В.В. Гражданская ответственность студентов в системе правового воспитания колледжа // Миссия социального педагога образовательного учреждения: взгляд в будущее:*

материалы городской научно–практической конференции, г. Москва. – М.: ТЕЗАУРУС, 2014. С.81–87.

4 *Афанасьев В.В. Социальная педагогика: учебник и практикум / В.В.Афанасьев, Г.П.Иванова, О.А.Иванова, В.С. Иванов, Ю.В. Савин, Е.И. Сухова — М.: Издательство Юрайт, 2017. – 451с. – Серия 58. Бакалавр. Академический курс. (1–е изд.).*

5 *Афанасьев В.В., Грибкова О.В., Уколова Л.И. Методология педагогического исследования : учеб. пособие. – М.: МГПУ, 2017. –140 с.*

6 *Афанасьев В.В., Грибкова О.В., Уколова Л.И.. Основы учебно–исследовательской деятельности: учебное пособие для СПО / В.В. Афанасьев, О.В. Грибкова, Л.И. Уколова. – М.: Издательство Юрайт, 2018.–154 с. — (Серия : Профессиональное образование).*

7 *Данилюк, А.Я. Концепция духовно–нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – 4–е изд. – М.: Просвещение, 2014.*

8 *Куницына, С.М. Педагогический потенциал региональной среды как средство гражданско–правового воспитания школьников / С.М. Куницына // Академический вестник Академии социального управления. – М.: АСОУ. – 2017. – №1 (23). С. 32–37.*

9 *Афанасьева И.В., Куницына С.М. Правозащитные службы в образовательной организации: нормативно–правовое обеспечение, функции, структура // Legal Bulletin. 2017. Т. 2.*

Валитов Тимур Рафекович

Valitov T.R.

аспирант
ГАУ «Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы»
Valitov T.R.
E–mail: valitovt@gmail.com

Эмпатия как необходимое условие герменевтического восприятия другого

Empathy as a necessary condition for hermeneutic perception of the other

Аннотация: В данной статье предлагается схема герменевтического чтения, рассматривается связь между традиционным пониманием герменевтики и эмпатией как необходимым условием этого процесса. В связи с этим, в статье предлагается рассмотреть базовый набор знаний необходимых для развития навыков эмпатии, востребованных как в ситуации межличностной коммуникации, так и для понимания произведений искусства авторов, принадлежавших различным эпохам. Этот набор включает в себя описание базовых теоретических принципов понимания эмпатии, прояснение границ понятия, и часто смешиваемых с ней симпатией и альтуризмом, описание типовых барьеров, препятствующие проявлению эмпатии, способов их преодоления, ресурсов развития навыков эмпатии. В заключении формулируются базовые требования к разработке тематических упражнений для использования в учебном процессе.

Ключевые слова: герменевтика, эмпатия, симпатия, интерпретация, межличностная коммуникация.

Annotation: The article proposes a scheme for hermeneutic reading, considers the relationship between the traditional understanding of hermeneutics and empathy as a necessary condition for this process. We consider the minimum basic set of knowledge necessary for the development of empathy skills, which in turn are necessary both for conducting interpersonal communication and for understanding the works of art of authors belonging to different eras. This set includes a description of the basic theoretical principles of understanding empathy, clarifying the boundaries of the concept, which is often confused with sympathy and alturism, a description of typical barriers that prevent the manifestation of empathy, ways to overcome them, and resources for developing empathy skills. In conclusion, the basic requirements for the development of thematic exercises for use in the educational process are formulated.

Key words: hermeneutics, empathy, sympathy, interpretation, interpersonal communication

Герменевтика как процесс понимания другого.

рактика герменевтического чтения имеет значительный потенциал в процессе гуманитарного образования. Преподавателей привлекает возможность использования этого подхода в ситуации анализа текстов, творческих работ, произведений искусства и т.д. Истоки герменевтики обычно ассоциируют с работами Ф. Шлейермахера и В. Дильтея по разработке методологии гуманитарных наук. С именем Шлейермахера ассоциируется ключевая метафора процесса интерпретации – герменевтический круг, предполагающий итерацию соотнесения части и целого для понимания смысла, заложенного в произведение или его части автором [1, с. 195].

В. Дильтей применял герменевтику в контексте методологии истории. Продолжая логику Шлейермахера об процессе понимания как итерации соотношений части и целого [2, 154–155], Дильтей утверждал, что герменевтика применительно к истории, позволяет нам понять смысл тех или иных событий, при помещении их в более широкий контекст [3]. По аналогии с историей, применяя герменевтический метод в искусствоведении, мы пытаемся более полно понять то или иное отдельное произведение помещая его либо в контекст эпохи

или культурного движения, в рамках которого оно было создано, либо в контекст жизни его автора. Но вместе с тем, автора как историческое существо в свою очередь так же можно помещать в контекст значимых событий, сеть межличностных отношений, в которых он состоял и т.п. С этой точки зрения герменевтика предполагает различные возможности для операций понимания в зависимости от интересов и ценностей интерпретирующего. Вместе с тем, то что в этих процессах остаётся неизменным, так это базовая структура восприятия другого. Мы полагаем, что авторы это в некоторым смысле люди, такие же как мы, и на базе нашего опыта, мы можем получить доступ, учтя релевантную информацию, к точке зрения другого.

Данный процесс зафиксирован на схеме ниже (Рис. 1). Ихображенная схема конкретизирует герменевтический процесс и подчеркивает, что интерпретация — это не столько процесс логического соотношения абстрактной «части» с «целым», сколько процесс реконструкции для себя жизненного мира, в котором находился другой сознательный человека, с целью преодоления временной или смысловой дистанции разделяющей читателя и автора.

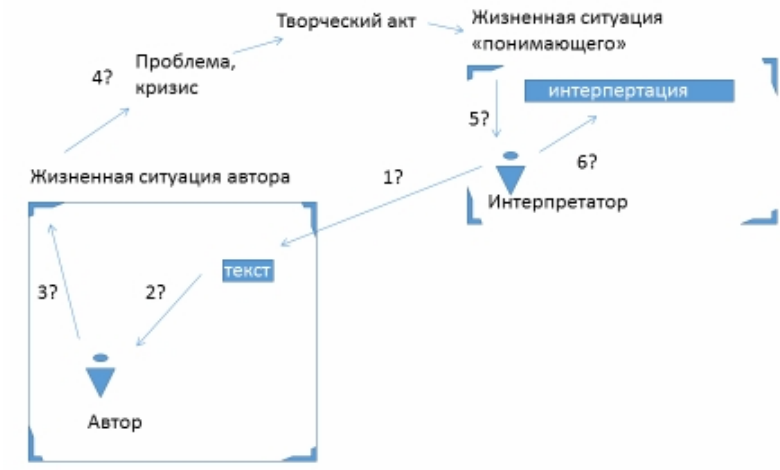


Рис. 1. Герменевтический круг.

Несмотря на потенциально широкие возможности для применения герменевтики, стоит учитывать возможные риски и границы применения данного метода. Для их прояснения необходимо проанализировать какие структуры человеческого сознания в принципе позволяют нам понять другого, и при каких условиях это понимание формируется корректно.

Эмпатия, как необходимое условие для понимания другого.

Ключевым достижением в области нейробиологии относительно изучения эмпатии является открытие зеркальных нейронов – сетевых структур, позволяющих имитировать переживания окружающих при наблюдении признаков этих переживаний у других индивидов [4]. Эти структуры присутствуют во всяком человеческом организме и таким образом, способность к эмпатии есть у всех. Вместе с тем различный жизненный опыт может приводить к тому, что при столкновении с определенными типами ситуаций или людей способность к эмпатии приглушена, например, из соображений безопасности. Последствиями такого опыта может быть формирование барьеров для проявления эмпатии.

В научной литературе превалирует позиция о приобретенном характере навыков эмпатии [5], [6]. Эмпатия, как черта характера и навыки ее проявления формируются в процессе жизни. Этот факт обосновывает возможность и актуальность применения специальных технологий и методик, направленных на формирование и развитие навыков эмпатии.

На данный момент, понятие эмпатии уже вошло в обиход и свободно используется в общении. Вместе с тем, отмечаются некоторые неточности в его понимании и использовании. Неточности в понимании в свою очередь могут привести к неправильным действиям при осознанной попытке проявить эмпатию. Первым шагом к получению актуальных знаний по данному вопросу является различение эмпатии от сопутствующих, зачастую ошибочно определяемых как синонимичные с ней, понятий. Эмпатию часто путают с симпатией, это понятие часто упоминается в одном контексте с понятием альтруизм [6]. Несмотря на то, что эмпатия, симпатия и альтруизм в некотором смысле имеют общую часть – ориентацию на другого, – между

ними существуют принципиальные различия. Симпатия – это переживание положительных чувств к другому. Альтруизм понимается как «мотив оказания помощи, не обусловленный сознательными эгоистическими интересами» [6, с. 59], т.е. готовность действовать в интересах других без ожидания определенного вознаграждения за оказанную помощь. Эмпатия отличается от симпатии, т.к. например при развитии саморегуляции, у нас появляется возможность проявлять эмпатию, не испытывая при этом положительных чувств к собеседнику. Альтруизм в свою очередь может присутствовать как личная установка до эмпатического контакта. Данная позиция может оказаться некорректной, желание оказать помощь другому, когда он в ней на самом деле не нуждается – типичный пример альтруистичного настроя, пропустившего шаг эмпатического контакта. Для того чтобы составить представление о корректной форме проявления эмпатии, рассмотрим этот вопрос в контексте межличностного общения.

Эмпатия в контексте межличностной коммуникации. Сходства и различия с практикой интерпретации.

Эмпатическое контакт в контексте беседы, предполагает внутреннюю установку слушателя на восприятие того, что говорит собеседник. Эта установка имеет определенные поведенческие следствия: слушающий не торопит говорящего, не отвлекается на посторонние занятия во время беседы, не предлагает свою версию событий до того, как собеседник сформулировал своё видение. По содержанию эмпатического общения принципиально важно на первоначальном этапе воздерживаться от критики, прямых возражений или проявления негативного отношения. Уточнение, корректировка возможны, но в информативном, нежели в приказном формате. Доверие возникает если высказывающийся чувствует, что он был услышан и корректно понят слушателем.

При переходе к рассмотрению эмпатии в контексте интерпретации, важно отметить что межличностная коммуникация и практика проявления эмпатии в ней не идентичны практике интерпретации текстов автора, без возможности контакта с ним. В случае работы с текстом, автор не может возразить или скорректировать нас, если мы что-то поняли неправильно. Од-

нако стоит отметить и наличие определенной аналогии. И в том и в другом варианте, формирование общего для участников коммуникационного процесса смысла возможно только, если мы воздерживаемся от формулировки суждения или составлении мнения об другом, до того, как предоставили ему возможность самому донести до нас то, что он считает наиболее важным.

При интерпретации автора, важно предоставлять ему такую же возможность, несмотря на искушение в практике герменевтики свести его до функции исторического контекста, например, как «типичного представителя своего социального класса» или представить его точку зрения, как функцию от сложившихся жизненных обстоятельств. Мы не можем позволить себе упустить момент личной позиции автора. Стоит так же избегать тенденции «линейно» вывести его произведение из традиции, на которую он опирается или представлять, как сумму влияний современников. Условием формирования понимания и контакта с другим, даже в ситуации временной дистанции, является выделение в своем понимании места для его позиции, т.е. пространства в котором его творческий акт понимается не как результат аккумуляции набора внешних влияний, но как осознанное действие субъекта. В противном случае герменевтический круг не замыкается, а происходит процесс проекции наших смыслов и значений, точки зрения на другого, появляется широкое пространство для анахроничных прочтений. Для семейства такого рода интерпертаций Х.Блум даже сформировал отдельное имя нарицательное – «Школа рессентимента» [7]. Чтобы не стать частью этой «Школы», стоит рассмотреть вопрос каковы типичные проблемы, которые мешают нам проявлять эмпатию, как в межличностной коммуникации, так и в акте интерпретации?

Барьеры, препятствующие проявлению эмпатии

Несмотря на то, что эмпатия является естественной реакцией, в ряде жизненных ситуаций, как мы писали ввиду определенного опыта у людей могут быть сформированы барьеры, мешающие проявлению эмпатии. Мы выделяем несколько типов этих барьеров:

1) личные – ввиду жизненного опыта у индивидов могут формироваться опасения по поводу представителей тех или иных социальных, национальных, религиозных групп. В пределе данные барьеры встречаются в качестве различных форм фобий;

2) социальные барьеры могут быть присвоены индивидами в рамках группового опыта – в семье, в кругу друзей и т.п. В данном случае это так же определенные стереотипы и представления, но сформированное опосредованно через участие в социальном опыте группы. Данные барьеры во многом зависят от авторитетности социальной группы, в которой они возникли, их преодоление может быть связано с повышением самостоятельности и развитие функции самостоятельного суждения;

3) Традиционные барьеры аналогичны социальным, но зачастую более глубоко укорененные, в данном случае барьер опирается не только на какую-то конкретную социальную группу, но и на многолетний опыт нескольких поколений ее представителей;

4) Организационные, институциональные барьеры возникают как следствие норм и правил, существующих в организации, снятие таких барьеров может потребовать изменения организационной культуры.

Наличие данных барьеров и знания о них является первым шагом к их преодолению. Рассмотрим ряд факторов и действий, которые могут помочь нам преодолеть описанные барьеры и более свободно практиковать эмпатию.

Ресурсы эмпатии, возможность преодоления барьеров.

Эмпатия – это важный шаг к раскрытию ресурсов доверительного общения, но проявление эмпатии, в свою очередь, требует ресурсов: позитивного личного опыта, соответствующего образования, устойчивых профессиональных ценностей и этических установок.

Личностным ресурсом проявления эмпатии являются позитивный и актуализированный жизненный опыт эмпатического взаимодействия с людьми. В данном случае полезным может быть, как практика анализа жизненных событий, так и их обсуждения с людьми, которым доверяют.

Образование также является ресурсом, приобретенные в ходе обучения знания и навыки позволяют повысить уровень эмпатического реагирования в тех или иных коммуникационных ситуациях. Вместе с тем, стоит омтетить что проявление эмпатии не становится возможным в результате линейных рассуждения или декларации намерений. С одной стороны, проявлению эмпатии могут способствовать личные ценности. С другой Эмпатия может возникнуть зеркально, например, в момент осознания своего места в трудной ситуации и обращения к надеждам выхода из нее совместно с собеседником. (Так на схеме рис. 1, более полное понимание того или иного произведений может произойти при схожести жизненных ситуаций). И в том и в другом случае рефлексия опыта является необходимым условием для развития эмпатии.

Полезным для развития навыков могут быть ролевые упражнения, предполагающие погружение в ситуацию, в которой участники чувствуют потребность в эмпатии для себя, но не получают ее, и наоборот, когда они чувствуют потребность в проявлении эмпатии к другому, но не имеют возможности ее реализовать. Важным элементом таких упражнений является возможность для озвучивания и сопоставления полученного опыта участниками и группы.

Выводы.

По результатам обобщения исследовательской литературы, и преподавательского опыта использования герменевтических методов в педагогической практике, установлено что развитие эмпатических навыков, является необходимым условием для адекватного освоения герменевтического метода. По итогам анализа типовых барьеров и способов их преодоления, мы склоняемся к предложению двух методик в данной области – организации рефлексии жизненного опыта обучающихся с целью выявления истории возникновения барьеров и проработки способов их снятия, и использования интерактивных упражнений, позволяющих студенту побывать на месте, нуждающегося в эмпатии, что в свою очередь способствует повышению значимости данного момент для личности вцелом.

Литература

1 *Налимов В.В., Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности, М., «Водолей Publishers», 2007 г., 368 с.*

2 *Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И., Литература и методы её изучения. Системно-синергетический подход, М., «Флинта; «Наука», 2011 г., 280 с.*

3 *Дильтей, В. Собрание сочинений в 6 тт. Под ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова. Т. 1: Введение в науки о духе: Опыт полагания основ для изучения общества и истории / Пер. с нем. под ред. В. С. Малахова. — М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. С. 270–730.*

4 *Мурейко Л.В. Коммуникативная функция зеркальных нейронов к теории масс медиа [Текст] / Л.В. Мурейко // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: философия наука. – 2017. – № 4. – С. 102–113.*

5 *Buie D.H. Empathy: Its Nature and Limitations in Journal of the American Psychoanalytic Association 29(2):281–307 q February 1981.*

6 *Субботина Н.Д. Естественные и социальные составляющие эмпатии и альтруизма [Текст] / Н.Д. Субботина // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 2 (26). – С. 58–66.*

7 *Блум Г. Западный канон. Книги и школа всех времен [Текст] / Гарольд Блум; пер. с англ. Д. Харитонова. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. –672 с. (Серия «Интеллектуальная история»)*

8 *Гоулман Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.*

9 *Шкитина Н.С. Формирование эмпатийной компетентности магистрантов педагогического вуза в контексте интерактивных методов обучения [Текст] / Н.С. Шкитина, Н.С. Касаткина, Н.Ю. Немудрая, М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 174–181.*

10 *Afanasiev V.V. et al. A research of the psycho-emotional state of a teacher under the influence of social changes / Vladimir V. AFANASIEV; Anna V. KANDAUROVA; Nadezhda N. SURTAEVA; Olga A. IVANOVA; Ravil G. REZAKOV / Espacios. Vol. 39, №46, 2018, pp. 19–26.*

11 *Afanasev V.V. et al. Directions of Increasing the Effectiveness of Career Guidance System for Students in Russia / Vladimir V. AFANASIEV; Marina N. VRAZHNOVA; Mikhail P. NECHAEV; Svetlana L. FROLOVA; Liudmila P. SHYPOVSCAIA // Astra Salvensis, VI, № 12, 2018, pp. 193–209.*

12 *Leonteva L.S., Denis A. Maximov D.A., Kurbanov S.A., Afanasyev I.V., Melnikova T.E. and Rezakov R.G. Information Services and Development of Effective Urban Management / Lidiya Sergeevna Leonteva; Denis A. Maximov; Salman Abduganievich Kurbanov; Ilya Vladimirovich Afanasyev; Tatyana Evgenievna Melnikova and Ravil Garifovich Rezakov // International Journal of Civil Engineering and Technology (IJCIET) 9(11), 2018, pp. 2518–2525. http://www.iaeme.com/IJCIET/issues.asp?JType=IJCIET&VType=9&IType=11*

Ма Сяо (КНР)

аспирант кафедры музыкального искусства
Института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Ma Xiao (PRC)

postgraduate student of the musical art department
Institute of Culture and Arts
GAOU IN «Moscow City Pedagogical University»
E–mail: shangrongjiang@yandex.ru

Культура исполнительства в формировании личности музыканта

Culture of performance in shaping the musician personality

Аннотация: В статье рассматривается необходимость разностороннего воспитания с детского возраста. Разнообразные впечатления (в том числе, и музыкальные) формируют высокообразованную и часто незаурядную личность. Многие выдающиеся композиторы отличались широким кругозором и часто проявляли свой талант не только в сочинении музыки, но и в других видах искусства.

Summary: The article discusses the need for diverse education from childhood. Various impressions (including musical ones) form a highly educated and often uncommon personality. Many outstanding composers were distinguished by a broad outlook and often showed their talent not only in composing music, but also in other types of art.

Ключевые слова: педагогика, эстетическое воспитание, формирование личности, ребенок, процесс творчества.

Keywords: pedagogy, aesthetic education, personality formation, child, the process of creativity.

овременные научные исследования свидетельствуют о том, что развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры нужно начинать с самого раннего возраста. Отсутствие полноценных музыкальных впечатлений в детстве с трудом восполнимо впоследствии. Важно, чтобы уже в раннем детстве рядом с ребенком оказался взрослый, который смог бы раскрыть перед ним красоту музыки, дать возможность ее прочувствовать [1–10].

Обучение музыке оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие и формирование личности человека: формируется его эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, человек становится чутким к красоте в искусстве и жизни [2, 3, 9].

Отражая жизнь и выполняя познавательную роль, музыка воздействует на человека, воспитывает его чувства, формирует вкусы. Он находит в музыке отзвуки того, что пережил, прочувствовал. Имея широкий диапазон содержания, музыка обогащает эмоциональный мир слушателя.

Можно познакомиться с научными работами известных музыкантов педагогов, которые указывают на то, что в процессе формирования гуманистического мировоззрения, нравственных и эстетических идеалов особое место принадлежит искусству. В частности, музыкальное воспитание рассматривается как неотъемлемая часть нравственного воспитания подрастающего поколения, итогом которого является формирование общей культуры личности. Музыкальное воспитание рассматривается не как сфера, доступная лишь избранным особо одарённым детям, но как составная часть общего развития всего подрастающего поколения [6–9, 11].

Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский считал музыку могучим средством эстетического воспитания. В своих книгах, рассказывающих о методах воспитания детей в Павлышской средней школе, где он проработал учителем и директором око-

ло 35–ти лет, Сухомлинский неоднократно касается проблем музыкального воспитания. Вот некоторые его высказывания о музыке: «Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребёнка. Развивая чуткость ребёнка к музыке, мы облагораживаем его мысли, стремления» [11].

Чрезвычайно важно, чтобы воздействие искусства начиналось как можно раньше, в детстве. Воспитывая с ранних лет способность глубоко чувствовать и понимать искусство, любовь к нему сохраняется затем на всю жизнь, влияет на формирование эстетических чувств и вкусов человека. «То, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы», – предупреждал В.А.Сухомлинский. – «Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребёнок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами. Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребёнком собственную красоту – маленький человек осознаёт своё достоинство» [11].

Формирование личности – «сложный, многозначный процесс, выступающий в форме физиологического, психического и социального становления человека и определяющийся внутренними и внешними естественными и общественными условиями» [10].

Изучая особенности личности мастеров искусства, – будь то музыкант, актер, артист балета или художник, – нельзя не заметить, что они все необъяснимым образом группируются вокруг составляющих – это талант, творчество, трудолюбие, терпение, требовательность. Как правило, большинство выдающихся мастеров обладают не только выдающимися специальными способностями, но и целым рядом других, которые говорят о разносторонности их дарования.

Английский психолог Ч. Спирмен выдвинул двухфакторную теорию интеллекта, основанную на предположении о существовании фактора общей одаренности и фактора специальных способностей. Очень часто эти два фактора оказываются связанными – чем выше уровень развития специальных способ–

ностей, тем чаще и сильнее проявляются способности и к другим видам деятельности [6, 7, 10].

Концепция Д. Сьюпера говорит о том, что предпочтения личности можно рассматривать, как ее попытки осуществлять Я – концепцию. Субъект высказывает суждения относительно конкретного вида деятельности, и именно они определяют его Я – концепцию. Выбор деятельности (в частности музыкальной деятельности) происходит тогда, когда требования, предъявляемые к этой деятельности обеспечат субъекту выполнение той роли, которая согласуется с его Я – концепцией. Происходит формирование некого тезауруса, который используется для выбора субъектом будущей деятельности. Это происходит только в том случае, когда характеристики его общей Я–концепции совпадают, или хотя бы коррелируются с характеристиками деятельностной Я – концепции [12].

Если опять возвратиться к понятию музыкальных способностей, то здесь выдающиеся музыканты показывали уровень достижений несоизмеримо более высокий по сравнению с уровнем рядовых музыкантов. Ярче всего феномен музыкальной одаренности проявляется в музыкальной памяти. Юный Моцарт, прослушав в Ватикане всего два раза сложное хоровое сочинение («Мизерере» итальянского композитора Грегорио Аллегри), через два дня вручил написанную по памяти рукопись этого произведения папе – главе Римской католической церкви [10].

Но талант музыканта отличает не только это. Большинству из них свойственна огромная заинтересованность во всем том, что происходит в окружающем их мире. Этот интерес сопровождается неустанным самообразованием, внутренне присущим великим людям стремлением к совершенству.

Универсализм великих музыкантов, их стремление охватить как можно больший круг явлений в своем творчестве – вещь весьма распространенная.

Так, универсальностью был наделен И.С. Бах: он был исполнителем и композитором, изобретателем и мастером, сведущим в законах акустики. Конструировал инструменты, досконально знал технику строительства органов.

Довольно распространен среди больших музыкантов и литературный талант. Яркие литературные эссе и музыковедче–

ские исследования принадлежат перу Ференца Листа, Роберта Шумана, Рихарда Вагнера, в которых образность изложения великолепно сочетается с тонкостью анализа художественных впечатлений. Эпистолярное наследие П.И. Чайковского, М.И. Глинки, также говорит о проявлении у них этого вида таланта [10].

Эти примеры говорят о том, что великие художники имели очень высокий уровень требовательности к совершенствованию результатов своего мастерства и к своим творческим результатам. Успехи и похвалы со стороны публики и критики мало что для них значили, если только они сами не осознавали совершенство и законченность своих произведений. Однако чаще всего те, кто шли непроторенными путями в искусстве, страдали не столько от огня беспощадной критики, сколько от чувства собственной неудовлетворенности своими творениями. Недосягаемый идеал совершенства всю жизнь преследовал их, заставляя не останавливаться на достигнутом [7–10].

Основная мотивация творческого труда лежит не в сфере достижения результата, хотя это и важно само по себе, а в сфере непосредственного созидания, в самом процессе творчества.

Литература

1 *Афанасьев В.В. и др. Социальная педагогика: учебник и практикум / Афанасьев В.В., Иванова Г.П., Иванова О.А., Иванов В.С., Савин Ю.В., Сухова Е.И. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 451 с. – Серия 58. Бакалавр. Академический курс. (1-е изд.).*

2 *Афанасьев В.В. Личностно-ориентированное образование как внутришкольная педагогическая проблема // Личностно-ориентированное образование школьников (проблемы, поиски, решения): Сб. ст. / Под ред. В.Ф. Ефимова. Орехово-Зуево, 2006. С.5-12.*

3 *Афанасьев В.В. Музыкально-образовательная среда как основа развития духовно-нравственного потенциала современного школьника // Философия и музыка: материалы научно-практической конференции, г. Москва, 21 февраля 2012. – М.: МГПУ, 2012. С. 24-29.*

4 *Афанасьев В.В., Грибкова О.В. Педагогические технологии Москва, Издательство 11-Формат, 2011. -155 с.*

5 *Афанасьев В.В., Грибкова О.В., Уколова Л.И. Методология педагогического исследования: учеб. пособие. М.: МГПУ, 2017. -140 с.*

6 *Грибкова О.В. Качество как базовый принцип и критерий эффективности организации профессиональной подготовки студентов в современном вузе//Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 8. С. 142-148.*

7 *Грибкова О.В. Образовательная среда в контексте научной компетентности современных выпускников педагогических вузов // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 5 (54). С. 14–15.*

8 *Грибкова О.В. Развитие профессиональных качеств будущих педагогов–музыкантов в исторической ретроспективе // Педагогика искусства. 2010. № 1. С. 124–127.*

9 *Грибкова О.В. Творческая самореализация личности будущего учителя музыки как педагогическая проблема // Педагогика искусства. 2010. № 4. С. 99–104.*

10 *Левина И.Д. Некоторые аспекты социализации и воспитания студентов в системе высшего педагогического образования // СОТИС – социальные технологии, исследования. 2013. № 5 (61). С. 31–36.*

11 *Овчинникова Л. И. Музыкально–эстетическое воспитание младших школьников средствами вокального, хорового исполнительства // Молодой ученый. 2015. №1.2. С. 37–39. URL https://moluch.ru/archive/81/14737/ (дата обращения: 12.11.2018).*

12 *Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Издание четвертое. Изд. "Радянська школа", Киев, 1973, – 288с.*

13 *Уколова Л.И. Самоконтроль в профессиональной подготовке учителя музыки. Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. – М., 1991.*

14 *Afanasiev V.V. Directions of Increasing the Effectiveness of Career Guidance System for Students in Russia / V.V. Afanasiev, M.N.Vrazhnova,M.P. Nechaev, S.L. Frolova,L.P. Shypovscaia // Astra Salvensis, VI, no. 12, 2018. P. 193–209.*

Уважаемые читатели!

Не забудьте подписаться на наши журналы!

ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ	45998
МУЗЫКА В ШКОЛЕ	79675
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ШКОЛЕ	79988
МУЗЫКА И ЭЛЕКТРОНИКА	82832

Подписные индексы

карточная система доставки

Подписка с любого месяца
в отделениях почты по каталогу
«РОСПЕЧАТЬ» (красно-сине-белому)

ф СП-1

Федеральная служба почтовой связи РФ
ГПС «Моспочтамт»

АБОНЕМЕНТ на журнал **45998** (индекс издания)

ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ
(наименование издания) Количество комплектов:

на год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда (почтовый индекс) (адрес)

Кому (фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал **45998** (индекс издания)

ПВ | место | литер

ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ
(наименование издания)

Стоимость: подписки ____ руб ___ коп; переадресовки ____ руб ___ коп. Количество комплектов

на год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда (почтовый индекс) (адрес)

Кому (фамилия, инициалы)