ПЕДАГОГИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы II международной очно-заочной
научно-практической конференции

Нижневартовск, 26 ноября 2008 года

Издательство
Нижневартовского государственного
гуманитарного университета
2009

ББК 85.31я43
П 24

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижневартовского государственного гуманитарного университета

Редакционный совет:
доктор педагогических наук, профессор *Абдуллин Э.Б.;*
кандидат педагогических наук, доцент *Дмитриев В.А.;*
кандидат культурологии, доцент *Шевчук М.А.*

П 24 **Педагогика музыкального образования: проблемы и перспективы развития:** Материалы II международной очно-заочной научно-практической конференции (Нижневартовск, 26 ноября 2008 года) / Отв. ред. Э.Б.Абдуллин. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. — 192 с.

ISBN 978–5–89988–573–4

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

Для студентов, аспирантов и преподавателей высших учебных заведений.

ББК 85.31я43

ISBN 978–5–89988–573–4

© Издательство НГГУ, 2009

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 11.02.2009
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 12
Тираж 500 экз. Заказ 864

Отпечатано в Издательстве
Нижневартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: ngpipuc@wsmail.ru

С.С.Навалихина

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

S.S.Navalikhina

CULTURAL AND MORAL EDUCATION IN MODERN RUSSIA

Педагогическая деятельность относится к одной из наиболее сложных областей деятельности человека. На всех ступенях обучения учебный процесс создает много сложных и трудных проблем, требующих от педагогов постоянного и обоснованного их решения.

В результате перемен, произошедших в общественном сознании и государственной политике в постсоветский период, была отвергнута официальная коммунистическая идеология, однако разрушились и многие духовно-нравственные идеалы. Воспитательная функция системы образования была сведена до минимума. Именно в современных условиях сложного и противоречивого развития нашей страны особую актуальность приобретает проблема возрождения духовности. Также остро эта проблема стоит и в российской педагогике сегодняшнего времени.

Модернизация системы российского образования нацелена на формирование нового образовательного пространства. Отечественные ученые приходят к выводу о необходимости отхода от ситуативного мышления. Образованность понимается во все более широком смысле, обретая черты универсализма, а само образование воспринимается как «путь культурного восхождения ко всеобщему» (1).

В настоящее время система образования постепенно приобретает профессиональную направленность. Средняя школа все больше перестает быть школой образовательной. Изучение основ широкого спектра наук заменяется получением информации из различных областей знаний и жизненных сфер, практикуется создание специализированных школ и профильных классов, воспитание ориентирует учащихся на карьерный рост, который заменяет рост личностный. Об опасных последствиях такого образования

еще в XIX веке писал К.Д.Ушинский: «Развитие головы и совершенно бессилие характеров, способность все понимать и обо всем мечтать и неспособность что-нибудь делать – вот плоды такого воспитания» (2).

В традиционном понимании русской школы термин «образование» включает в себя и обучение, и воспитание. Школа учит не только наукам, но и приобщает ребенка к культуре общества, учит его морали. Без воспитания, образование, по меткому высказыванию русского философа И.А.Ильина, становится «образованщиной», калечащей человека нравственно.

Во второй половине XX века стали обнаруживать себя тенденции преодоления междисциплинарной разобщенности. Если пифагорейская школа в качестве универсальной структуры элементов знания использовала символику чисел, а средневековье интегрировало все сущее под знаком Божьего промысла, то ново историческая культурная ситуация, отдавшая пальму первенства атеистически мыслящей науке, утратила как единый стержень знания, так и единый язык понимания.

Новое время, несмотря на впечатляющие достижения прогресса, было лишено прежней культурной цельности, основанной на единой системе знаний. Воспитание и образование, которые могли получить представители той эпохи, уже было недостаточным для многостороннего развития личности. Начиная с эпохи Просвещения, образование стало пониматься в более узком смысле, – не как получение универсального знания, дающее основу для занятия любым видом творческой деятельности, а как та или иная система все более узкого круга сведений и профессиональных навыков, составляющих предмет одной из многочисленных дисциплин. Реорганизация современного образования должна быть направлена, прежде всего, на изменение представлений о целях и задачах культурных дисциплин, сближение их в едином культурном поле. Культуре должна быть возвращена утраченная целостность.

Существенный вклад в инициирование этого процесса внесли такие выдающиеся деятели современности, как А.Лосев, В.Вернадский, Н.Бердяев, К.Юнг, Б.Рассел, К.Ясперс и др. При этом важно подчеркнуть, что все они были представителями различных философских школ, однако подход к воспитательному процессу с позиций общечеловеческих ценностей однозначно пропо-

ведовал отказ от навязывания позиций, установок, убеждений какой-то определенной социальной группы. Делался акцент на духовно-нравственное, интеллектуальное и эстетическое развитие личности на основе усвоения ею всего культурного наследства, накопленного в истории человечества.

Общечеловеческие ценности – это вечные ценности, они носят абсолютный характер. Верующие люди осмысливают их с позиции религии, в их основе лежит идея Бога как абсолюта добра, истины, справедливости, красоты. Для неверующих людей общечеловеческие ценности – это многовековой опыт, накопленный в истории человечества. Но и те и другие осознают, что общечеловеческие ценности не являются выдумкой каких-то людей, они носят постоянный характер, и поэтому выступают в качестве идеала, образца поведения всех людей. Поэтому стремление воспитать молодое поколение в духе этих ценностей и связано с задачей возрождения духовности.

Категория духовности. Понимание термина «духовность» является неоднозначным, и от той или иной трактовки и зависит содержание воспитания детей и самовоспитания педагогов. Духовность связана со смыслом, назначением человека, его ценностными ориентирами, целями. Это то, ради человек живет и действует: совесть, вера, милосердие.

«Дух», «духовность» – категории, встречающиеся еще у античных философов. Позже эти категории вошли в христианство и другие мировые религии. Более того, если в религиозных учениях категории «дух», «духовность» оставались достаточно стабильными, то у философов, а в дальнейшем и психологов толкование категорий поражает многообразием. Так, для Гегеля «дух есть Идея», некоторые философы эпохи Просвещения склонялись к следующей трактовке «дух – синоним сознания», «дух – мышление». Для Канта дух – «оживляющий принцип в человеке»; он указывает, что духовность не является врожденным свойством личности; она формируется и развивается по мере взросления индивида, раскрытия его сущности. Несмотря на некоторое разнообразие, можно отметить определенную близость в толковании духовности у русских религиозных философов второй половины XIX—XX вв. Дух – это «мировая душа», выступающая в виде «сущностной основы индивида» (Вл. Соловьев); это «духовная

плоть» (Д.Мержковский); внутреннее, «духовное обновление» (И.Ильин). По Н.Бердяеву, «завоевание духовности есть главная цель человеческой жизни» (3), ибо духовность «богочеловеческое состояние» (4).

Таким образом, духовность — это стремление человека к высшим ценностным идеалам, попытка найти смысл своего существования, соотнести свою, ограниченную по временному отрезку, земную жизнь с непреходящими ценностями. Этими ценностями являются Истина, Благо, Красота. Быть духовным человеком – значит стремиться к высшим ценностям и, следовательно, признавать их существование, верить в то, что есть истина, познаваемая человеком, что есть добро, которое нужно спешить делать, что есть красота.

Универсальной методикой духовного воспитания русской религиозной мысли считалось учение Нила Сорского, представленное им в «Уставе о скитской жизни», где автор цитирует высказывания Григория Синаита, Иоанна Златоуста, Иоанна Лествичника, Исаака Сирина и других подвижников благочестия. «Устав о скитской жизни» – это не есть сборник высказываний. В «Уставе» дано полное представление о «лествице» духовного делания, которым может воспользоваться не только инок, в удаленной от мира обители, но и мирянин.

После смерти Нила Сорского основанный им скит поистине приобрел значение высшей духовной школы и стал образцом для множества других. Уровень образования, получаемый иноками, был очень высок, достаточно привести пример, что выпускником подобного учебного заведения был патриарх Никон. В XIX веке традиции Нила Сорского были продолжены в Оптиной Пустыни. Именно традиции Нила Сорского оказали решающее влияние на формирование системы педагогических взглядов русских философов XX века. Приведем лишь некоторые из них:

1. Основой жизни человека надо признать не физическую сторону его существования, а духовную, именно духовный процесс заключает в себе ключ к пониманию того, что происходит в человеке.

2. Не образование интеллекта должно стоять на первом месте, а духовный рост учащегося. Следить за ростом внутренней жизни, видеть во внешнем воспитательном и образовательном про-

цессе лишь средство раскрытия и укрепления духовных сил – таков путь настоящей школы.

Многие русские философы рассуждали о том, что России суждено великое предназначение быть хранительницей духовности. Именно духовность является основополагающим средством воспитательно-образовательного процесса развития личности. «Воспитать человека – это значит сделать его духовным существом, а иначе человека просто не будет» (5).

Категория нравственности. Среди духовных ценностей важное место занимает нравственность. Вл. Соловьев считал, что во всяком действии каждого человека должно быть нравственное начало. По его мнению, у каждого человека есть свои личные интересы, но наряду с ними существуют и обязанности, которыми нельзя пренебрегать. В.Зеньковский тесно связывал нравственность с просвещением народа. Он утверждает, что «просвещение без нравственного идеала несет в себе отраву» (6), а также пишет о неотделимости познавательных сил от сил моральных, то есть образования от нравственности. Но между ними, утверждает философ, нельзя ставить и знак равенства. К сожалению, не всегда высокие достижения научно-технического мышления сочетаются с благоговейным отношением к высшим человеческим ценностям.

О том, что нравственность, нравы поведения буквально с момента рождения должны стать основным содержанием воспитания, писали многие выдающиеся педагоги. В «Великой дидактике» Я.Коменского, «Письмах о морали» Ж.Руссо мысли о духовно-нравственном воспитании в соответствии с идеалами добра и красоты являются основополагающими. Существенный багаж идей, конкретных форм, методов реализации такого воспитания был обобщен и в педагогической практике К.Ушинского. По его мнению, прежде всего такое воспитание должно осуществляться в ходе повседневных нравственных отношений, что приводит к формированию у детей привычного нравственного сознания, привычных действий и поведения, развитию способности нравственного мышления и ответственного выбора. Благодаря этому появляется внутренний критерий нравственного поведения, совесть – чувство, вызывающее в человеке состояние раскаяния и беспокойства, угрызения совести, либо нравственного удовлетворения.

В этом отношении очень показателен опыт русских эмигрантов конца XIX начала XX веков. В то время когда советская школа отделилась от церкви, обрела особую форму, где духовность была заменена идеологией, многие школы в эмиграции становились своего рода культурными центрами и в союзе с православными общинами осуществляли национальное духовное воспитание.

Слово «просвещать», по определению В.Даля, означает «даровать свет умственный, научный и нравственный, поучать истинам и добру, образовывать ум и сердце» (7). К этому и должна стремиться современная система воспитания и обучения.

Литература

1. Материалы научно-практической конференции «Российское образование: традиции и перспективы (май 1997 года)». С. 15.
2. Нравственность как основа образования // По материалам выступления Владыки Димитрия, архиепископа Тобольского и Тюменского // Сибирская Православная газета. 2008 г. № 11 (130).
3. Бердяев Н. Мир философии. Человек. Общество. Культура. М., 1991 г. Ч. 2. С. 48.
4. Там же. С. 52.
5. Там же. С. 69.
6. История русской философии. Т. 1. С. 106.
7. Даль В. Толковый словарь. М. 1991 г.

Т.И.Кузякина

К ВОПРОСУ О ПОСТИЖЕНИИ СМЫСЛА И СОДЕРЖАНИЯ В МУЗЫКЕ

T.I.Kuzyakina

UNDERSTANDING THE MUSIK SENSE AND CONTENT

Музыкальное произведение (как и любое художественное) есть образ объективной реальности, а с другой стороны, оно претендует на самостоятельность и живет по своим законам – законам особой, эстетической реальности музыкального искусства. Объективная реальность входит в содержание музыкального про-

изведения как снятый мир, как факт сознания, как идеальное образование. Только диалектическое рассмотрение связи музыкального искусства с действительностью, которое отвергает любые односторонне метафизические устремления (растворение музыкальных звучаний в шумовом потоке жизненной реальности или их абсолютный разрыв с ней), приводит к мерному пониманию содержания и специфики музыкального процесса.

Многокомпонентность музыкального звучания и большая его эмоциональная насыщенность уже при первом прослушивании обнаруживает построение сложного музыкально-перцептивного образа (совмещение эмоционального образа, психологического состояния, ассоциативных связей). В сознании происходит постоянное структурирование музыкального образа (1, с. 89—94). И только слушатель, обладающий еще более высокой способностью сравнивать, соотносить и соединять элементы, качества, размерности начинает распознавать структуры – постигать порядок в музыке.

Восприятие музыки не есть пассивное состояние, а своего рода познание. Познание начинается тогда, когда в захватывающем потоке звучаний слушатель начинает различать и отмечать отдельные тона и тоновые конфигурации, следить за их движением и изменениями, пытаясь установить их соотношения друг с другом и ранее слышанным. Основа этой фазы дифференциации – ассоциативное мышление, которое оперирует и направляется свойствами самой музыки, освобождаясь от субъективизма. Мысленная организация структурных единств из россыпи многообразных чувственных элементов и воссоздание общего порядка – способность структурного слышания или музыкального мышления – предполагает наличие, в сущности, тех же навыков, которые необходимы для любых логических операций. Высшим универсальным выражением логики со времен Пифагора и пифагорейцев считалась математика.

Числовую природу музыки одним из первых (после пифагорейцев) обосновал Августин в трактате «О музыке». Его числовое истолкование сущности музыки прочно усвоилось другими средневековыми теоретиками музыки. Например, Алкуин определяет музыку как науку, говорящую о числах, которые в звуках обретаются. Музыка как гармония чисел и математических отношений

познавалась чисто рационалистически, воспринимаясь скорее разумом, чем чувством.

К совершенно противоположному выводу о восприятии музыки пришел, спустя несколько столетий, тоже разрабатывавший идею связи музыки с числом, с математикой русский философ А.Ф.Лосев: музыка и математика различны «по способу конструирования предмета в сознании», то есть музыка выразительно говорит о числе, а математика – логически. В постижении музыки – процесса на первом месте стоит не рациональный момент, а чувственный. Несмотря на это различие, в смысле «идеальности сферы», по Лосеву, музыка и математика тождественны. Он приводит такое сравнение: «Музыка так же, как теорема или аксиома в математике, есть неподвижно-идеальное, законченно-оформленное, ясное и простое бытие» (2, с. 131—146).

Л.Ф.Лосев соотнес число со временем. Число в его феноменологической теории оказывается наиболее предельной, обобщенной категорией недлящегося, противоположной категории длящегося – времени. А музыка – искусство времени есть дление, диалектически предполагающее некоторое временное недлящееся – число; время есть его становление. Сущность музыкального времени состоит в том, что оно есть становление музыкального числа, то есть «такой смысловой фигурности числа, – пишет Л.Ф.Лосев, – которая эйдетически размеряет звукоотношения». Таким образом, категории времени и числа взаимообусловлены.

Близость музыки с философией, а также и с математикой обнаруживали и другие исследователи. В частности, незадолго до появления лосевских работ об этом писал американский психолог К.Сишор: «...Хотя форма и содержание музыкальной мысли иные, она требует той же логической хватки, что и философия или математика. Музыкальное мышление – это специализированный навык обращения с проблемами, возникающими в музыке» (3, с. 253). При синтезировании структурных единств отношения между объектами оказываются важнее самих объектов. Центр внимания перемещается с потока чувственных образов на артикуляцию этого потока – от следования за ним к его мысленной организации. Теперь слушатель старается запоминать, сравнивать, классифицировать и сочетать, связывать группы элементов в единства, единства – в блоки, блоки в структуры и т.д.

Единства и отношения описываются специфическими терминами – мотив, фраза, период, ритм, устойчивость и неустойчивость, изменение и контраст, пропорциональность и симметрия. Над всем этим царит понятие формы – общего порядка в музыке.

Порядок внушает чувство законченности, цельности и общей гармонии. С постижением целостной формы музыкальный опыт выходит за пределы чисто эстетического. Он внушает чувство универсальности порядка, единства и красоты, с которым слушатель может отождествиться, т. к. участвовал в его создании. Порядок, обнаруживаемый в музыке, переживается не как отвлеченная идея или конкретная мысль, но как образ силового поля определенного объема, формы и очертаний, наблюдаемого изнутри. Чтобы это глубоко значимое переживание возникло, все конкретные идеи и мысли должны исчезнуть. Грезы под музыку должны рассеяться, чтобы сама музыка могла быть услышана. Богатые ассоциации должны уступить место отчетливому слышанию слагаемых звуковой ткани. В структурных единствах самоценность и чувственная индивидуальность отдельных тонов отходит на второй план, а поиски общего порядка в сочинении отодвигают чувственные качества на периферию восприятия.

Постижение смысла и содержания музыки – это вопрос чрезвычайно сложный. При разрешении его, одни философско-эстетические школы абсолютизируют связь музыки с действительностью, не видя специфики музыкального искусства (крайнее проявление такой позиции – натурализм), то другие исследователи, наоборот, обособляют музыку от действительности, абсолютизируя специфику первой и не видя их связей, пусть даже неявных, сложноопосредованных. Последняя позиция ведет к другой крайности – музыкальному формализму. Основное положение формализма как музыкально-эстетической концепции сформулировал Э.Ганслик в книге «О музыкально-прекрасном», где сделал вывод о том, что музыка состоит только из звуковых форм, не имеющих никакого содержания, отличного от них самих; что она не только говорит звуками, она говорит одни звуки (4, с. 87). Современник Э.Ганслика А.Шопенгауэр тоже отделил музыку от «сего мира». В его системе роль демиурга бытия предписана мировой воле, которая проявляет себя в идеях – сущностях вещей. И.Кант четко отделил деятельность искусства от деятельности

познания, «эстетические идеи» от понятий. По Канту, музыка как прекрасная игра ощущений, не связанная, с человеческим аффектом и, следовательно, с определенным жизненным и моральным содержанием, оказывается по другую сторону от мышления в языке. На вершине «чистой красоты» (чем больше красота очищена от этоса, тем больше в ней чистого удовольствия) она имеет возможность свободно мыслить немыслимое, простираясь за пределы вербальною знания.

Вообще для формалистических эстетических школ музыка есть образец того полного отказа от каких-либо связей с действительностью, к которому они призывают все виды искусства. В начале нашего века даже появился лозунг «омузыкаливания» искусств. Его подхватили многие теоретики абстракционизма (от В.Кандинского до М.Бриона), его пытались вознести в ранг общеэстетического принципа (К.Белл, Р.Фрай, Х.Ортега-и-Гассет и др.). Формалистическая музыковедческая концепция, основные положения которой сформулировал Э.Ганслик, нашла своих последователей и сторонников и в среде музыкантов-исполнителей, смотрящих на музыку с точки зрения односторонней, строго технической практики своей профессии. Превращенная в фетиш композиция фактически означает для них не что иное, как имманентную, саморазвивающуюся организацию новых форм. Любую идею, любой фактор объективной действительности они решительно отбрасывают как «внемузыкальные». Если исходить из этой позиции, то можно утверждать, что не только исполнительское искусство, но и все музыкальное творчество состоит всего лишь в профессиональном умении, техническом мастерстве, то есть музыка представляется вовсе не искусством, а скорее, навыками, техникой. Такая точка зрения способствовала в свое время развитию музыкального анализа как научной дисциплины. Все эти философско-музыкальные концепции сводят музыку, как и Э.Ганслик, к акустическому процессу, а ее слушание – к восприятию в музыке последовательности тонов, и не более того. Но, как писал Г.Гегель, «в таком случае музыка остается пустой, лишенной смысла и не может считаться собственно искусством, поскольку в ней отсутствует основной момент всякого искусства – духовное содержание и выражение...»; «...Если в музыке отсутствует глубокое содержание или вообще сколько-нибудь одушев-

ленное выражение, то может случиться, что мы будем наслаждаться лишь чувственным звучанием и благозвучием, либо же следить рассудком за развитием гармонии и мелодии, не будучи никак затронутым этим в глубине души» (5, с. 289, 293). Г.Гегель стремился утвердить тезис о глубокой содержательности, действенности, значительности искусства, разбивая по каждому вопросу доводы формалистов-ремесленников и сторонников гедонистического отношения к нему.

Когда речь заходит о музыкальном содержании-форме, закономерностях их организации и восприятия, композиционной структуры музыкального произведения, соотношений функциональных проявлений средств музыкальной выразительности с глубинными художественными пластами содержательности музыки, на первый план правомерно выходит проблема тематизма. Этой проблеме посвящены труды В.Н.Холоповой, специальные разделы в монографиях В.П.Бобровского, В.В.Медушевского, Е.В.Назайкинского, Е.А.Ручьевской. «Тема и тематическое развитие, – пишет Е.А.Ручьевская, – это тот план музыкального произведения, который включает в себя все остальные планы, начиная от выразительных средств, кончая композицией, формой произведения как целого». И далее она отмечает, что «тематическое развитие, смена и взаимодействие, взаимопроникновение тем реализуют в слушательском сознании процесс развертывания музыкальной формы, музыкальной драматургии» (6, с. 3). Огромная роль в восприятии произведений искусства принадлежит интуитивным и подсознательным процессам. «Элемент интуиции, – пишет В.П.Тугаринов, – неотделим от искусства. Красота – это не силлогизм и не логический вывод. Она постигается в значительной мере интуитивно». Эстетическая интуиция в силу очень затрудненного перевода образного восприятия в понятия и словесное описание является такой формой, где чувственное познание опережает логическое его понимание и проявляется без актуального осознания эстетического эффекта. Это мы и наблюдаем сплошь и рядом, когда сталкиваемся с переживанием музыки ребенком и взрослым, неподготовленным слушателем и профессионалом-музыкантом. Эстетический эффект мы можем, бесспорно, зафиксировать, но объяснить его, раскрыть его сущность, своеобразие и индивидуальные различия далеко не всегда пред-

ставляется возможным. Так же значительную роль во всех актах восприятия играет апперцепция – влияние всего жизненного и музыкального опыта на восприятие и понимание содержания музыкальных произведений.

Как заметил Ж.Адамар, творить – это уметь распознавать, уметь выбирать. У настоящего художника интуитивное чувство безошибочности выбора развито настолько сильно, что этот процесс происходит почти автоматически в подсознании. Вначале композитор выбирает объекты, которыми он будет оперировать, потом – комбинации уже избранных объектов и их взаимоопределение, т.е. установление определенных отношений, упорядочение множества разнообразных звуков. Естественно, что в творческом процессе выбор определяется общей идеей и концепцией сочинения.

Исходя из общего определения мышления, выявлена специфика музыкального мышления через анализ проявлений триединой связи: объект отражения—отношение—субъект отражения. Музыкальное мышление можно определить как реализуемый в интонировании процесс моделирования системы отношений субъекта к реальной действительности, осуществляющийся как корреляция между сформированными в сознании базовыми элементами мышления и вновь поступающими чувственными, эмпирическими данными.

Являясь сложнейшим, многогранным объектом научного исследования, музыкальное мышление выявляет свои грани в единстве соотношения: «композитор—исполнитель—слушатель».

Во всех проявлениях музыкального мышления, зависящих от характера музыкальной деятельности, исходным объектом является музыкальное произведение (реально существующее или создаваемое). Поэтому музыкальное мышление выступает как процесс познания и художественно-эстетической оценки феномена музыкального произведения.

Так, сложившееся инобытие музыкальных образов, создавая синтетический образ «снятого» внешнего мира, озвученной реальности и внутренних переживаний человека, – выплескивается из глубин человеческого духа, стимулируя мышление к определенным осознанным актам, направляющим деятельность человека. Вместе с тем, музыкальное бытие осуществляется не только

благодаря актам сознания – в нем проявляются и бессознательные, и подсознательные структуры, реализуется вся полнота духовных процессов внутри человека. Лишь услышанное, ставшее феноменом эстетического сознания, пережитое и преобразованное в сознании может войти в музыкальное содержание.

Литература

1. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М., 1993.
2. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики // А.Ф.Лосев. Из ранних произведений. М., 1990.
3. Seashur C.E. The Psyhology of Musical Talant. Silver, Burlett & Boston; – New York, Chicago, San Francisco. 1919.
4. Ганслик Э. О музыкально-прекрасном. Опыт проверки музыкальной эстетики. М., 1895.
5. Гегель Г.В. Эстетика // Г.В.Гегель. Собр. соч.: В 4 т. М., 1971. Т. 3. С. 621.
6. Ручьевская Е. Функции музыкальной темы. Л., 1977.

Н.В.Моргунова

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ И РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЩЕНАУЧНЫЙ АСПЕКТ

N.V.Morgunova

FEDERAL AND REGIONAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL EDUCATION: GENERAL SCIENTIFIC ASPECT

Период глубоких преобразований во всех областях культуры, общественной и индивидуальной жизни переживает наша страна на пороге XXI века. Эти преобразования затрагивают всю систему отношений человека с миром и с самим собой. Объективные процессы сопровождаются информационно-аналитическим анализом развития всех сторон общественной жизни. Рассматривая современные системы профессионального музыкального образования в контексте этих глобальных перемен, отметим назревшую необходимость обновления содержания образования.

Педагогический опыт показывает, что использование в учебном процессе региональной культуры, приобщение к духовным ценностям, использование в методике традиций педагогической культуры, создают определенную базу для гуманизации обучения.

Это возможно только на основе правильно избранных методологических ориентиров в условиях переоценки ценностей в области профессионального музыкального образования.

Основная функция **методологии** – организация и регулирование процесса познания, раскрытие закономерностей этого процесса, выявление его сущностного содержания. Особенно это касается проблем определения структуры и специфики исследований педагогического процесса, связанных с ведением регионального компонента в систему профессионального музыкального образования, его внутренней логики, его методики, понятий, категорий.

Требуют своего решения вопросы методологии региональных исследований, что определяется наметившейся в целом по стране и на местах тенденции отказа от унификации и единообразия (в том числе и музыкального), стремление обрести известную автономность и независимость от центра в вопросах разработки концепций систем образования. В связи с этим возникает объективная необходимость изучения и развития научного знания, поиска результатов планомерного повышения эффективности и качества исследований.

Разработка вопросов такого уровня в педагогике относится к общенаучным аспектам науки, предметом которой до настоящего времени считали процесс научного исследования и его результат, представленный в виде совокупности научно-педагогических знаний. В настоящее время очевидна недостаточность такого определения (относящегося к предмету только такой области методологического знания – логике педагогического исследования), о чем свидетельствует ряд работ по вопросам методологии педагогических исследований, опубликованных в последние годы.

Это объясняется тем, что сам предмет методологии педагогической науки расширяется, охватывая области, изучаемые другими науками, такими как социология, культурология, психология и др.

Значительная недооценка региональных исследований в области музыкального образования утвердилась и развивалась

в значительной степени в связи с универсализацией бытовавшего ранее учения, его методологией познания исторического процесса. Используя единый метод познания, искусственно пытались подогнать под выявление типичные факты, события и процессы, характерные для общества в целом, конкретные педагогические процессы. Реалии сегодняшнего времени позволили освободиться от довлеющей моноидеологии. В этой связи следует определить место и роль региональных исследований в общем процессе изучения социальной структуры общества, неотъемлемыми параметрами которой являются формы сознания и мировосприятия, присущие людям определенного региона. Определенного времени, а именно то, что принято называть – субъективным планом исторической жизни. Новые подходы к осмыслению генезиса педагогического знания, в частности, цивилизационный и парадигмальный позиции, позволили нам акцентировать внимание на более масштабных обобщениях, общечеловеческих и региональных закономерностей педагогического процесса, обусловленных многообразием конкретной социально-культурной сферы. Данные подходы могут содействовать дальнейшему углублению познания прошлого, более убедительному раскрытию тезиса о том, что образование, как неразрывная часть духовной культуры, в значительной мере детерминируется менталитетом эпохи и региона.

Надо отметить что не однажды предпринимались усилия обозначить комплекс неких сущностных свойств и профессиональных качеств музыканта-педагога в целях оптимальной ориентации процесса музыкального воспитания и обучения. Так, в работах Н.А.Римского-Корсакова, Б.В.Асафьева. Б.Л.Яворского, З.Кодаи, К.Орфа, Б.М.Теплова, Л.А.Баренбойма и др. заложены представления целостности музыкально-педагогического процесса, о значении личности в воспитании и обучении. Именно поэтому, для исследования сущностных характеристик музыкально-педагогического процесса. Системы музыкального образования продуктивно использование культурологического подхода, позволяющего оттолкнуться от общих представлений о культуре, существующих в современной науке. Культурологический аспект предопределяет рассмотрение наиболее общих закономерностей развития культуры как творческого процесса, причем этот процесс связан с созданием, развитием и сохранением общечелове-

ческих ценностей, в том числе и в сфере профессионального музыкального образования. В этой связи необходимо отметить, что культура многогранна и, только в системе ценностей, можно достаточно содержательно понять ее проявления.

Именно поэтому, для исследования сущностных характеристик музыкально-педагогического процесса, системы музыкального образования продуктивно использование культурологического подхода, позволяющего оттолкнуться от общих представлений о культуре, существующих в современной науке.

Использование понятий «культура» применительно к деятельности музыканта-педагога не случайно. Ведь с его помощью принято определять высокий качественный уровень, совершенство самых разных видов человеческой деятельности, творческого развития личности. Следовательно, создание целостного представления о культуре педагога-музыканта важно не с локальной, теоретико-познавательной позиции-оно имеет большое практическое значение, ибо может соответствующим образом и в различном плане направлять работу педагогов, трактовать ее как творческий процесс.

Общие и специфические особенности творческой педагогической деятельности интенсивно исследуются в 60—90 годы в трудах Н.К.Баклановой, Ф.Г.Гоноболина, В.И.Загвязинского, Н.В.Кузьминой, В.А.Кан-Калика, А.Е.Кондратенкова, Е.И.Максимова, Н.Д.Никандрова и др. Творчество трактуется как создание новых, оригинальных ценностей, имеющих общественную значимость (С.Л.Рубинштейна), создание нового во внутреннем мире субъекта (Л.С.Выготский).

В этой связи мы рассматриваем творческий процесс в педагогической деятельности учителя-музыканта как осознание и решение проблем, возникающих в профессиональном музыкальном образовании. Творчество является необходимой составляющей частью деятельности каждого учителя, находящегося в поиске оптимальных методик, связанных с введением регионального компонента в обучающие программы. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, развития творческих возможностей, авторской позиции. Неадаптированный материал регионального искусства требует неповторимой технологии педагоги-

ческой деятельности, позволяет педагогу как субъекту педагогической деятельности максимально реализовать себя. При реализации концепции регионализации системы профессионального музыкального образования создаются реальные возможности в совершенствовании профессионально-личностных качеств педагога, в сознании себя как творческой индивидуальности.

На современном этапе рассмотрение регионального компонента профессионального образования невозможно без изучения вклада, внесенного различными зарубежными антропологическими школами, где культурантропология рассматривается как «наука сравнительной социологии». Концепция регионализации музыкального образования связана с необходимостью использования сравнительно-сопоставительных методов анализа на типологической основе, без которых невозможно объективное представление множественности культурного наследия, характерного для реалий действительности.

В контексте разработки концепции регионального компонента профессионального музыкального образования целесообразно иметь в виду, что содержание образования, средства и способы его реализации, его освоение обучаемыми является частью культуры. В музыкальной эстетике понятие « музыкальная культура» формируется как единство музыки и ее социального функционирования. В эту сложную систему входят:

1) музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном обществе;

2) все виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению музыкальных ценностей;

3) все субъекты такого рода деятельности вместе с их знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими ее успех.

Региональное исследование в области профессионального музыкального образования предполагает изучение определенного процесса в четко выделенных географических и исторических рамках, воплощающих в себе музыкальную специфику данного региона и ее отражение в обучающих программах профессионального музыкального образования.

При исследовании регионального компонента музыкального образования важно профессионально овладеть музыкально-звуковой средой как инструментом педагогического регулирования,

понять закономерный характер развивающего влияния музыки как социально-бытового явления. Широкая социокультурная ориентация в контексте регионализации образования, кроме формирования профессиональной способности будущего педагога оперативно типологизировать аудиторию, социальную или учебную группу, формирует умение особым образом конструировать музыкально-образовательный процесс с учетом регионально-культурных, этнокультурных особенностей окружающего социума. Подобное умение, как свидетельствует опыт, возникает у педагога-музыканта на базе достаточно высокого общего социально-культурного развития, в том числе наличия у него достаточно богатого жизненного опыта, профессиональных знаний, педагогических умений.

Литература

1. Современные проблемы истории образования и педагогической науки. М., 1994. Т. 1. Ч. 1.

2. Сластенин В. Формирование профессиональной культуры учителя. М., 1993.

3. Сохор А. Музыкальная культура общества. – В кн.: Вопросы социологии и эстетики музыки. Л., 1980. Т. 1.

4. Тарасова Л.А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 1997.

5. Горлова И. Свет культуры в мире информации // Кубань: проблемы культуры и информатизации. 1995.

6. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. Ростов н/Д, 1979.

И.Н.Хазеева

СОДЕРЖАНИЕ И СПЕЦИФИКА РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

I.N.Khazeeva

CONTENT AND SPECIFIC CHARACTER OF REGIONAL COMPONENT IN MUSICAL AND PEDAGOGIKAL EDUCATION

Огромное разнообразие, природная, социально-экономическая, культурная несхожесть различных территорий страны гарантируют такое же многообразие национально-региональных компонентов стандартов. Это многообразие станет фактором единства образовательного пространства в случае выполнения двух условий: выполнение требований федерального компонента стандарта и формирование общего для всех понимания функций, языка и форм представления национально-регионального компонента.

Возможен вариант, когда субъект федерации все имеющееся в его распоряжении время отдаст на усиление федерального компонента и будет вводить национально-региональный компонент, например, в виде модулей к действующим курсам федерального компонента. Другими словами, здесь имеется множество решений, которые относятся к компетенции субъекта федерации.

Результаты исследований последних лет говорят о том, что основными функциями национально-регионального компонента стандарта могут быть следующие:

– формирование и закрепление «регионального содержания» как компонента государственной политики и практики работы системы образования и образовательных учреждений региона;

– определение оптимального объёма содержания, подлежащего обязательному усвоению учащимися региона;

– установление единых научно-методических подходов к наполнению регионального компонента стандарта и создание таким образом базы для разработки соответствующих учебно-методических комплексов;

– обеспечение вариативности учебных планов образовательных учреждений региона и преемственности обучения на различных ступенях;

– оптимизация и унификация с учётом федерального компонента средств контроля и оценки качества результатов обучения;

– повышение уровня образования путём дальнейшего углубления и расширения содержания федерального компонента.

Региональный компонент (в дальнейшем РК), впервые появившийся в 1989 г. в экспериментальном варианте базисного учебного плана, обусловил включение в содержание образования факторов, непосредственно связанных с социокультурными условиями конкретного региона.

РК Государственных образовательных стандартов, став важнейшим проявлением регионализации образования и призванный учитывать особенности образовательного пространства региона, выступает как важное условие развития профессионального музыкального образования в данном регионе.

При построении регионального компонента высшего профессионального образования нужно учитывать:

1) принцип региональности (ориентация на особенности региона во всём учебно-воспитательном процессе);

2) принцип гуманизации (формирование гуманистического мировоззрения, создание условий для самопознания, самореализации личности);

3) принцип историзма (раскрытие исторической обусловленности явлений, процессов).

Каковы же рекомендации и нормативы по внедрению национально-регионального компонента в учебные планы и программы вузов?

Во-первых, следует отметить, что разработку и внедрение национально-региональных компонентов государственных стандартов призваны обеспечить вузовские системы регионов.

Во-вторых, «дискуссионным остаётся вопрос о доле в учебных планах и программах учебных курсов, которая должна отводиться на национально-региональные компоненты государственных образовательных стандартов. По экспертным оценкам, эта доля может колебаться от 10% по естественным и техническим учебным дисциплинам, до 25% – по гуманитарным учебным дисцип-

линам. Но главное не в количестве академических часов, отводимых на национально-региональные компоненты, а в их перечне, содержании, научно-методическом и ресурсном обеспечении».

В-третьих, можно отметить, что при разработке основных профессиональных образовательных программ, которая должна осуществляться самими вузами, следует особо уделять внимание «учёту национальных и региональных особенностей в подготовке специалистов. Они могут отражаться в рабочих программах дисциплин как заданных требованиями (госстандартом образования), так и устанавливаемых вузом.

В-четвёртых, в п. 6.1.2. примечания к Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования указывается, что «вуз, факультет) имеет право… осуществлять преподавание в форме авторских лекционных курсов и разнообразных видов коллективных и индивидуальных практических занятий, заданий и семинаров по программам, разработанным в самом вузе и учитывающим региональную, национально-этническую, профессиональную специфику, а также научно-исследовательские предпочтения преподавателей, обеспечивающих квалифицированное освещение тематики дисциплин цикла». В-пятых, национально-региональный компонент образования не является изолированным блоком учебных дисциплин, он может внедряться во все виды подготовки учителя (общую и специальную), а также во все формы этой подготовки – основные и факультативные дисциплины; курсы по выбору студентов, устанавливаемые вузом; практику; внеаудиторную работу; дисциплины специализации; дисциплины дополнительной специальности.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно отметить, что национально-региональный компонент образования разрабатывается самими вузами региона и не является изолированным блоком дисциплин. Он может внедряться во все виды, формы и методы подготовки студентов (общая и специальная подготовка; любые типы учебных дисциплин; аудиторная и внеаудиторная работа; дисциплины, предусмотренные госстандартом и предлагаемые вузом; традиционные и нетрадиционные инновационные методы обучения и др.).

Анализируя литературу по проблеме построения образовательных систем региона, можно выделить исследование

Л.Ф.Греханкиной, в котором определены следующие модели включения регионального содержания в образовательный процесс.

I модель – полипредметная базовая, которая предполагает обязательное включение регионального содержания в базовое путём равномерного распределения его по таким учебным курсам, как история музыки, класс основного и дополнительного музыкального инструмента, класс сольного пения, школьно-песенный репертуар. При таком построении программ региональный материал используется для углубления и расширения основных тем и разделов базового содержания. В процессе такого обучения используются такие установки, как следование от общего к частному и наоборот, от эмпирической сущности явлений к их теоретическому осмыслению. Систематическое и целенаправленное включение регионального материала повышает эффективность учебно-воспитательного процесса, а также уровень знаний и познавательной активности учащихся.

II модель – полипредметная повышенная. Данная модель предполагает изучение регионального содержания за счёт выделения дополнительных часов. Вопросы регионального компонента рассматриваются в русле общего содержания и поэтому рассредоточены по разным темам. В связи с этим возникает необходимость обобщить и систематизировать эти знания, представить их как целостность на обобщающих уроках.

III модель – монопредметная углубленная. Эта модель представляет собой углубленное изучение регионального содержания на обязательных спецкурсах, специальных факультативах. Обычно это 1-2 предмета по выбору учащихся из вариативной части базисного учебного плана. Например, в учебном плане музыкально-педагогического факультета в условиях Ханты-Мансийского автономного округа это такие предметы, как «Песенные традиции обско-угорских народов», «Творчество композиторов уральской школы», «Музыкальный фольклор Сибири».

IV модель – монопредметная интегративная. Она ориентирована на подготовку комплексных курсов, в которых все аспекты регионального содержания находятся во взаимосвязи. Основой такой модели являются межпредметные связи, соединение разрозненных знаний в одно целое.

Говоря о подготовке будущего учителя к реализации регионального компонента в музыкальном образовании, нужно выявить содержательную сторону регионального компонента как необходимого условия процесса регионализации музыкального образования.

Исходя из этого, можно сказать, что реализация РК в содержании музыкального образования есть конкретизация основных положений музыкального образования с точки зрения существования личности в данном регионе. Включение в учебный процесс таких принципов как: связь теории с практикой, с жизненным опытом; целеполагание; соответствие целей обучения, воспитания и развития содержательной стороне образовательного процесса данного региона – способствует более успешному развитию процесса регионализации.

Исследуя содержание РК, можно выделить 3 уровня его применения в содержании музыкального образования:

1-й уровень – единичное использование музыкального материала данного региона в образовательном процессе;

2-й уровень – более или менее частое использование краеведческого материала как вспомогательного в изучении федерального компонента содержания образования для расширения и углубления полученных знаний;

3-й уровень – систематическое применение музыкального материала, отражающего региональный компонент.

Одним из направлений музыкального образования является музыкальная деятельность учащихся в различных его проявлениях (слушание музыки, ее исполнение и др.), направленная на усвоение содержания РК музыкального образования. Она способствует не только музыкальному развитию отдельно взятой личности, но и развитию музыкальной культуры региона в целом.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «музыкальное образование» (который в настоящее время является основным нормативным документом, определяющим требования к подготовке учителя музыки) устанавливает следующие взаимосвязанные разделы подготовки: 1) гуманитарную, 2) естественно-научную, 3) психолого-педагогическую, 4) предметную.

Л.Г.Арчажникова отмечает: «Профессиограмма понимается нами как первичная качественно-описательная модель учителя

музыки, в силу своей гипотетичности она может быть существенно расширена и дополнена в дальнейших исследованиях». Тем самым, допускается последующее творческое развитие модели учителя музыки, включение в неё новых, необходимых с учётом потребностей общества, аспектов деятельности, каким и является деятельность, направленная на реализацию национально-регионального компонента в музыкальном образовании.

При подготовке учителя музыки национально-региональный компонент играет весьма существенную роль, т.к. культура и национальные особенности регионов, в условиях которых происходит музыкально-эстетическое развитие студентов, осуществляется обучение, весьма различны.

В своём исследовании Тарасова Л.А. предлагает два направления внедрения и развития регионального содержания музыкального образования:

1) В качестве национально-регионального компонента музыкально-педагогического образования, олицетворяющего собой особенности региональной системы подготовки специалистов (где происходит общее ознакомление студентов с основами музыкально-краеведческой работы, материалом музыкальной культуры родного края и др.); в данном случае музыкальное краеведение является частью формирования музыкально-педагогической деятельности учителя-музыканта широкого профиля.

2) В качестве специального музыкально-краеведческого образования, в процессе которого студенты овладевают новой квалификацией – учитель музыки и музыкант-краевед.

Анализ содержания музыкально-педагогического образования, осуществлённый нами на основе Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, показал, что основными задачами содержания общей подготовки учителя музыки в контексте анализа регионального содержания дисциплин является:

1) Осуществление подготовки сознания студентов к восприятию регионального содержания музыкального образования.

2) Ознакомление студентов с комплексом национально-региональных особенностей своего края в различных сферах жизни общества (демографических, экономических, эколого-географических, культурных и др.) в соответствии с принципом национально-регионального подхода.

Одной из форм внедрения национально-регионального компонента в музыкальное образование являются курсы по выбору, факультативы регионального содержания, разработанные самим вузом. Например, факультатив ФТД.05 «Работа с вокальными ансамблями», в котором, используя региональный музыкальный материал, студенты приобретают профессиональные умения и навыки.

В дисциплинах предметной подготовки возможности внедрения национально-регионального компонента приобретают более специфический характер, благодаря внедрению в учебный процесс, в содержание курсов элементов музыкального краеведения. Одним из методов внедрения национально-регионального компонента в музыкально-педагогическое образование является метод расширения и обогащения репертуара исполнительских классов музыкальными произведениями данного региона. Конечно, репертуар таких предметов, как «Класс основного или дополнительного музыкального инструмента», «Класс хорового дирижирования и ЧХП», «Хоровой класс и практическая работа с хором», «Класс сольного пения» можно обогатить в основном за счёт композиторских произведений, а также народных песен, бытующих в данном регионе. Но возникает сложность обогащения репертуара музыкальными произведениями коренных малочисленных народов ХМАО в силу отсутствия профессиональных композиторов из числа хантов и манси, следовательно, отсутствие опубликованных музыкальных произведений народов ханты и манси.

Ориентация на использование материала, относящегося к музыкальной культуре региона, края и др., предполагает расширение содержания и структуры деятельности учителя музыки. Наряду с хормейстерским, музыковедческим, исполнительским, концертмейстерским, вокальным и другими видами профессиональной деятельности учителя музыки, выделяется музыкально-краеведческий вид и характеризует его как синтез педагогической, музыкальной и краеведческой деятельности.

Содержание музыкально-краеведческой деятельности учителя музыки, как утверждает Л.А.Тарасова, обладает своей спецификой, т.к. работа осуществляется на локальном музыкальном материале. В целом эта деятельность складывается из двух взаимосвязанных аспектов, которые направлены на овладение

музыкально-историческим краеведением (деятельность по исследованию и сохранению музыкальной культуры родного края) и музыкально-педагогическим краеведением (работа методического характера по использованию добытых в процессе музыкально-краеведческого поиска материалов в учебном процессе).

Структура музыкально-педагогической краеведческой деятельности включает в себя:

1) Учебно-методическую музыкально-краеведческую деятельность. Она заключается в подготовке учителя к музыкально-краеведческой работе в школе и использовании материалов по музыкальной культуре края на уроках и внеклассной работе. Данная подготовка осуществляется в двух взаимосвязанных направлениях: теоретическом и методическом.

Теоретическая подготовка включает в себя изучение источников по музыкальной культуре края, местного музыкального материала. Прежде всего, учитель должен сам изучить музыкальную историю своего края, интересоваться и пополнять свои знания по музыкальной культуре края. Интерес представляют не только сведения о творчестве музыкантов, связанных с краем, но и музыкальные произведения данного региона, музыкальный фольклор.

Методическая подготовка связана с овладением приёмами изложения материала по музыкальной культуре региона, организации уроков и внеклассных занятий на основе данного музыкального материала, продумыванием и подготовкой наглядных пособий и технических средств обучения. Педагог занимается отбором, оценкой и методической обработкой материала краеведческого содержания; организует внеклассную музыкальную работу (кружки, концерты, фольклорные коллективы, музыкальные встречи с музыкантами, исполнителями и др.); знакомится с педагогическим опытом работы с краеведческим музыкальным материалом в других школах и т.д.

2) Деятельность по развитию музыкально-эстетической культуры, музыкальных и других способностей, навыков исследовательской работы учащихся средствами музыкально-краеведческого материала.

3) Деятельность, направленную на воспитание социально-ценных качеств личности учащихся средствами музыкально-краеведческого материала.

4) Просветительскую деятельность, осуществляемую посредством применения регионального музыкального материала.

5) Деятельность, направленную на изучение и сохранение истории музыки родного края, которая связана с исследовательской работой в библиотеках, музеях; сбором воспоминаний музыкантов, связанных с краем; написанием отчётов, статей, изучением истории музыкальных учебных заведений, жизни известных музыкантов-педагогов края и др.

6) Деятельность, направленную на изучение и сохранение музыкального фольклора, традиций родного края, в том числе и музыки коренных народов Севера, что происходит в процессе участия в экскурсиях, фольклорных экспедициях, а также изучение письменных источников, в том числе репертуарных сборников.

Литература

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1984. С. 111.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Региональная политика РФ в области высшего образования. Саранск, 1995. Вып. 4. С. 62—90.

3. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / Под. ред. В.С.Леднева, Н.Д.Никандрова, М.В.Рыжакова. М; Воронеж: «МОДЭК», 2002. С. 384.

4. Греханкина Л.Ф. Региональный компонент в структуре содержания образования / Педагогика. 1999. № 8. С. 30—34.

5. Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. М., 1998. С. 242.

6. Тарасова Л.А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1997. С. 49.

Г.З.Дайнова

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

G.Z.Daynova

REGIONAL COMPONENT IN THE SYSTEM OF GENERAL MUSICAL EDUCATION IN BASHKORTOSTAN

Важной проблемой в образовании республики Башкортостан является проблема построения стратегии содержания музыкального образования, обеспечивающей соответствующую квалификацию выпускникам вузов. Особое значение приобретает подготовка педагогических кадров, разработка научных исследований, региональных программ и их реализация в учебно-педагогическом процессе.

На данный момент имеется определенное количество теоретико-музыковедческой литературы по башкирской музыке, но в то же время отсутствует педагогическое обоснование и осознание этой проблемы именно в системе общеобразовательного процесса (высшего, среднего звеньев, а также и в общеобразовательной школе). Башкирская музыка и ее место в общеобразовательном процессе помогает получить полноценное представление о развитии академической традиции на всех этапах развития национальной музыки.

Одной из моделей музыкально-педагогического образования является углубленное изучение регионального содержания на обязательных спецкурсах или факультативных занятиях. Например, в учебном плане музыкально-педагогического отделения БГПУ: это такие предметы, как «Башкирский музыкальный фольклор», «Башкирская академическая музыкальная культура», «Башкирская музыка «нового времени»». Анализируя данные дисциплины, следует отметить, что основу этих курсов составляет как фольклор, так и академическая музыкальная культура Башкортостана. Теоретическая подготовка учителя музыки включает в себя изучение источников по проблеме башкирской музыки, музыкального материала, сведений о творчестве композиторов.

Методическая подготовка связана со многими вопросами, в том числе – с овладением приемами изложения материала, использованием наглядных пособий и технических средств обучения, умением органично и полноценно использовать полученные знания в школе. Педагог производит отбор и методическую обработку материала, знакомится с педагогическим опытом в других школах. Он осуществляет музыкально-педагогическую работу по развитию музыкальных способностей учащихся, приобретению навыков исследовательской деятельности, формированию ценностных качеств личности, деятельность, сохранению музыкальных традиций своего народа и т.д.

Специального внимания и анализа требует проблема музыкального образования в школе как организованного под руководством учителя педагогического процесса, направленного на воспитание музыкальной культуры учащихся. Поэтому на современном этапе развития образования предполагается обновление содержания школьных программ, использование новейших педагогических технологий, усовершенствование системы подготовки квалифицированных кадров для общеобразовательной школы, развитие подрастающего поколения в условиях многоязычного и поликультурного пространства.

В последние годы в республике появился ряд работ, посвященных проблемам музыкального образования в Башкортостане. Анализируя литературу по проблеме построения образовательных систем в республике Башкортостан можно выделить исследования Л.М.Кашаповой, которая на протяжении многих лет занимается проблемами национального музыкально-педагогического и общего музыкального образования в Башкортостане. Область ее исследований охватывает как школьный образовательный процесс, так и вузовскую подготовку. Результатом ее деятельности стали программы дисциплин по специальности музыкальное образование, куда, в том числе, вошел курс «Национальное музыкальное образование школьников». Причем, его содержание направленно на осознание и освоение будущими учителями музыки принципов построения системы национально-регионального музыкального образования школьников. При этом региональный материал используется для углубления и расширения тематики основных разделов базового содержания программы.

Н.Зайнетдинова рассматривает проблему включения песенного фольклора в содержание музыкального образования. Башкирский песенный фольклор анализируется с позиций музыкознания и фольклористики, тем самым, раскрывая его сущность как вида искусства. Башкирский песенный фольклор исследуется с точки зрения различных категорий, таких как: жанр, интонация, манера исполнения. В данном исследовании раскрываются цели, задачи, принципы, методы и формы последовательного освоения школьниками песенного фольклора, где ведущим является сам процесс усвоения фольклорного материала и педагогический контроль над данным процессом. Н.Зайнетдинова в своем исследовании опирается на работу Ю.Носорева, анализирующего традиционную манеру исполнения народных песен, обусловленную фонетическими особенностями разговорного языка и рассматривающего данную категорию как одну из важнейших в содержании национального музыкального образования. Впоследствии научно-методические взгляды данных авторов воплотились в методическом издании Стерлитамакского государственного педагогического института – «Музыкально-эстетическое образование школьников», где отмечается недостаточная разработанность некоторых разделов музыкальной педагогики, и, в частности, технологии преподавания национальной музыки. Восполнить данный пробел, как справедливо полагают авторы, можно путем сотрудничества с учителями-практиками.

Работа А.Зиннуровой обобщает теоретические, разработки в области этико-эстетической проблематики с целью решения педагогических задач посредством детской национальной музыки. Автор выбрала младшую школьную возрастную группу, так как именно на данном возрастном этапе происходит формирование эстетических суждений, оценок, критериев нравственно-эстетического отношения к действительности. Интересным представляется раскрытие этического содержания детской музыки, куда А.Зиннурова включает совокупность этико-эстетических категорий, нравственную тематику и средства музыкальной выразительности, способствующие раскрытию идейного содержания того, или иного музыкального произведения.

Пласт современной башкирской академической музыки исследуется в нашей работе «Подготовка учителя к преподаванию

башкирской музыки “нового времени” в общеобразовательной школе», проводимой на протяжении нескольких лет на кафедре музыкального образования БГПУ. В своем исследовании мы, опираясь на исследование Е.Р.Скурко, характеризуем башкирскую музыку «нового времени» в аспекте взаимосвязи национального фольклора и академических традиций; создаем теоретическую модель-представление о содержании и процессе изучения будущими учителями башкирской музыки «нового времени» и ее преподавании в системе общего музыкального образовании. Нами был разработан спецкурс «Башкирская музыка “нового времени”» и методические рекомендации по изучению данного спецкурса в условиях музыкально-педагогического и общего музыкального образования в республике.

Таким образом, на сегодняшний день формирование регионального компонента музыкально-педагогического образования является актуальной задачей образовательного процесса. Мы видим достаточный интерес как музыкантов-педагогов – исследователей к данной проблематике, так и преподавателей общеобразовательных школ, в также студентов, обучающихся на музыкальных отделениях вузов республики Башкортостан. Это наиболее ярко прослеживается и в тематике квалификационных работ выпускников педагогических вузов.

Литература

1. Зайнетдинова Н.Ф. Подготовка учителя музыки к педагогическому руководству освоением песенного фольклора младшими школьниками (в условиях Башкортостана): Дис. … канд. пед. наук. М., 1999.

2. Зиннурова А.С. Нравственно-эстетический потенциал детской национальной музыки в воспитании младших школьников (на материале башкирского музыкального искусства): Дис. … канд. пед. наук. Уфа, 2002.

3. Кашапова Л.М. Национальное музыкальное образование школьников: история, теория и практика. Уфа, 2004.

Н.Б.Кухарева

МУЗЫКАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

N.B.Kukhareva

TEACHER'S MUSICAL CONSCIOUSNESS IN THE PROCESS OF POLYCULTURAL EDUCATION

Проблема поликультурного образования в формировании компетентного учителя музыки является крайне актуальной по крайней мере по двум причинам.

Во-первых, в силу традиционной для российского музыкального образования (в том числе предшествующего базовому в условиях музыкальной школы, музыкального училища и т.п.) направленности на овладение возможно более широким «поликультурным» репертуаром, прежде всего европейского происхождения (что впоследствии делает очевидными его преимущества в осуществлении общекультурного воспитательного процесса учащихся по сравнению с преподавателями многих других школьных учебных дисциплин).

Во-вторых, в силу все еще мало разработанного вопроса о сущности и специфике музыкального сознания в решении этой важной воспитательной задачи.

Если рассматривать с общепедагогических позиций задачи поликультурного образования подрастающего поколения и «участия» в этом процессе образования музыкального, то выделяются особенности, которые дают основание рассматривать урок музыки как весьма значительный и важный компонент, влияющий на эффективность исследуемого процесса. Тем более, что урок музыки является единственной формой всеобщего и обязательного музыкального образования подрастающего поколения.

Накопленный в музыкальном образовании опыт со всей очевидностью свидетельствует о том, что специфика музыкального искусства (его эмоциональная заряженность, образность, доступность для восприятия в силу универсальности языка, ограниченная временная протяженность и др.) открывает широкую возможность формирования у учащихся интереса и потребности

в общении с музыкальным искусством своего народа и приобщения к музыкальной культуре других народов.

Музыкально-педагогическая наука рассматривает проблему музыкального сознания в опоре не только на музыкальную психологию, но и в философском аспекте – как социокультурный феномен, отражающий художественно-эстетические и морально-этические позиции общества, как индивидуально-общественную систему ценностей (Н.И.Киященко, Г.Г.Коломиец и др.). В собственно психологическом аспекте мы опираемся на концепцию А.В.Тороповой, согласно которой музыкальное сознание выполняет познавательно-экспрессивную функцию психики через «интонирование опыта переживаний». При этом музыкальное сознание проявляется в совокупности бессознательных и сознательных звуко-символических динамических образов, установок, психических операций и программ, сопровождающих порождение и восприятие музыкальных явлений субъектом музыкальной деятельности и служащих поддержанию и развитию психологической динамической устойчивости индивида или общества. В образе и структуре музыкального сознания переплетены биодинамическая (двигательно-пластическая мышечная экспрессия), аффективная (эмоциональная реактивность и устойчивость чувств), когнитивная (паттерны, познавательные схемы и понятия) и духовная (в первую очередь устремленность к развитию и выходу за личностные пределы) составляющие (7, с. 129—130).

Исследователь подчеркивает, что специфическая функция музыкального сознания заключается в вынесении в символический план «инобытия» – в музыку – многообразия жизненных и художественных переживаний. При этом музыка как «другая реальность» дает возможность самопознания как в «зеркале» увидеть себя, свой народ и музыкальную культуру своего народа, другие народы и музыкальную культуру других народов. Музыкальное сознание опирается на опыт эмоционально-значимых отношений, вербально и невербально выраженных чувств и аффектов, ритмизированных действий и движений, опыт выразительного музыкального высказывания, слухового и процессуального ориентирования во времени и пространстве (7, с. 133).

Автор концепции обобщает психологические предпосылки возникновения символического интонирования, предшествующего

музыке, обнаруживаемые в «археологических пластах» музыкального сознания, следующим образом:

1. Интонирование опыта телесности существования, осуществляемое в звукодвигательных связях интонационных символов (психологическое воздействие танцевальных движений всех народов с соответствующим звуковым сопровождением).

2. Познание и реализация психологического смысла этнических стилей музыкального языка (интонирование соответствующего опыта).

3. Интонирование опыта социального взаимодействия на уровне обмена эмоциональными посланиями с представителями общества своих и «чужих»).

4. Интонирование опыта контакта с силами и энергиями, испытание «пиковых переживаний», способствующих просветлению, озарению, открытию (7, с. 141).

Представленное содержание концепции-представления о музыкальном сознании послужило основой для построения музыкально-педагогической модели поликультурного образования будущего учителя музыки.

Задача заключалась в том, чтобы, учитывая уровень общей и музыкальный культуры студентов – будущих учителей музыки, разработать программу, направленную на поликультурное образование в опоре на развитие музыкального сознания, пронизывающего все отмеченные выше элементы его структуры и археологические пласты, по возможности, привлекая не только родственные музыкальные культуры (славянскую, западно-европейскую), но и более «отдаленные» (закавказскую, азиатскую, а также частично аборигенов афро-американского и австралийского континентов).

При этом обнаружилось, что, привлекая музыкальный материал всех названных выше регионов и континентов, удается реализовывать в большей или меньшей степени, большинство из включенных в программу поликультурного образования элементов и археологических пластов музыкального сознания, что способствует значительному повышению уровня поликультурной образованности и воспитанности будущих педагогов-музыкантов.

Литература

1. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. М., 2004.
2. Коломиец Г.Г. Ценности музыки: философско-социологический аспект. Оренбург, 2005.
3. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976.
4. Орлов Г. Древо музыки. СПб., 2004.
5. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Дис. ... д-ра псих. наук. М., 1993.
6. Старчеус М.С. Слух музыканта. М., 2003.
7. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. М., 2008.

М.А.Шевчук.

ТЕМА НАРОДНОСТИ В РОМАНТИЗМЕ РУССКОЙ МУЗЫКИ НАЧАЛА XIX СТОЛЕТИЯ

M.A.Shevchuck

THEME OF NATIONAL CHARACTER IN RUSSIAN MUSIC ROMANTICIZM THE BEGINNING OF XIX CENTYRU

Теоретическое обоснование народности как национального своеобразия культуры связано с эпохой Просвещения, формирования национальных государств, их борьбой за независимость и самостоятельность.

Проблема народности становится одной из важнейших в развитии русской культуры первой половины XIX века, оказывается в центре художественных поисков русского романтизма. Интерес к ней был связан со стремлением воссоздать утраченную в окружающей реальности подлинность, цельность, в силу чего история, фольклор и культ природы трактуются как первозданность, как самое полное и неискаженное воплощение «души мира». Общественная мысль России первой половины XIX в. склонялась к убеждению, что разум не изобретает истину, но она извлекается из опыта многовековой жизни народа, что только история и исторический опыт каждой страны позволят обнаружить ту тропу, которая и приведет ее к «храму истинной мудрости». От всеоб-

щих, глобальных этических проблем судеб человечества и трагизма жизни человека на рубеже веков в России естественным оказался переход к проблемам исторического бытия нации. Историзм открывал принцип постоянного изменения человеческого общества, рождал понимание места каждого народа в истории человечества, своеобразие его культуры и характера. Он помогал вырабатывать оптимистический взгляд на судьбу народа и родины, открывал будущее, устанавливая связь современности с прошлым.

В русской музыкальной культуре начала XIX века пробуждается интерес к русской истории, былинному эпосу, народной сказке. Большую роль в его стимулировании сыграли такие важные события культурно-художественной жизни, как первая публикация «Слова о полку Игореве» (1800) или первое издание «Древних российских стихотворений» Кирши Данилова (1804). Старинные летописи, былины, сказания становятся источниками вдохновения для поэтов и композиторов, художников и драматургов. А.Н.Радищев, увлеченный героикой древнеславянского мира, в стихотворении «Песнь Всегласа» сравнивал легендарного Бояна с Гомером и Оссианом. Н.М.Карамзин в своем «Пантеоне российских авторов» писал о Бояне как о первом русском поэте, родоначальнике отечественной поэзии, а В.А.Жуковский взял на себя труд перевести весь текст «Слова» стилизованной ритмической прозой. Обращение романтической культуры к эпосу не было случайным, ибо эпос – главное явление народного духа, которое запечатлевает страницы исторического прошлого, хронику культурного опыта народа. Музыкальному романтику эпос был интересен прежде всего песенной, музыкальной природой, ибо исполнение эпического произведения выражает состояние вдохновения, чувства личной взволнованности перед событиями, затронутыми в песне, восхищения и тревоги за ее героев. «Отнять от былины ее напев, исполнить ее в форме прозаического рассказа означает перевести ее в совершенно иную плоскость художественного творчества»,– писал В.Я.Пропп о русском героическом эпосе (1, с. 6).

Под влиянием глубокого интереса к народной песне, почти одновременно проявившегося и в музыке, и в поэзии, одним из самых распространенных жанров в первой половине XIX века становится «русская песня». Поэты А.Ф.Мерзляков, А.А.Дельвиг,

Н.Г.Цыганов, увлекаясь народной песней, творчески перерабатывая ее образы и сюжеты, создавали самостоятельные лирические произведения, близкие к бытовой традиции. По тому же пути шли и русские композиторы, сочиняя «русские песни» в подражание народным. Многие русские песни А.А.Алябьева, А.Е.Варламова и А.Л.Гурилева не случайно стали народными – так тонко и поэтично сумели их авторы претворить черты народно-песенной лирики.

Творчество А.А.Алябьева 1830-х гг. демонстрирует углубленное проникновение в стилистические истоки русской протяжной песни, в тайну ее мелодического распева. Внутренний трагизм протяжной песни с ее напряженным мелодическим развитием по-новому освещает сквозную тему алябьевской романтической лирики – раздумье композитора о своей судьбе в произведениях: «Песнь несчастного» (слова А.А.Алябьева, 1832); «Сладко пел душа-соловушко» (слова Лажечникова, 1834); «Одинок месяц плыл» (слова Дельвига, 1839). Песня «Кабак» представляет собой драматическую метаморфозу жанра «русской песни», стоящую на пути к песням-сценам А.С.Даргомыжского, к творчеству М.П.Мусоргского. В создании образа бедняка, тщетно пытающегося «за кружкой утолить печали», важную роль играют драматическая трактовка плясового ритма и тонкая имитация элементов мелодического распева, прорывающегося стоном отчаяния. Здесь романтическая интерпретация Алябьева заимствует в народной песне главное – эстетические условия воздействия на слушателя, когда в состоянии сопереживания он непосредственно, всем строем души «вливается» в звучание песни. И, как высшее проявление художественной вовлеченности, начинает петь сам, постигая самый верный путь приобщения к неиссякаемому духовному роднику народности: «пение несет ему... и душевный вздох и... духовный стон... Пение помогает усваивать русский строй чувств и особенно духовных чувствований» (2, с. 203).

Определяя сущность музыкального искусства, А.Е.Варламов связывает это понятие с народной национальной основой: «Музыке нужна душа, а у русского она есть, доказательство – наши народные песни» (3, с. 241).

Приверженность композитора к народной песне сохранялась всю жизнь и сказывалась во всем. Особенно значительной была

работа А.Варламова в последние годы его жизни над сборником «Русский певец». В этом издании им было задумано – впервые в таких масштабах – большое собрание песен различных славянских народов: русских, украинских, польских, чешских, сербских. Опубликованные 43 песенных обработки отражают общую характерную тенденцию русской фольклористики того времени. Эстетические позиции Варламова и его конкретные задачи в «Русском певце» становятся понятны, если вспомнить работу его друга и единомышленника Аполлона Григорьева «Русские народные песни с их поэтической и музыкальной стороны».

Позиции композитора и критика созвучны: Григорьев, считая целесообразной запись всех песенных вариантов, главное видит не в их «археологическом» изучении, а в познании живого бытования песни. При этом критик подчеркивал необходимость внимания к тексту, ибо он вместе с музыкой составляет единое целое. Эти же принципы исповедовал и Варламов. «Каждая эпоха... выдвигала свой метод приближения к «настоящей песне», – замечал Б.В.Асафьев, подчеркивая прогрессивность варламовской позиции в музыке (4, с. 109). Мелодия становится самым важным из выразительных средств «русских песен» Варламова. Ей присуща распевность, широта диапазона, постепенность развертывания. Вариантный метод ярко раскрывается во всемирно известной песне «Красный сарафан» (слова Цыганова). И, вероятно, секрет редкой и долгой популярности этой песни объясняется не только красотой мелодии, но и ее органичной народностью. Вся мелодия, удивительно пластичная, развивается из начальной фразы («Не шей ты мне, матушка»), из которой вырастают, словно побеги, попевки – варианты ладовые, метрические, создавая цельную, драматургически развернутую песню-спектакль. Отмечая плавность варламовской мелодики, заимствованной из природных свойств русской народной песни, Асафьев подчеркивал: «...ни одного тона, брошенного на произвол; мелодия цепляется плавными звеньями-интервалами так, что слух всегда ощущает рельефность и пластичность в этом связном, но не связанном движении голоса» (5, с. 83).

В процессе становления русской классической музыки «русская песня» и ее прототип – обработка подлинного народного напева – сыграли особую роль. В них утверждала себя самобыт-

ность национального вокального стиля; в них композитор овладевал творчески, с большей или меньшей свободой, интонационной лексикой и ладовым строем русской народной музыки. Со всей непосредственностью проявилась здесь связь между композиторским индивидуально-самобытным мышлением и национально-своеобразной культурой народной мелодической речи. О русской песне, как неиссякаемом источнике профессионального вдохновения, очень точно писал П.И.Чайковский: «Русская песня по своему оригинальному строю, по особенностям своих мелодических очертаний, по самобытностям своего ритма,... представляет для просвещенного и талантливого музыканта драгоценнейший материал. Им и пользовались, и черпали из него обильную струю вдохновения все наши композиторы: Глинка, Даргомыжский, Серов, Рубинштейн, Балакирев, Римский-Корсаков, Мусоргский» (6, с. 306.).

Верно, что русская музыка нередко внушает горько-сладкие ностальгические чувства, которые обостряют стремление к возвращению в материнское чрево своего народа, к родной почве, этническим и национальным корням. Чувство безопасности приносит ощущение единства со всем тем, что песня символизирует. Человек, поющий одну из песен своего народа, не выполняет заданный урок и даже не выражает себя, но отождествляется с песней. Песня – это он сам: он «выпевает» свое «я», отождествляется со всей глубокой природой. Узники в одиночках, жертвы религиозных преследований, политзаключенные перед казнью поют свои гимны не ради того, чтобы отвлечь себя дорогими воспоминаниями, но потому что они, таким образом, обретают силу в единении с высшей реальностью, во имя которой страдают и гибнут. Поющему одну из песен своего народа открывается живая конкретность индивидуального и коллективного субъективного опыта, возможность слияния с жизнью.

Ярким примером органичного единства гениального профессионального творчества композитора и мифомышления русского народа является творчество великого русского композитора М.И.Глинки. В нем обрели, наконец, свою подлинную этическую и философскую сущность центральная для всего русского искусства тема народного героизма, величественные образы народного эпоса и отечественной истории, путь к которым лишь определялся

русскими композиторами СИ.Давыдовым, С.А.Дегтяревым, А.Н.Верстовским.

В конце XVIII – первой четверти XIX в. романтизм сформировался как отдельное направление в искусстве. Основоположники его именно в музыке находили наиболее яркое и адекватное выражение не только романтических умонастроений и переживаний, но и самой жизни. «Романтическими» считались такие произведения музыкального искусства (а также литературы и живописи), где фантазия, воображение, непосредственная живость в обрисовке эмоциональных состояний преобладают над уравновешенностью и сдержанностью, т.е. достоинствами, присущими прежде всего искусству классицизма. Романтизм – это явное предпочтение свободы и стихии жизни в их противостоянии формам культуры. Музыка влекла романтиков своей пластичностью, неопределенностью, возможностью выразить практически любое содержание. Музыка стала для них жизнью, а жизнь – музыкой. В музыке видели они освобождение от традиционно-типологизированных, композиционных схем. Вместе с тем, романтики не могли не сохранить предстилевые параметры классического мышления. Им близка была тема личностных переживаний и устремлений, но, наряду с этим, не менее близкой им была и тема народности, поскольку, как и личность, музыка или жизнь, она пластична, многообразна и всеобъемлюща.

Становление темы народности для русской романтической музыки – это выражение глубины внутренних душевных и духовных переживаний личности, данных в контрастности, динамике, развитии. В принципе соборности, воплощенном в музыке – Глинкой, в философии – славянофилами, было найдено искомое основание гармонии человеческой жизни, бытия. Творчество русских композиторов – Алябьева, Варламова, Верстовского, Гурилева, Глинки, Даргомыжского – раскрывает русскую душу как духовную самоидентичность народа, как его ментальность и уникальный архетип, определяющий собой становление русской общности как целостного мира.

В результате народ в изображении русских музыкальных романтиков становится «великой личностью». Иными словами, появляется новый – национально-личностный – тип культурного героя, обладающего бинарной, двойственной структурой, чертами

народа и личности одновременно, что явилось новым словом, сказанным русскими музыкальными романтиками.

Ярко выраженная в их музыке духовность связывалась с чувством национального достоинства, утверждала идею органического единства личности и народа. Романтическая музыка русских композиторов во многом способствовала решению вопроса о национальном самосознании, который в период 40—60-х гг. XIX в. был особенно актуальным, ассоциируясь не только с понятиями «самодержавие», «православие», «народ», но и с характерным для России явлением странничества. Оно было созвучно романтикам еще и потому, что многие из них (Алябьев, Варламов, Глинка) в нелегкие периоды своей жизни сами оказывались в роли изгнанников и скитальцев. Можно вполне определенно утверждать, что русский музыкальный романтизм был выстрадан сынами неласковой родины своей, выразив собой отнюдь не кратковременную сложность и противоречивость российской действительности. Неудивительно, что он и сегодня понятен и близок сердцам слушателей.

Литература

1. Пропп В.Я. Русский героический эпос. Л. 1955.
2. Ильин И.А. Путь духовного обновления // Ильин И.А. Собр. соч. В 10 т. М., 1993. Т 1.
3. Цит. по: Листова Н.А. А.Варламов. М., 1968.
4. Асафьев Б.В. Русская музыка от начала XIX столетия. М., 1930.
5. Асафьев Б.В. Евгений Онегин, лирические сцены П.И.Чайковского // Избр. труды. М., 1954. Т. 2.
6. П.ИЧайкрвский. Музыкальные фельетоны и заметки. М., 1896.

Т.М.Рабина

О ВОСПРИЯТИИ И ПОНИМАНИИ РУССКОЙ МУЗЫКИ XX ВЕКА

T.M.Rabina

PERCEPTION AND UNDERSTANDING THE XX CENTURY MUSIC

> Талант есть умение убедить других в своем понимании музыки…
>
> *Наталья Гутман*

> Сейчас мы все больше и больше отдаем себе отчет, насколько все в искусстве внутренне взаимосвязано, сцеплено в единое целое. Но для этого должно пройти время, должна возникнуть определенная дистанция между нами и композитором, между настоящим и прошлым.
>
> *Альфред Шнитке*

Проблема восприятия нашими воспитанниками классической серьезной музыки навсегда останется для нас педагогов-музыкантов постоянной.

Проблемы восприятия музыки в конечном счете те же, что и для литературы, поэзии, живописи, но в музыке отсутствуют знаки-слова, лексемы, что создает трудности иного порядка. Музыка несет в себе временное ограничение. Она «живет» пока звучит, после же остается лишь постскриптум – эмоция, над которой слушатель будь то музыкант или любитель размышляет: «что заставляет рождаться этот постскриптум»? Интонация? Мелодия? Логика изложения музыкального материала? для каждого слушателя свое, соответствующее культуре, интеллекту, собственно музыкальной восприимчивости, способности «соинтонировать» данному тексту.

Значение процесса соинтонирования, со-переживания, содействия как фундаментального основания всякого восприятия-понимания чрезвычайно велико, поскольку этим определяется эмоционально активная реакция слушателя на музыку.

Музыка может вызвать у слушателя реакцию отторжения, неприятия в том случае, если весь духовный строй музыкального

произведения – «интонационный герой стиля» (В.Медушевский), покажется ему совершенно чуждым. Но полное равнодушие, связанное с позицией наблюдателя, в музыке вряд ли возможно. Музыка – искусство не только интонационного смысла, но гораздо более – соинтонированного смысла. Поэтому она неизбежно пробуждает у слушателя активную (позитивную или негативную) реакцию.

Сказанное касается музыки вообще, мы же поговорим о современной музыке XX века, музыке «нового времени». Именно здесь наиболее остры проблемы восприятия-невосприятия, понимания-непонимания.

Прогресс XX века настолько изменил сознание, мировосприятие человечества, что мы еще не успели это осознать. Изменилась «картина» мира.

Напомним, что одним из доказательств качественного изменения современной картины миры служит революционный взрыв, происшедший в науке на рубеже XIX—XX вв. и приведший к пересмотру основных положений Ньютона.

Процесс познания не стоит на месте. «Так было до тех пор, пока наука не вторглась в мир огромных скоростей, сверхмалых длин и сильных гравитационных полей», – отмечает М. Слемнев (1, с. 146). Понять эту область исследования классическая механика не смогла. для продвижения вперед пришлось пойти на радикальный разрыв с рядом прежних физических принципов. Результат этого – создание специальной и общей теории относительности и квантовой механики. Скачок в развитии был столь резок, что создалась иллюзия полного отказа от ранее сложившихся воззрений на настроение и развитие природы». Изменения, произошедшие в современной картине мира оказались столь существенными, что привели к пересмотру положений науки и искусства не только нового времени, но также канонов, сложившихся на протяжении громадного периода от античности до середины XX века и это повлекло за собой фактически изменение структуры человеческого мышления. Таким образом, процесс ломки устоявшихся канонов не обошел и музыкальную сферу.

XX век в отличие от предыдущих эпох характеризуется не только калейдоскопом направлений, течений, школ, но и множественностью систем звуковысотной организации. Таким образом,

апормативность охватывает не только мировоззренческую сферу, но распространяется на весь комплекс средств художественной и музыкальной выразительности, в корне изменяя систему музыкального языка и интонации в целом.

В монографии о Веберне Ю.Н. и В.Н.Холоповы пишут: «Стремительность эволюции музыкального мышления в нашу эпоху – общепризнанный факт, не нуждающийся в доказательствах. Вся же музыка XX века представляется грандиозным катаклизмом, потрясающим основы традиционного музыкального мышления. Смежные короткие звенья в длинной цепи перемен очень сходны друг с другом, несмежны, уже кажутся и не принадлежащими одной цепи...» (2, с. 52).

Процесс обновления время от времени приводит уже не к количественным, а к качественным и притом необратимым переломам. Подобных великих переломов музыкальная история насчитывает совсем мало, и происходят они отнюдь не с правильной регулярностью циклических природных процессов. Поэтому некоторые новаторские преобразования имеют не частный характер и идут вразрез не с одной только предыдущей эпохой (притом в качестве ее продолжения), а диалектически отрицают целые многовековые блоки эпох».

История внедрения новой музыки XX века в художественное сознание общества и присоединение ее к музыке классико-романтической традиции – Баху, Бетховену, Чайковскому, – процесс непростой, требующий времени. Впервые знакомясь с музыкой нововенцев (Шенберга, Веберна, Берга), слушатель, – и профессионал, и любитель – часто встречают ее активным неприятием, отторжением. Она кажется неэстетичной, резкой, агрессивной. Это типичная ситуация на протяжении всего XX века.

Одно из великих творений И.Ф.Стравинского «Весна священная» на премьере в Париже в 1913 г. вызвало оглушительный скандал в публике.

Когда С.С.Прокофьев в 1911 г. на «Вечерах современной музыки» в Петербурге впервые в России исполнил в концерте атональные фортепианные пьесы П.Шенберга ор. 11, по свидетельству критика В.Г. Каратынина, «в зале стоял гомерический хохот».

Да и сегодня не редки случаи скандальных выкриков в зале. По свидетельству Б.Г.Тевлина, при исполнении хорового сочине-

ния Щедрина «Строфы из «Онегина» камерным хором студентов Московской консерватории, одна искушенная дама поднялась, выкрикнула «Я не желаю слушать эту тарабарщину» и покинула зал.

Не секрет, что многие педагоги-музыканты, работающие, пожалуй, с самой широкой аудиторией и с подросткам общеобразовательных школ, сталкиваясь с такой же реакцией слушателей, опасаются включать в программу новую музыку и великие наши соотечественники – Шнитке, Денисов, Губайдулина – остаются никогда не услышанными.

Подобного не миновал никто из крупнейших художников-новаторов XX века.

И тем не менее, музыкальное сознание музыкантов, публики, общества меняется.

Меняется тезаурус современного исполнения. Его сознание эволюционирует. Смена темпо-ритма жизни привела к смене всего: меняется все, колеблются основы культурного развития, как связи с прошлым, меняется мировосприятие, формы поведения, формы искусства и личностные идеалы и ценности, формы переживания, проживания, речи и общения (в том числе, диалога с музыкой).

Ритм современной действительности все убыстряется. Эффект шока особенно велик при первом соприкосновении слушателя с новым музыкальным языком, особенно если воспринимающее сознание не подготовлено к языковым, интонационным и стилистическим новаторствам.

Музыка всегда отражала явления действительности, действительность рождает новое искусство.

Что значит восприятие новой музыки? Вот краткие результаты педагогического опроса, пожалуй. Самой широкой слушательской аудитории школьников-подростков 12—14 лет.

Что затрудняет восприятие новой музыки?

1. Отсутствие слушательского опыта подобной музыки.

2. Незнание эпохи создания (исторические предпосылки); истории создания данного произведения.

3. Незнание новых средств в музыкальной выразительности.

4. Невладение новой музыкальной лексикой.

5. Недостаточность одного прослушивания для «прочтения» музыкального текста.

6. Приверженность музыки классико-романтической традиции.

7. Предпочтение, отданное развлекательной музыке, которая звучит дома.

8. Быстрая смена музыкальных событий.

9. Необычайно высокая информативная насыщенность.

Таким образом, проблема художественного общения – осуществление интеллектуальной связи между композитором и слушателем, становится центральной в контексте современной коммуникации. И слушатель выступает сегодня не только как потребитель художественной продукции, но и как участник ее создания.

Какой путь избрать нам, педагогам-музыкантам, в познании новой музыки?

Как сделать доступным этот странный необычный, иногда дерзкий язык Шенберга или полистилистику Шнитке?

1. Смело «брать» и осваивать произведения, которые сегодня уже завоевали своего слушателя:

– Альфред Шнитке «Концерт для альта с оркестром»; хоровой концерт, Koncerto-grosso 1, 2, 3.

– А.Шенберг «Просветленная ночь» (соч. 4) и др.

– Гия Канчелли «Stix».

– Астор Пьяцолла – Вивальди «Времена года».

2. Многократно прослушивать фрагменты произведений, постепенно увеличивая время звучания.

3. Обрамлять звучание новой музыки прослушиванием уже знакомых, узнаваемых произведений композиторов-классиков (Бетховен, Моцарт, Чайковский).

4. На начальном этапе больше обращаться к тем произведениям А.Шнитке, которым особенно свойственна цитатность. Можно использовать киномузыку данного автора.

5. Выстраивать некую последовательность действий, способных помочь слушателю понять новые авангардные средства музыкального языка:

– проникновение в выразительную сущность интонации и сопоставление с уже хорошо освоенным «интонационным словарем» композиторов-классиков;

– осмысление основных закономерностей выстраивания логики развертывания музыкальных событий;

– анализ музыкально-языковый средств;

– образование идеального образа в целом.

Одним из наиболее эффективных средств формирования и развития музыкального восприятия школьников является стилевой анализ музыкального произведения. Стиль в данном случае является интегралом, вбирающем в себя специфические особенности того или иного произведения, течения, направления в музыкальном искусстве.

Исключительным средством (методом) формирования навыков восприятия новой музыки является метод ассоциативных связей между различными видами искусства, что активизирует фантазию, воображение учащихся, развивает их речь. Выявление внутренних взаимосвязей между музыкой—живописью, музыкой—литературой, музыкой—историей, философией в контексте определенной стилевой эпохи в истории мировой художественной культуры позволяет нам, педагогам, создать благоприятные условия для формирования навыков восприятия музыки нового времени.

Подростковый возраст учащихся создает определенные трудности для учителя: именно в этот период необходимо найти тонкие соответствия между эмоциональными и интеллектуальными процессами при восприятии музыкального материала, обрести необходимый баланс между «gacio» и «emocio» в ходе регуляции внутренней психической жизнедеятельности школьника. Подростки этого возраста требуют особого темпа ведения урока, большей информационной насыщенности, активного интеллектуального слухового анализа. Поэтому задача учителя – найти особый стиль межличностного общения с учениками, соответствующий возрастным особенностям старшеклассников.

Музыкальная семантика исторична, она формируется длительно, постепенно обретая «права гражданства» (М.Г.Арановский) и занимает то или иное место в коллективном музыкальном тезаурусе. Музыка всегда писалась для того, чтобы быть понятой, воспринятой, и только авангард XX века «отменил» этот закон. Музыка всегда циркулировала в обществе наподобие функциональной системы с обратной связью. Это язык, на котором говорит та часть общества, для которой данная музыка и предназначена.

«Интеллектуальное удовольствие, рожденное красотой структуры, может быть равносильна удовольствию, производимому

эмоциональными качествами, – пишет Шенберг в книге «Стиль и идея», – слушатель должен осознать красоту работы интелекта, испытать наслаждение логикой изложения, глубиной идеи, проникнуть во все ходы и последствия ее развития». Понятно, что такое восприятие требует огромного напряжения и внимания от слушателя и доступно в большей мере интеллектуалам. Поэтому мы не просто констатируем возникновение барьера между новой музыкой и слушателем, но и пытаемся определить пути его дальнейшего преодоления.

Литература

1. Слемнев М. А. Лабиринты познания. Минск, 1988. С. 174.
2. Холопова В.Н., Холопов Ю.Н. Антон Веберн. Жизнь и творчество. М.: Музыка, 1984.
3. Шенберг А. Убеждение или познание? // Зарубежная музыка XX века: Материалы, документы. М., 1975.

Н.М.Провозина

К ПРОБЛЕМЕ ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ КУРСА ИСТОРИИ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ

N.M.Provozina

SELECTION OF TRANING AIDS FOR THE COURSE «HISTORY OF MODERN MUSIC»

Художественная культура, стремительно накапливая все более обширный объем произведений искусства, ставит перед педагогом-историком сложную задачу отбора учебного материала. Особенно остро эта проблема стоит в отношении истории современной музыки. Речь идет не о категориях содержания и формы (современен и Бах!), а хронологических рамках изучаемого периода музыкальной культуры.

Само словосочетание «история современной» (музыки) воспринимается как некий нонсенс, поскольку сам предмет истории предполагает определенную временную дистанцию от изучаемого явления. Однако в учебном курсе, называемом «история музыки», это означает современный этап существования искусства. Но

рамки этого этапа также изменчивы, как быстротечно время: за несколько десятилетий «современное» уже может стать классикой (как, например, к началу XXI века творчество Стравинского, Хачатуряна, Шостаковича).

Учебный материал, отбор которого зависит от ряда объективных причин (художественные интересы слушателей, сжатость учебного времени и проч.), подвержен постоянному изменению. Так, из 27 симфоний Мясковского уже рассматривается одна – две, не изучается творчество Ляпунова, Ипполитова-Иванова, в ознакомительном ракурсе упоминается музыка Глиэра, Шапорина, Хренникова и некоторых других композиторов, имевших еще лет 40—30 тому назад «обязательное» место в программах по истории музыки. Их «учебное время» начинает занимать творчество более молодого поколения.

Как показывает музыкально-исполнительская и слушательская практика, «современным» обычно считается творчество художников, пришедших в искусство примерно полвека назад. К началу XXI столетия таковым следует, по-видимому, считать поколение композиторов, начинавших свой творческий путь в середине и второй половине прошлого столетия. Однако мера доступности музыкального материала зачастую ограничивает изучение «современной истории». Педагог обычно сталкивается с проблемой наличия самих произведений – их нотного текста и аудиозаписи. Шире представлен музыковедческий, научно-информационный источник (периодика, монографии, анализ произведений и т.п.), дающий возможность проводить занятия *обзорного* характера. При этом наиболее целесообразным принципом организации учебного материала нам представляется *жанрово-стилевой.* На его основе могут быть раскрыты такие темы, как стилевые тенденции развития жанра, характерные черты творчества композиторов, традиции и новаторство в содержании и форме произведений. Эти общие и важнейшие представления о состоянии музыкальной культуры конкретизируются на имеющихся в распоряжении педагога музыкальных произведениях.

Данный подход к преподаванию истории современной музыки может быть проиллюстрирован на примере *отечественной симфонии*. В план темы включаются такие разделы, как определение круга композиторов, чья симфоническая музыка является заметным

явлением в развитии жанра, хронология симфоний, традиции жанра, особенности содержания, стилевые тенденции, исполнительские средства, структура симфоний. При этом, безусловно, особый интерес представляет новаторский аспект решения жанра.

1. *Композиторы.* В перечень имен представителей только «столичных» композиторских школ могут быть включены: В.Артёмов, С.Беринский, Ю.Буцко, М.Вайнберг, С.Губайдулина, А.Головин, Э.Денисов, А.Караманов, Н.Каретников, В.Кобекин, Н.Корндорф, А.Петров, В.Пожидаев, В.Рябов, Н.Сидельников, С.Слонимский, Д.Смирнов, Б.Тищенко, Г.Уствольская, К.Хачатурян, Б.Чайковский, А.Шнитке, Р.Щедрин, А.Эшпай.

2. *Хронология.* В 50-х годах свои первые симфонии создают Г.Уствольская (1955), К.Хачатурян (1955), Р.Щедрин (1958), С.Слонимский (1958), А.Эшпай (1959). В 60-х годах в этом жанре впервые пробуют себя Б.Тищенко (1961), Н.Сидельников (1965). В 1972 году всех ошеломил симфонический дебют А.Шнитке, который и в последних двух десятилетия XX века оставался верен жанру (Третья—Восьмая симфонии; 1981—1994). В 80—90-х гг. к симфонии не раз обращались также Слонимский (Третья—Десятая симфонии; 1982—1992), Караманов (Двадцать третья, Двадцать четвёртая симфонии; 1980, 1983), Эшпай (Четвёртая—Шестая симфонии; 1981—1988), Тищенко (Шестая, Седьмая симфонии; 1988, 1994). Активизировалось симфоническое творчество даже тех композиторов, кто ранее отдавал предпочтение камерной музыке, в частности, Денисова (две Камерных симфонии: 1982, 1994; Первая и Вторая симфонии: 1987, 1996). А.Петров, по его словам, после балета «Мастер и Маргарита» (1987) «не писал ни опер, ни балетов… Возникло ощущение некоего пресыщения театром… Стал писать симфонии. Их три. <…> Шестичастная Третья симфония (1995) имеет подзаголовок – “Время Христа“» (2, с. 54).

3. *Традиции.* У некоторой части композиторов в той или иной степени ощущаются в творческие «контакты» прежде всего с симфонизмом Шостаковича. К музыкальным событиям 70-х гг. принадлежит Пятая симфония Тищенко (1976) – своеобразный «портрет» его учителя Шостаковича и его музыки. Традицию эпического, картинно-«кинематографического» жанра продолжила Третья «Севастопольская» симфония (1980) Б.Чайковского.

Философско-монологический симфонизм был развит Вайнбергом («Я – ученик Шостаковича, хотя не провел с ним ни часа урока…»).

4. *Содержание.* Тяга к субъективности симфонического высказывания приводит ряд композиторов к новой для отечественной симфонии теме – *духовной,* трактуемой как поиск жизненной опоры. Религиозное содержание включается в программу мистериальных, медитативных Одиннадцатой – Двадцать четвертой симфоний Караманова (1965—1983), Второй – Пятой Уствольской (1979—1990), Второй, Четвёртой Шнитке (1979, 1984), «Слышу… умолкло…» Губайдулиной (1986), Шестой «Литургической» симфонии Эшпая (1988), симфонии Кобекина «Голгофа» (1991), трех симфоний Артёмова – «На пороге светлого мира», «Тихое веяние», «Десница воссияет» (1990—1993).

Л.Раабен, рассматривая причины обращения композиторов к религиозной тематике, в своем исследовании «О духовном ренессансе в русской музыке 1960–80-х годов» отмечает: «…Одними руководит долго скрываемое и получившее, наконец, право выразить в творчестве религиозное мировоззрение (Шнитке, Губайдулина); других притягивает сила религиозных идей в борьбе с бездуховностью, т.е. нравственный императив, при которой собственная религиозность отнюдь не является обязательной; у третьих происходит внутреннее перерождение атеистического сознания в религиозное (Н. Каретников…)» (3, с. 23).

Проблема «духовного пробуждения» волнует и композиторов, работающих на рубеже XX—XXI вв. Так, Беринский, выводя замысел к библейскому содержанию, эпиграфом ко Второй симфонии (1994, первое исполнение в 2002 г.) поставил слова «И стало так», а подзаголовок «И небо скрылось» – к Третьей симфонии (1994). Четырехчастный цикл Пожидаева назван «Симфония на Рождество Христово» (2001). «Духовные искания современного героя» (Н.Ромащук) выражены в одночастной Четвертой «Романтической» симфонии (2002) Довганя.

5. *Стилевые тенденции.* Симфония, как и иные жанры второй половины XX века, отразила интерес композиторов к *глубинным пластам русской музыки* – знаменному распеву, канту, обрядовым песням (Первая симфония Слонимского, Четвёртая симфония «Мятежный мир поэта» Сидельникова, Четвертая симфония

Шнитке, «Симфония в четырех фрагментах» Буцко, «Симфония в трёх песнях» Кобекина, «Романтическая симфония» Довганя). Синтезом мотивов древнерусского церковного пения и народных колядок отмечена «рождественская» симфония Пожидаева.

При том, что фольклорная основа – традиция русской симфонии, во второй половине XX века она соединяется со средствами *авангардной* музыки. Художественный язык симфонических произведений активно вбирает в себя атональность, политональность, сонористику, алеаторику. Одним из первых элементы свободной додекафонии в симфонию ввел Каретников (Третья симфония, 1959), оставаясь и далее последовательным приверженцем шёнберговской системы (Четвертая симфония, 1964; Камерная симфония, 1968). Алеаторика и сонористика включены в звучание Третьей симфонии Тищенко, Второй – Щедрина, Первой «Времена года» – Смирнова, Первой – Шнитке. Кластерная техника господствует во Второй симфонии Уствольской. Денисов совмещает новую технику композиции с близкой ему камерностью и концертностью («Камерная симфония» № 1, Первая симфония).

В симфонию проникает *полистилистика*. Она рождает ассоциации как с классической, так и массовой музыкой. Полистилистическим методом отмечены, в частности, Первая, Третья симфонии Шнитке, Вторая симфония Б. Чайковского (цитаты из камерной музыки Моцарта, Бетховена, Шумана, а также из «Страстей по Матфею» Баха).

Композиторы нередко пользуются приёмом аллюзии, которая «проявляется в тончайших намёках… на грани цитаты» (Шнитке). Подобная манера высказывания присутствует в Симфонии Головина (аллюзии с музыкой Чайковского, Римского-Корсакова, Рахманинова, Скрябина, Мясковского), в Четвертой симфонии Рябова (аллюзии с симфониями Брамса, которому посвящена). Четыре «портрета» – Вивальди, Равеля, Берга, Стравинского – «рисует» «Романтическая симфония-дивертисмент» Сидельникова, о замысле которой автор писал перед премьерным исполнением (1991): «Мне хотелось просто показать красоту этих [*четырех*] культур, воссоздать образы великих музыкантов. Это не стилизация, это мое восприятие творчества музыкантов, восприятие культур в целом» (1).

Введение же в академический жанр элементов массовой музыки становится не только ощущением разноликости современного звукового мира, но и средством отражения мировоззрения художника. Столкновение искусства академического и искусства «для всех» чаще всего трактуется как «две Музыки, две Жизни» (Слонимский), как столкновение высокого и банального, созидания и разрушения. По сути симфония конца XX века воспользовалась достаточно традиционным приемом – опорой на жанровобытовые истоки, но в их современном преломлении. Согласно замыслу, потребовался пересмотр и ресурсов симфонического оркестра, включения в него характерно-джазовых и электронных инструментов. Одним из первых подобную «хроникальность» применил Тищенко в Первой симфонии (1961). Чуть позже джазовая и бит-музыка с соответствующим инструментарием появилась в сочинениях Б.Чайковского (Вторая симфония, 1969), Шнитке (Первая симфония, 1972), Слонимского (Вторая симфония, 1977—1979), Эшпая (Четвёртая симфония, 1981) и др.

6. *Исполнительские средства.* Нетрадиционный подход к жанру, а также увлечение сонорностью поддерживается ненормативным *исполнительским составом.* В оркестровую партитуру включаются фортепиано, клавесин, челеста, электрогитара, расширенная группа ударных инструментов, орган. Грандиозен, например, исполнительский состав Второй симфонии Шнитке: по 4 инструмента медной группы, четыре деревянных, фортепиано, клавесин, челеста, орган, 2 арфы, гитара, бас-гитара, ударные, а также камерный хор с партиями альтов, контратеноров, теноров и басов и четыре солиста от каждой партии.

Стремление запечатлеть полярность эмоциональных сфер приводит к введению инструментов, характерных для джаза и рок-музыки. Так, в Первую симфонию Тищенко введены саксофоны, электрофон, джазовая ударная установка, в Четвертую симфонию Эшпая – саксофоны, гитары, бонги. Джазовые импровизации на скрипке и трубе звучат в Первой симфонии Шнитке, на кларнете и других инструментах – во Второй Слонимского.

Один из путей образно-структурного развития симфонии – ее *театрализация.* Она возникает в результате включения как визуального «действа» исполнителей, так и слова («вокальные» симфонии) или же музыки, изначально написанной для театра.

К первому виду принадлежит Первая симфония Шнитке, в которой оркестранты приходят и уходят, читают газету под взмах дирижерской палочки, играют за кулисами. Театрализованным по сути предстает и эпизод «настройки инструментов» с постукиванием по пульту дирижерской палочкой во Второй симфонии Щедрина. «Кинематографичны» в ней и сонорные эффекты: оркестровая имитация гула самолета, свиста пуль, взрыва бомб и т.п.

Феномен «молчания» использован в симфония Губайдулиной «Слышу… умолкло…». Название, как поясняла композитор, выражает «звучание голосов жизни и их прекращение». В девятой части основную тему на слове «умолкло» реализует в буквальном смысле дирижер – пластически, беззвучно, при молчании оркестра. «Эта часть, в которой почти нет звуков, посвящена исключительно личности дирижера. Это Ваша сольная каденция, в которой Вы как бы рассказываете притчу о ритме всей вещи, …жесты дирижера как бы „ритмизуют“ пустоту», – поясняла автор в обращении к дирижеру Рождественскому, по предложению которого и была написана симфония (3, с. 309). Губайдулина создает целую систему статических положений рук дирижера: вопрос, сосредоточенность и т.п. Предполагается и определенная рассадка исполнителей, на символику которой обратила внимание музыковед Поповская: «В центре Вселенной находится дирижер, от него, словно крылья, расходятся лучи партий струнных. Ближе всего Творцу – виолончель… В центре сосредоточены инструменты, связанные с воплощением образов красоты, рая (это скрипки, арфы, челеста, флейты). „Верхний слой“ представлен органом, …„гласом вечности“. Идею безграничности Вселенной демонстрирует опоясывающее весь оркестр расположение ударных» (3, с. 308).

Строго продумано расположение оркестровых групп и в Третьей симфонии «Иисус мессия, спаси нас!» Уствольской. Автора заботит не только акустическое звучание музыки, но и её визуальное восприятие: исполнители «должны быть одеты в черную рубашку и черные брюки. В оркестровом ансамбле Симфонии нет ни одного инструмента со светлым тембром; …и одежда исполнителей не должна нарушать эту тембровую гамму» (3, с. 118). Подобное требование композитора и в Четвертой симфонии (к солистке): «Платье черное, руки закрыты».

Вокальные симфонии представляют слушателю как бы «скрытую» театрализованность, поскольку слово содержит образную конкретику, а иногда и сюжетность. Вообще для симфонистов второй половины XX века вокальное начало стало одним из притягательных выразительных средств. Освоенное еще в начале столетия (Скрябин, Мясковский, Шостакович), оно в более камерном ключе было продолжено Уствольской в Первой симфонии (1955), среднюю часть которой составили восемь песен для двух детских голосов на стихи Дж.Родари, Тищенко во Второй симфонии «Марина» (1965) для хора и оркестра на стихи Цветаевой, Сидельниковым в Четвёртой симфонии «Мятежный мир поэта» (1971) для баса и камерного оркестра на стихи Лермонтова.

Вокальное звучание включается и в более масштабные замыслы: в Шестую «Литургическую» симфонию Эшпая (для хора и оркестра), во Вторую Шнитке (для четырёх солистов-вокалистов, камерного хора и большого симфонического оркестра), в произведения Вайнберга и Караманова. Все одиннадцать симфоний А. Локшина вообще написаны как вокально-симфонические партитуры. Искусство 60—80-х гг. создает, по сути, новую синтетическую форму – *хоровую симфонию.*

Впрочем, в некоторых сочинениях вокальным партиям поручена не только программно-смысловая, но и колористическая роль, как, например, в Четвертой симфонии Шнитке, где они не имеют словесного текста. Уствольская во Вторую симфонию включает партию певца-чтеца, в Третью – ненотированную (но ритмизованную) мужскую партию, в Четвертую – псалмодичную партию контральто.

Наконец, еще один способ театрализации симфонии, идущий от Третьей и Четвёртой симфоний Прокофьева, – ее «дубль» со сценическим произведением композитора. Таковы «Симфония в четырёх фрагментах» Буцко на материале «хореографической психологической драмы» «Прозрение», Четвёртая симфония Эшпая на материале балета «Круг». Впрочем, между этими двумя жанрами есть и «обратное» движение: яркая образность симфоний вызывала неоднократные попытки режиссеров поставить на симфоническом материале самостоятельные хореографические спектакли (музыковед Симакова приводит примеры Пятой симфонии Глазунова, Первой и Седьмой Прокофьева, Седьмой, Девятой, Одиннадцатой Шостаковича (4)).

7. *Структура.* Заметной тенденцией становится отказ от канонов жанра. Так, «вокальные» симфонии приближены к кантатно-ораториальному или камерному циклу. Вторая симфония Шнитке, именуемая еще «St. Florian» (по названию монастыря, где работал и похоронен А.Брукнер), решена как симфония-месса, точнее, со слов автора, – «невидимая месса», или «симфония на хоровом фоне».

Многочисленны примеры симфоний без сонатной формы (Первая—Третья Щедрина, Первая Уствольской и другие). Далеко не всегда выдерживается классическая четырехчастность цикла. Так, наблюдаемая в конце века склонность к камерности творческого высказывания приводит к тому, что одной из предпочтительных форм симфонии становится одночастность (Четырнадцатая, Шестнадцатая, Восемнадцатая симфонии Вайнберга, Шестая Слонимского, Вторая—Четвертая Уствольской, Третья Б.Чайковского, Четвертая и Пятая Эшпая, Третья К.Хачатуряна). Нередки у композиторов и двухчастные циклы (Девятая симфония Слонимского), иногда сжимаемые attacca (Вторая симфония Денисова). Тенденция к «уменьшенной» форме усматривается и в определении произведения «камерной симфонией» (Каретников, Денисов). Неоднократно встречаются также симфонии, предназначенные для камерного исполнительского состава (Третья симфония Тищенко, Седьмая и Десятая Вайнберга и др.). Созданию камерных сочинений в немалой степени способствовало интенсивное возникновение прекрасных камерных оркестров, которые возглавили известные инструменталисты: Спиваков, Башмет, Жуков, Третьяков, Грач.

Следствием другой черты современной симфонии – философичности замысла, медитативности состояний, – становится «преувеличенная» многочастность: 6 частей – во Второй симфонии Шнитке, 10 – в Восьмой симфонии «Цветы Польши» Вайнберга, 12 – в «Слышу… умолкло…» Губайдулиной, 25 прелюдий, сгруппированных в пять частей, – во Второй Щедрина, 15 вариаций, сгруппированных в три раздела (цикла), – в Четвертой Шнитке.

Среди заметных тенденций симфонических партитур 60—90-х гг. – концертная трактовка инструментов, вплоть до решения произведения как *симфонии-концерта*. Эта типология, устано-

вившаяся с конца 30-х гг. («Концертная симфония» для виолончели с оркестром Прокофьева) была развита Вайнбергом в Седьмой симфонии для струнного оркестра с солирующим клавесином (1964), Биберганом в Симфонии-концерте для фортепиано с оркестром (1966), Кобекиным в «Симфония с тремя солистами» (1979), Б.Чайковским в «Симфонии с арфой» (1993), в Четвёртой «Романтической» симфонии Довганя с соло контрабаса, Второй симфонии Беринского для альта, фортепиано и оркестра и его же Четвёртой – для скрипки, виолончели и фортепиано.

Концертная трактовка симфонии проявляется и в обилии сольных партий. На этот принцип, говоря о своей Второй симфонии, указывал, в частности, Денисов – автор 15 инструментальных концертов. Об этом свидетельствуют также партитуры Второй и Третьей симфоний Слонимского. Концертность подчеркнута в исполнительском составе Четвёртой симфонии Шнитке – с солирующими фортепиано, клавесином и челестой, Третьей симфония Корндорфа – с развёрнутыми фортепианными каденциями.

Эффекту концертности способствуют и небольшие, нетрадиционные исполнительские составы, «заменяющие» собой симфонический оркестр. Так, симфония Кобекина «Голгофа» предназначена для струнных, 2-х фортепиано и литавр. Третья симфония Уствольской написана для инструментального ансамбля из 5 гобоев, 5 контрабасов, группы медных, ударных и фортепиано, а в Четвёртой симфонии композитора ансамбль вообще сведен к минимуму – труба, там-там, фортепиано. Необычен исполнительский состав Третьей симфонии Тищенко: два вокалиста (сопрано и баритон), по одному представителю каждой из групп инструментов, фортепиано и расширенная группа ударных.

Даже краткий анализ современного состояния одного из жанров творчества отечественных композиторов дает основание для изменений в планировании на музыкально-педагогическом факультете истории русской музыки и изучения ее как двух самостоятельных курсов – «классики» (до рубежа XIX—XX вв.) и отечественной музыки XX века.

Литература

1.Венок Н.Н. Сидельникову // Музыкальная академия. 2001. № 1.

2.Гуревич В. «Хвалу и клевету приемли равнодушно…»: Заметки о творчестве Андрея Петрова // Музыкальная академия. 2003. № 3.

3.Раабен Л. О духовном ренессансе в русской музыке 1960–80-х годов. СПб., 1998.

4.Симакова Н. К вопросу о разновидностях жанра симфонии // Вопросы музыкальной формы: Сб. статей / Под ред. Вл. Протопопова. М., 1972. Вып. 2

Н.И.Ануфриева

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ

N.I.Anufrieva

DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER'S COGNITNVE ACTIVITY IN PROFESSIONAL TRAINING

На рубеже третьего тысячелетия формируется образ нового культурного человека: свободно мыслящего, сознающего себя и свое место в мире. В новых социально-экономических условиях актуальной становится активность личности, способной самостоятельно делать свой выбор, ставить и реализовывать цели, выходящие за пределы предписанных стандартными требованиями, осознанно оценивать свою деятельность.

Выпускник вуза выходит в жизнь, требующую творческого подхода к делу, поэтому необходима организация обучения, создание эффективных методик развития творческого мышления, творческих способностей, творческого потенциала, индивидуальных способностей, уникальных черт личности и формирование на этой основе индивидуального педагогического стиля деятельности, неповторимой педагогической технологии.

Формирование личности и развитие творческих сил человека тесно связаны с идеями гуманизма. Сверхзадача гуманитарной культуры – именно построение личности, индивидуальности,

созидание индивидуального сознания, индивидуальности в этом мире. «Гуманитарность – это живая жизнь сознания, его боль и радость, его удачи и неудачи, его страдания, его повседневность. Гуманитарность – особый тип знания, знания-диалога, знания-включенности, знания-истолкования, знания-переживания» (6, с. 3—4).

Вся история существования человечества, его эволюции, проявления саморазвивающейся сущности неразрывно связаны с процессом познания. Проблема познания и познавательной активности личности находится в центре философской мысли с древнейших времен и по сегодняшний день. Познавательная активность в сфере гуманитарного знания – это сформированная потребность в приобщении к духовным ценностям человечества, запечатленным в искусстве, литературе, поэзии, музыке, философии и т.д. Это потребность в размышлении, осмыслении мира, выявлении в нем высших ценностей бытия, смыслов, заложенных мыслителями прошлого и настоящего. Это приобщение к «душе мира», слияние с ним, обретение понимания синергетического единства бытия.

Проблема познания и познавательной активности затрагивается в ряде современных педагогических трудов (Ю.Бабанский, Б.Гершунский, В.Сластенин, О.Хомерика и др.), а также в работах, посвященных организации и содержанию музыкального образования (Э.Абдуллин, Л.Арчажникова, А.Базиков, З.Бакирова, Г.Коломиец, А.Малюков и др.)

Музыкальное образование в педагогическом вузе не ставит своей задачей подготовку музыкантов-практиков, композиторов, инструменталистов, певцов и т.п. Главной целью обучения будущего учителя музыки общеобразовательной школы является в широком смысле слова музыкально-эстетическое развитие, формирование способности воспринимать искусство полно и усваивать его настолько, чтобы оно вошло большой и важной частью в жизнь человека, заняло бы значительное место в его духовно-нравственном существовании.

Проблема подготовки учителя музыки качественно новой формации – не узкого специалиста-предметника, а универсально образованного педагога, обладающего широкой общей и профессиональной культурой, богатым личностно-творческим потен-

циалом особенно яркое звучание приобретает сегодня. Эта проблема неотделима от задач разработки и внедрения в образовательный процесс (как вуза, так и школы) новых, личностно-ориентированных технологий обучения, нацеленных на выявление индивидуальных особенностей обучающихся и создание условий для их личностного роста.

Основная задача современной музыкальной педагогики – не получать, а «строить» свое образование, которое после вуза не заканчивается, а продолжается «через всю жизнь». Важно, в процессе обучения в вузе, создавать условия для развития потребности у студента в непрерывном самосовершенствовании и самообразовании. Принятие на себя студентом роли заинтересованного лица в учебно-познавательной деятельности – залог не только результативности обучения, но и более высокого уровня интеллектуального развития, формирование познавательных интересов и потребностей, роста профессионализма будущих специалистов. Познавательная активность студента оказывается необходимой, чтобы он стал компетентным не только в области музыкального культуры, но и других областях человеческого знания.

Практика показывает, что доминирующим направлением в учебном процессе вуза по-прежнему остается предметно-познавательный подход к музыкальным занятиям, в большинстве случаев основанный на «информационном», монологическом методе работы преподавателя со студентами. Это препятствует развитию музыкально-творческих способностей будущего учителя, дает минимальную возможность для художественного общения.

Учебно-воспитательный процесс в музыкально-педагогическом образовании это осуществление направленности на целостное формирование личности студента, способности которой структурно соотнесены с требованиями избранной профессиональной деятельности, а ее качества, склонности, интересы соответствуют поставленным профессиональным задачам и целям и отвечают требованиям социокультурной среды, в которой формирующаяся личность стремится самореализоваться.

Организация учебных занятий по дисциплинам предметной подготовки учебного плана как совместной творческой деятельности преподавателя и студентов, в ходе которой учитываются и реализуются музыкальные интересы каждой личности, выступает

педагогическим условием развития познавательной активности студентов в музыкально-педагогической деятельности. Это, в свою очередь, обеспечивает возможность будущему педагогу-музыканту осуществлять индивидуальное целеполагание.

Формирование и развитие познавательной активности студентов – музыкантов требует обращения к таким психолого-педагогическим проблемам, как восприятие, внимание, память, мышление, интеллект. Особый интерес в процессе развития познавательной активности студентов вызывают проблемы влияния эмоций, вызываемых постижением музыки, на восприятие и внимание, на память и мышление, на процесс постижения различных дисциплин учебного плана.

В основу обучения дисциплин предметной подготовки должно быть положено по определению Л.В.Николаева формирование «музыкального разума». Интенсивная мысль, высокая степень интеллектуального познания музыки, глубокое погружение в логику её развития – все это создает атмосферу подлинно творческого подъёма. Педагог не должен внушать студентам понимание смысла музыкальных произведений, а направлять свои усилия к тому, чтобы они познали язык музыки, её интонационно-ритмические средства, логику развития и стилевые особенности, научились методам такого познания, приобрели умение воплощать познанное и понятое.

Процессы обучения, воспитания и профессиональное становление будущих педагогов-музыкантов на современном этапе напрямую связаны с отношением общества к ценностям музыкальной культуры. Развитие и сохранение музыкальной культуры является не только условием эффективности образовательного процесса, но и показателем жизнеспособности самой системы музыкального образования.

Музыкальное обучение – созидательный процесс. Одним из основных положений музыкального обучения является направление познавательной активности учащегося в сторону вариативности, комбинационности получаемых знаний в поиске некоего нового значения, открываемого студентом самостоятельно. Элемент открытия, самостоятельного выдвижения определенной гипотезы, может быть даже противоречащей обретенному прежде знанию, создают особый полемический характер в процессе обучения,

создавая при этом энергетически заряженное поле для работы творческого воображения.

Литература

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.
2. Сластенин В.А. Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003.
3. Целковников Б.М. Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта. М., 1998.
4. Флоренский, П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993.
5. Шор Ю.М. Культура как переживание. СПб. 2003.
6. Щербакова А.И. Аксиология музыкально-педагогического образования. М., 2002.
7. Щербакова А.И. Философия музыкального искусства и образования в подготовке современного педагога музыканта. М., 2007.

З.Ш.Гаджиева

НАКОПЛЕНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Z.Sh.Gadzhieva

ACCUMULATION OF FUTURE TEACHERS' CREATIVE ACTIVITY EXPERIENCE THROUGH CULTURAL AND EDUCATION TASKS

В общей педагогике и педагогике музыкального образования накоплено достаточно большое число форм и методов развития творческого потенциала у будущих специалистов. Анализ этих форм и методов, проведенный во многих исследованиях, не позволяет усомниться в их действительно широких эвристических возможностях. Но нас интересует прежде всего вопрос о том, что из имеющегося педагогического арсенала может и должно лежать в основе накопления опыта творческой деятельности у будущего учителя музыки? Многие специалисты связывают решение этого

вопроса с целенаправленным отбором методов обучения, такой их системы, которая окажет эффективное воздействие на стимулирование развития творческих качеств будущего педагога. Данная позиция, несомненно, является в своей основе верной. Вместе с тем, нельзя забывать, что общефилософское положение о том, что «метод – душа содержания» (Г.Ф.Гегель) распространяется и на педагогическую область. Исходя из этого, функциональное значение того или иного метода (на частно-дидактическом уровне его рассмотрения) в первую очередь обусловливается содержанием конкретного учебного предмета, содержанием входящего в его структуру того или иного компонента. Отсюда вытекает новый вопрос: что же может и должно выступать в преподавании конкретного учебного предмета в качестве единой и одинаково значимой для его содержательной и процессуальной стороны основы накопления у обучающихся опыта творческой деятельности?

В общей психологии и педагогике данный вопрос возник и подвергается специальному изучению в связи с выявлением диалектической связи обучения и развития. Ведущей при этом стала мысль об особой роли обучения по отношению к психологическому развитию, согласно которой обучение, опираясь на реально достигнутый уровень развития, должно всегда несколько опережать его, стимулировать, вести за собой. Иными словами, овладение, например, знаниями должно быть организовано так, чтобы вносить новые элементы в деятельность, формировать новые отношения и тем самым обеспечить развитие. Так сложилось представление о динамичной структуре развивающего обучения, сущность которой вытекала из «задачного понимания» и «задачного структурирования» педагогической учебной деятельности. Предпосылками такого подхода стало утвердившееся в отечественной психологии положение о единстве сознания и деятельности, о проблемном («задачном») характере мышления, возникающем лишь при наличии рассогласования познавательных противоречий. Специалисты в области высшего профессионального образования, отталкиваясь от этих взглядов, считают, что полезно все содержание изучаемой темы или раздела строить как логическую последовательность познавательных задач, а сам учебный процесс – как цепь *учебных ситуаций,* ядром которых являются *учебно-познавательные задачи,* а содержанием – совме-

стная работа педагогов и обучаемых над решением задачи с привлечением разнообразных средств и способов обучения. Разумеется, задача здесь понимается не только в методическом, но и в более широком психолого-педагогическом смысле как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для искомых результатов.

Обозначенный в профессиональной педагогике подход был дополнен и развит при научном обосновании опыта творческой деятельности как важнейшего компонента в содержании учебного предмета. Поскольку усвоение опыта творческой деятельности достигается в результате целенаправленного обучения, то необходима его особая организация с помощью специально создаваемых педагогических ситуаций, требующих от обучающихся творческой деятельности. Такие ситуации основываются на учебном материале конкретного предмета, который в свою очередь, структурируется в определенной форме, в данном случае – в виде творческих познавательных или практических задач. Именно с их помощью развиваются те психологические и профессиональные показатели, которые составляют в совокупности сущность данного опыта. В профессиональной вузовской подготовке педагога-музыканта таким особым педагогическим средством накопления опыта творческой деятельности у будущего музыканта-педагога является *художественно-педагогическая поисковая задача,* выступающая, с одной стороны, как своеобразная учебно-дидактическая «форма-модель» отражения опыта творческой деятельности в содержании профессионально ориентированной методолого-методической подготовки, а с другой стороны – как важное педагогическое средство его усвоения будущим специалистом.

Важнейшее сущностное значение данной задачи заключается в том, что она как «генетическая клеточка» связывает воедино содержательную и процессуальную, теоретическую и практическую стороны методолого-методической подготовки, отражает специфику музыкально-педагогической действительности и способствует ее творческому познанию и преобразованию. В художественно-педагогической поисковой задаче как бы «свертываются», интегрируются все ведущие элементы данного процесса (его ведущие задачи, содержание и способы его усвоения), все структурные компоненты профессионально-творческой деятель-

ности педагога-музыканта (исследовательский, конструктивный, коммуникативный, организаторский), ее объективные и субъективные факторы. Данная задача, развернутая в процессуальном плане и во взаимоотношениях преподавателя и студентов, составляет своего рода «структурную единицу» данного процесса – конкретную художественно-педагогическую, учебно-творческую ситуацию.

По мере решения одной задачи осуществляется переход к новой, создаются иные условия и отношения, возникает другая учебно-творческая ситуация. Данная логическая модель лежит в основе процесса накопления опыта творческой деятельности будущего учителя музыки в условиях данного аспекта его вузовской подготовки.

Таким образом, художественно-педагогическая задача является своеобразным «перекрестком», фокусирующим разнообразные виды творческой деятельности педагога-музыканта. Она отражает в себе объективно существующую *проблемность* творческого процесса деятельности учителя музыки и разрешается на основе взаимосвязи и взаимодействия художественных и педагогических действий. Иначе можно сказать, что художественно-педагогическая поисковая задача – это задача с педагогическим содержанием, возникающая перед учителем в процессе преподавания урока музыки, творческое решение которой определяется специфическими особенностями музыкально-педагогической действительности и в первую очередь – ее эмоционально-эстетической, художественной природой. Процесс методолого-методической подготовки будущего учителя музыки, как и процесс музыкальных занятий в школе, представляет собой непрерывный процесс решения нескончаемого потока художественно-педагогических задач, границы каждой из которых весьма подвижны и изменчивы, так что зачастую они «врастают» друг в друга», образуя сложное сочетание. Каждая конкретная художественно-педагогическая задача есть, по существу, «момент» динамического учебно-педагогического процесса. Именно поэтому установление ее жестких границ – вещь достаточно условная.

Сказанное выше дает основание рассматривать художественно-педагогическую задачу в качестве «ядра» накопления будущим учителем-музыкантом опыта творческой деятельности в процессе

методолого-методической подготовки. Особой сущностной характеристикой данной задачи является отражение в ее структуре основных логических этапов творческого процесса. Среди них специалисты прежде всего указывают следующие: постановка (или осознание) задачи; анализ исходных данных, достоверность которого определяет точность самого решения задачи; выдвижение гипотезы и поиск путей ее реализации; анализ полученных результатов.

С позиций методолого-методической подготовки структура художественно-педагогической задачи в одних случаях может охватывать все указанные выше этапы и звенья осуществления творческой деятельности, а в других случаях – быть связанной лишь с отдельными из них. Опыт творческой деятельности, представленный в виде специальных интеллектуально-практических, художественно-познавательных процедур, имеет в каждом конкретном случае свою логику осуществления и развития, которая детерминируется, с одной стороны, индивидуально-личностным опытом общего и профессионального развития будущего специалиста, «зоной его ближайшего развития», а с другой – объективными факторами, в условиях которых творческая деятельность протекает. На основании этого можно говорить об определенных этапах формирования творческой деятельности будущего педагога-музыканта в процессе его методолого-методической подготовки в вузе. Для того чтобы предвидеть и реализовать очередной такой этап, необходимы разработка усложняющейся системы художественно-педагогических поисковых задач и, кроме того, предвосхищение логики формирования всех компонентов целостного опыта творческой деятельности будущего учителя музыки. Таким образом, каждая выдвигаемая в процессе методолого-методической подготовки художественно-педагогическая задача диктуется логикой учебно-педагогического процесса, в основе которого лежат логика «движения» содержания этой подготовки и логика развития каждого студента. Заключенное в каждой такой задаче противоречие между «достигнутым» и тем уровнем «зоны ближайшего развития», который необходим для успешного решения задачи, составляет основное, постоянно разрешаемое и вновь возникающее противоречие исследуемого аспекта подготовки, ядро движущих сил осуществляющегося в ее условиях

процесса накопления у будущего учителя музыки опыта творческой деятельности.

С позиции содержания методолого-методической подготовки будущего педагога-музыканта художественно-педагогические поисковые задачи призваны выполнять следующие весьма важные дидактические и воспитательные функции:

- способствовать усилению творческой направленности процесса методолого-методической подготовки, придавать ей характер непрерывного художественно-педагогического исследовательского поиска;
- ориентировать на поиск способов деятельности, необходимых для решения задач;
- активизировать эмоционально-эстетическую, мотивационно-потребностную сферу личности будущего педагога-музыканта, его творческое отношение к задаче и к процессу ее решения.

Изложенная выше характеристика дает основание считать, что включаемые в процесс целенаправленного накопления опыта творческой деятельности художественно-педагогические поисковые задачи обладают полифункциональным характером, поскольку обращены не только к данному опыту, но и ко всем остальным элементам содержания методолого-методической подготовки учителя музыки.

Литература

1. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М., 1981.

2. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. М., 1989.

3. Современная дидактика: от теории к практике / Под ред. И.Я.Лернера и И.К.Журавлева. М. 1994.

А.Н.Чертовской

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПРОФЕССИЮ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

A.N.Chertovskoy

WAYS OF FORMING STUDENTS' MOTIVATION FOR THE PROFESSION OF MUSIC TEACHER

Подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности в школе – сложный процесс, включающий в себя различные компоненты. Его эффективность во многом определяется тем, насколько в нем учтена специфика работы учителя музыки, насколько этот процесс является педагогически направленным. Как отмечали Д.Б.Кабалевский, О.А.Апраксина, Э.Б.Абдуллин, Ю.Б.Алиев, Л.Г.Арчажникова, Л.А.Рапацкая, Г.М.Цыпин и другие, специалисту этого профиля необходимы самые разнообразные знания и умения в области педагогики, психологии, методики музыкального воспитания, а также музыкально-исполнительские, включающие пианистические, концертмейстерские, дирижерско-хоровые и вокальные. Учитель музыки должен профессионально владеть вышеперечисленными знаниями и умениями, которые в своей совокупности составляют его педагогическое мастерство. Конечно, это не простое сложение различных навыков, а целый комплекс разнообразных личностных и профессиональных качеств педагога.

В процессе обучения студентов на музыкальном факультете (отделении) педагогического вуза необходимо заложить основы профессионального мастерства, дать импульс для его дальнейшего развития во время самостоятельной работы в школе. По мнению Э.Б.Абдуллина (6), важнейшим условием развития у педагога способности к творческой профессиональной деятельности является овладение основами методологической культуры. Это означает, прежде всего, что учитель музыки должен не только обладать необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и осознать сам путь их приобретения, овладеть принципами и методами теории и практики своей профессиональной работы. Учитель музыки должен уметь самостоя-

тельно ориентироваться в самых разнообразных проблемах, относящихся к роду своей деятельности, критически их оценивать и находить пути разрешения возникающих противоречий. Под методологической культурой учителя музыки понимается способность оперировать методологическими знаниями (прежде всего категориями диалектики и понятиями, отражающими основы музыкально-педагогической теории и практики) в процессе восприятия, осмысления проблем преподавания и творческой деятельности, направленной на их решение. Одним из ведущих признаков проявления методологического уровня профессионального мышления является способность к целостному видению педагогического процесса.

Воспитание начал мастерства во многом определяется развитием профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя музыки. Отсутствие или недостаточная сформированность этого качества отрицательно сказывается на осуществлении педагогической деятельности. Как считает В.И.Муцмахер (7), мотивы обучения студентов музыкальных факультетов (отделений) на начальном этапе весьма неопределенны: большинство из них не обладает устойчивым профессиональным интересом и соответствующим стремлением к приобретению профессии учителя музыки. В процессе обучения необходимо из неосознанного желания учащихся сформировать достаточно стойкую мотивацию к будущей профессиональной деятельности. С точки зрения И.А.Джидарьян, «мотивация выступает сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности. Именно благодаря мотивации, которая предусматривает не только наличную ситуацию, но и некоторую предвидимую в будущем, приводятся в соответствие цель деятельности и средства ее достижения» (цит. по: 8, с. 148—149).

Первичным побудителем активности индивида является потребность. «Ничто так не специфично для живого существа, – писал Д.Н.Узнадзе, – как наличие у него потребностей... Потребность – источник активности» (9). Понятие потребности очень широко. Оно касается всего, что является нужным для живого организма, но чем он в данный момент не обладает. «Потребности

выступают как внутренний стимул к деятельности, – отмечает С.Г.Вершловский, – а установки и ценности выражают конкретную направленность, которую этот стимул получает» (3, с. 47). Стимулы представляют совокупность значимых для личности воздействий, которые побуждают ее действовать в соответствии с общественными ценностями. Осознаваясь и увязываясь с жизненными планами, стимулы преобразуются в мотивы. «Мотив – это те внутренние состояния личности, которые определяют ее действия на каждый момент времени» (цит. по: 8, с. 149). Учение занимает в жизни человека одно из важнейших мест, поскольку оно удовлетворяет потребность в усвоении знаний, определенных практических умений и навыков. Высшее развитие духовной потребности Г.И.Щукина характеризует как «неотступность думания», «интеллектуальную страсть», «жажду знаний» (12). Важным условием развития потребности до такого уровня выступает учебно-познавательный интерес, который определяет не только идеальные устремления личности, но и ее непосредственную деятельность.

Исследователи данной проблемы (2) считают, что учебная деятельность побуждается целой системой разнообразных мотивов. Все они могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие – с более широкими взаимоотношениями учащихся с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы, потребность в интеллектуальной активности, в овладении новыми знаниями, умениями и навыками; другие связаны с потребностями учащегося в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений. Мотивы, идущие от самой деятельности, оказывают непосредственное воздействие на субъекта, помогая ему преодолевать встречающиеся трудности, препятствующие целенаправленному и систематическому ее осуществлению. Функция мотивов другого вида совсем иная – будучи порождены всем социальным контекстом, в котором протекает жизнь субъекта, они могут побуждать его деятельность посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения человека к самой деятельности.

И.В.Дубровина и сотрудники ее лаборатории (10) выделяют следующие группы познавательных мотивов у учащихся юношеского возраста: практическая значимость предмета в будущем, качество его преподавания, интерес к изучаемому предмету, самостоятельность мышления.

Особого интереса заслуживают два мотива.

1. Представление о практической значимости предмета в будущем: учащиеся юношеского возраста весьма категорично заявляют о том, что им скучно заниматься теми предметами, которые им не понадобятся в будущем;

2. Возможность развития самостоятельности мышления в рамках изучаемого предмета. Учащиеся стремятся отойти от жестко заданных учебной программой способов решения задач, попробовать найти свои пути.

К тому же, невозможно выявить в полной мере творческий потенциал учащегося без предоставления ему определенной самостоятельности. Учитель, предоставляющий такую возможность, повышает интерес к изучаемому предмету. «Педагог, воспитавший в ученике пытливость мысли, – пишет А.Д.Алексеев, – дает ему вернейший ключ к самостоятельной творческой работе» (1, с. 24). Именно то, что учащийся сам нашел, становится прочным достоянием его ума, памяти, опыта. Кроме того, сам процесс поиска постепенно начинает приносить человеку эмоциональное удовлетворение, что также способствует укреплению положительной мотивации.

Мотивы под влиянием внутренних противоречий и внешних воздействий вступают в мотивационные противоречия. С.Г.Вершловский (3) считает, что механизм формирования ценностного отношения взрослого учащегося к образованию связан с осознанием противоречий между стремлением к успешной практической деятельности, профессиональному росту и имеющимся уровнем знаний; между стремлением к освоению социальных отношений и наличным уровнем подготовки; между новыми учебно-познавательными задачами и уровнем готовности к их решению. У учащихся юношеского возраста мотивы учебной деятельности начинают воплощать их потребности и стремления, связанные с будущей позицией в жизни и с их профессиональной трудовой деятельностью. Л.И.Божович (2) отмечает, что взрослые

учащиеся – это люди, обращенные в будущее, и все настоящее, в том числе и учение, выступает для них в свете этой основной направленности их личности. Самоопределение, выбор дальнейшего жизненного пути становятся для них мотивационным центром, определяющим их деятельность, поведение и отношение к окружающему. По мнению А.К.Марковой, «главное содержание мотивации в этом возрасте – овладеть приемами учения и самообразования, формами взаимодействия с другим человеком для подготовки к будущей профессии» (5, с. 87).

В период профессионального самоопределения, освоения социальных ролей в структуре мотивов актуализируется все, что связано с будущей практической деятельностью. В жизненных планах важнейшее место начинают занимать профессиональные интересы. Т.М.Калинина определяет профессионально-педагогический интерес «как познавательное отношение будущего учителя, направленное на удовлетворение потребности посредством эмоционально-интеллектуальных отношений, основой которых являются профессионально-педагогические знания, умения и волевая активность к педагогической деятельности, а результат – индивидуально-продуктивная деятельность будущего учителя» (4, с. 15). В юношеском возрасте на первое место выходит непосредственно побуждение, которое сопровождает известные социальные мотивы. Профессионально-педагогический интерес, воспитываясь через мотивы, побуждения, направлен на индивидуальную продуктивную деятельность. Побуждение учащихся раннего юношеского возраста к педагогической деятельности, конкретизация их теоретических понятий и представлений, усвоенных еще в процессе обучения в школе, тем самым развивает и углубляет профессионально-педагогический интерес. «Результатом развития у будущего учителя профессионально-педагогического интереса выступает его готовность к педагогической деятельности. Основным критерием определения развития этого качества у студентов является их продвижение от низкого уровня развития (безразличное отношение) к среднему (устойчивая увлеченность), а от него – к высокому (педагогическое призвание)» (4, с. 21).

Литература

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М., 1978.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред Д.И.Фельдштейна. – М. – Воронеж, 1995.
3. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. М., 1987.
4. Калинина Т.М. Развитие профессионально-педагогического интереса у будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
6. Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б.Абдуллина): Сб. науч. статей / Под ред. Э.Б.Абдуллина. М., 2007.
7. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки общеобразовательной школы в процессе его специальной подготовки: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1989.
8. Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
9. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М., 1966.
10. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной. М., 1987.
11. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. М., 1994.
12. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.

З.В.Румянцева

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА КАК ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Z.V.Rumyantseva

FORMING READINESS OF THE FUTURE MUSIC TEACHER IN UNIVERSITIES

Проблема формирования профессиональной готовности педагога-музыканта к профессиональной деятельности является одной из актуальных в области музыкального образования. Значи-

тельный материал, освещающий проблему готовности личности к деятельности, накоплен в теории педагогической науки. Ряд авторов педагогических исследований рассматривает проблему формирования готовности личности к деятельности в единстве с проблемой создания психологической установки (Н.Д.Левитов, Е.И.Ильин, Д.Н.Узнадзе). В работах М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбовича, В.А.Крутецкого, А.Ц.Пуни психологическая готовность характеризуется как подготовленность к деятельности. Проблема готовности освещается в трудах Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, В.А.Сластенина, Л.Ф.Спирина, А.И.Щербакова.

Значительное число исследований раскрывает различные стороны проблемы готовности к педагогической деятельности. Авторы характеризуют готовность как профессионально важное качество личности, являющееся сложным целостным образованием (М.В.Левченко, Е.Г.Шаин, Т.Ф.Садчикова, Р.И.Пенькова, К.М.Дурай-Новакова). Обобщая обширный теоретический материал по данной проблеме, опираясь на практический опыт, можно сделать вывод, что становление готовности педагога-музыканта к профессиональной деятельности требует целостного формирования профессионально значимых свойств и качеств, знаний, умений (опыта) личности. Так, Л.Г.Арчажникова характеризует профессиональную готовность как «целостную систему… психолого-педагогических и специальных знаний и умений, формирующуюся путем целенаправленного комплексного воздействия содержания, форм и методов обучения на личность будущего учителя» (1, с. 94).

Решение проблемы формирования готовности педагога-музыканта к профессиональной деятельности зависит от того, насколько в условиях его специальной подготовки в вузе осуществляется ориентация на будущую профессиональную деятельность, в какой мере обеспечивается теоретическая и практическая подготовка будущих специалистов в области изучения личности ученика в процессе работы в школе. Вопрос становления данного вида готовности педагога-музыканта неразрывно связан с необходимостью повышения уровня музыкально-эстетической работы в школе. Одним из негативных явлений специальной подготовки является тот факт, что у студентов не воспитывается понимание личности ученика (психических процессов, состояний, действий)

в ходе усвоения содержания музыкального обучения. В сущности, готовность педагога-музыканта к профессии должна содействовать формированию у детей способности к осмыслению специфики музыкальных явлений.

Раскрыть сущность понятия «готовность педагога-музыканта к профессиональной деятельности» невозможно без анализа ее структуры, вследствие которого профессиональная деятельность, связанная с художественным освоением мира, характеризуется как единство следующих видов: познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной и коммуникативной.

Опираясь на концепцию В.А.Сластенина, который раскрывает понятие «готовность» как целостное образование, включающее: а) психологическую готовность; б) научно-теоретическую готовность; в) практическую готовность; г) психофизиологическую готовность; д) физическую готовность, – исследуемое понятие можно охарактеризовать как интегральное образование профессионально значимых качеств личности, имеющее сложную структуру, включающую ряд компонентов: мотивационный, интеллектуальный, музыкально-творческий и операционный.

Обращение к модели готовности педагога-музыканта к профессиональной деятельности позволяет в совокупности охарактеризовать профессионально значимые качества его личности, способствующие успешному решению задач музыкального обучения и воспитания молодого поколения. Как показывают наблюдения, а также изучение практического опыта подготовки специалистов, в процессе обучения студентов недостаточно осуществляется целевой подход к всестороннему развитию у них профессионально значимых свойств и качеств личности.

Построение модели готовности дает возможность обосновать условия целостного развития личности специалиста. Для ее построения важно учитывать положение, согласно которому все действия и умения педагога-музыканта воплощают в себе содержание ее компонентов. В связи с этим исследуемая проблема предполагает выяснение сущности умений.

Сущность умений во многом раскрывает концепция А.Н.Леонтьева о единстве строения материальной и психической деятельности человека, сделавшая реальным исследование вопроса о переводе внешних действий во внутренние, психические.

Согласно концепции А.Н.Леонтьева, в общей структуре человеческой деятельности можно выделить «особенные деятельности», отвечающие определенным потребностям субъекта. Каждая деятельность имеет свой предмет и этим отличается от другой деятельности.

Как указывает А.Н.Леонтьев, в состав отдельных человеческих деятельностей входят действия (умственные и практические). Каждое действие подчинено сознательной цели, в качестве которой выступает задача, данная в определенных условиях. К числу закономерностей, проявляющихся в процессе формирования действий, относятся: наличие мотива, цели, условий достижения цели, предмета, на который направлено действие, совокупности операций, обеспечивающих преобразование предмета (2, с. 107—108). С точки зрения общепсихологической концепции деятельности, в структуру умений входят: цель—действие—операция. Внутренние связи компонентов структуры имеют особое значение в успешном освоении учебной деятельности.

Опираясь на понятие «умение», сформулированное в трудах А.Н.Леонтьева, А.А.Люблинской, Е.А.Милеряна, С.Л.Рубинштейна, К.К.Платонова, В.А.Сластенина, Л.Ф.Спирина, И.С.Якиманской, мы рассматриваем умение как систему творческих (нестандартных) действий, направленных на решение музыкально-художественных и педагогических задач и выполняемых с разной мерой успешности. Понимание сущности умения особо важно не только для определения управляющих воздействий педагога, но и для повышения возможностей самоуправления деятельностью обучаемым.

Педагогические исследования свидетельствуют, что проблема формирования готовности к профессиональной деятельности может рассматриваться как в широком плане в качестве целостного процесса подготовки в период вузовского обучения, так и в узком – в качестве процесса развития профессионально значимых качеств личности в связи с усвоением различных сторон содержания обучения и воспитания.

Формирование готовности будущего педагога-музыканта к профессии зависит от того, насколько целостный процесс подготовки в вузе ориентирован на воспитание позитивной мотивации личности, достижение единства методологической, научно-

теоретической и методической подготовки, овладение системой психолого-педагогических и специальных знаний и умений. Вместе с тем формирование готовности в условиях специального обучения должно синтезировать все стороны общей подготовки учителя.

Особое значение в ходе специальной подготовки имеет формирование профессионально-педагогической направленности личности педагога-музыканта, включающей «интерес и любовь к детям, увлеченность педагогической работой, психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность, педагогический такт, педагогическое воображение, организаторские способности, справедливость, общительность, требовательность, настойчивость, целеустремленность, уравновешенность, выдержку, самооценку, профессиональную работоспособность» (3, с. 70).

Необходимо также развитие у будущего специалиста способности контролировать свои действия в процессе усвоения учениками специфики учебного материала, а также анализировать проявляющиеся положительные и негативные стороны. Самоанализ состояний и собственных действий в процессе решения музыкально-художественных задач позволяет учителю лучше узнать особенности личности ученика. Можно сказать, что готовность специалиста к решению музыкально-эстетических и музыкально-педагогических задач как бы трансформируется в готовность ученика к осмыслению музыкальных явлений. Опираясь на умения самоконтроля в процессе усвоения содержания обучения, целенаправленно развивая свои умения и другие стороны личности, педагог может определять верные пути эстетического развития школьников.

Охарактеризуем кратко содержание компонентов готовности педагога-музыканта к профессиональной деятельности, формируемых в условиях специальной подготовки в вузе.

Мотивационный компонент готовности тесно связан с воспитанием любви к детям, к профессии, с формированием мотивационно-ценностного отношения к музыкально-педагогической деятельности. Особое значение имеет формирование эстетической потребности в освоении художественного содержания музыкального учебного материала.

Интеллектуальный компонент готовности к музыкально-педагогической деятельности обусловлен процессом накопления

объема социальных, психолого-педагогических и специальных знаний, освоения приемов интеллектуальной деятельности, направленных на познание специфики содержания музыкального искусства и обеспечивающих гибкое решение музыкально-педагогических задач в различных ситуациях. В условиях специальной подготовки важная роль принадлежит реализации междисциплинарных связей со всеми циклами учебных дисциплин, а также формированию системы специальных знаний и интеллектуальных умений, стимулирующих приобретение нужного качества практических действий будущего специалиста.

Музыкально-творческий компонент формирования готовности связан с развитием творческих способностей. Творчество – высший этап развития как музыкальных, так и педагогических умений, которые в условиях музыкально-педагогической деятельности проявляются в единстве. Целенаправленное, систематическое развитие комплекса специальных (музыкальных) и педагогических (конструктивных, организаторских, коммуникативных, гностических) умений достигается с помощью особой организации обучения, предусматривающей использование разнообразия видов музыкальной деятельности и построения учебных ситуаций, требующих самостоятельности личности в решении педагогических задач.

Операционный компонент готовности направлен на обеспечение необходимого качества специальных и педагогических умений. Решение педагогических задач средствами музыкального искусства предполагает также взаимосвязь специальных и педагогических умений, высокий уровень развития которых во многом связан с созданием условий для целенаправленного формирования сенсорных способностей в единстве с накоплением опыта применения разнообразных способов практической работы. Целостное развитие компонентов готовности к профессии является условием ее становления у будущих педагогов-музыкантов в процессе обучения в вузе.

Литература

1. Арчажникова Л.Г. Подготовка учителя к профессиональной деятельности // Советская педагогика. 1986. № 4. С. 3—32.

2. А.Н.Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

3. В.А.Сластенин. М., 2000.

И.Гажим, Т.Буларга

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ОБУЧЕНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

I.Gazhim, T.Bularga

UNIVERSITY CONCEPTION OF TRAINING TEACHERS FOR WORKING WITH MUSICALLY GIFTED CHILDREN

Одарённые дети обладают личностным потенциалом, который позволяет им воздействовать на прогресс общества в различных областях, – будь то искусство, наука, техника – посредством создания художественных ценностей, генерирования передовых научных идей посредством изобретений в области жизненно-важных высоких технологий. Успех реализации/применения потенциала одарённой личности в процессе эволюции общества в значительной степени обусловлен тем, насколько своевременно и адекватно были выявлены задатки и способности личности ребёнка, а также насколько эффективно развивались данные задатки и способности и учитывались ли при этом индивидуальные особенности и потребности ребёнка / учащегося. Невыполнение названных условий, предоставление одарённым детям неадекватных и неэффективных учебно-воспитательных, развивающих услуг может привести в последствии к значительным социальным потерям, так как общество в результате не получит личность с потенциалом, развитым до уровня, позволяющего влиять на эволюцию, прогресс науки, техники, искусства, других областей жизни общества.

Основная роль в выявлении /диагностики/ одарённости и в её последующем развитии принадлежит общеобразовательной школе, где центральной фигурой, осуществляющей воспитание и обучение, направляющей межличностные отношения, определяющей психологический климат в группе учеников, является учитель. От компетентности и заинтересованности каждого учителя, преподающего в школе, зависит, будет ребёнок развиваться в области своей одарённости, или же его потенциал останется на уровне задатков. Если ученик не проявляет ярко выраженных

способностей, к примеру, в математике или в физике, это не означает, что он не может быть одарён в области, скажем, музыки, хореографии или изобразительных искусств.

Факультет музыки и музыкальной Педагогики Бельцкого государственного университета является единственной в Республике Молдова вузовской структурой, специализирующейся в области подготовки квалифицированных учителей музыки для общеобразовательных школ. Основополагающим принципом системы факультетской профессиональной подготовки является трактовка преподавания музыки в общеобразовательной школе как явления художественного, эмоционально-психологического и духовного, способного воспитывать, формировать, моделировать человеческую личность – направление которое доминирует над инструктивным, дидактическим аспектом деятельности учителя музыки. Среди именитых авторов, работы / концепции, которых повлияли на данный взгляд на музыкальное воспитание, могут быть названы: Б.Асафьев, Д.Кабалевский, К.Орф, З.Кодай, Ж.Брязул (Молдова) и др.

Одним из направлений деятельности факультета является подготовка специалистов в области обучения и воспитания музыкально одарённых детей. В основу процесса формирования специалиста положен ряд документов, которые обрисовывают его музыковедческую и психолого-педагогичесакую направленность, в частности, предусматривают трактовку явления музыкальной одарённости, её природы и структуры, уровней одарённостей, их количественных и качественных показателей, технологии диагностики одарённости, формулируют педагогическую стратегию развития музыкально одарённых детей и характеристики учителя музыкально одарённых детей.

Обобщает вышеизложенные положения Концепция формирования специалистов в области обучения музыкально одарённых детей. При разработке концепции мы руководствовались исследованиями в области музыковедения, общей и музыкальной психологии, общей педагогики и педагогики музыкального образования, а также опытом, накопленным факультетом в течение сорока лет деятельности. Так, на трактовку явления музыкальной одарённости, градацию её уровней (одарённость, сверходарённость, талант), на выявление психологических и социальных про-

блем талантливых детей, связанных с адаптацией к условиям школы или социальной группы, а также на формулировку специальных потребностей одарённых детей к учебно-воспитательному процессу, повлияли работы следующих авторов: Л.Выготский, Б.Ломов, Б.Теплов, Н.Левитов, В.Крутецкий, С.Рубинштейн, Ш.Зисулеску, А.Рошка, Х.Гарднер, Ж.Фельдхусен, Х.Эйсенг, А.Бинэ и др.

Формулируя свойства / качества / характеристики учителя музыки (модель учителя) для музыкально-одарённых детей, цели, конечные результаты обучения на факультете, мы руководствовались исследованиями в области одарённости таких психологов и педагогов как: Е.Торренс, К.Вебер, П.Витти, Е.Ландау, Ж.Рензулли, Ж.Гилфорд, Ж.Фримэн, Ю.Алиев, Н.Ветлугина, Б.Мейлах, М.Жигэу, М.-Л.Стэнеску и др.

В рамках факультета формирующая программа осуществляется на университетском уровне в подготовке студентов – будущих учителей музыки. В то же время, являясь территориальным центром по повышению профессиональной квалификации действующих учителей музыки севера Республики, факультет предлагает им специализацию в области дифференцированного обучения и воспитания музыкально одарённых детей.

Представляем суть концепции формирования специалистов по проблеме обучения музыкально-одарённых детей, в соответствии с её основными положениями, которые представлены следующими разделами:

– *Философские, музыковедческие и психолого-педагогические основы.* Данный раздел очерчивает основополагающие принципы, по которым трактуются: сущность музыки и её преподавания в школе, особенности / специфика процесса подготовки учителя музыки, требования к квалификации специалиста – конечного результата процесса формирования компетентной личности не только в области обучения и воспитания детей, но и в научной, а также в менеджерской деятельности.

– *Сфера / область дальнейшей деятельности выпускников – учителей для музыкально одарённых детей*. Исходя из того, что одарённые дети / ученики встречаются в различных типах учебных заведений, нуждаясь в поддержке в соответствующем развитии, факультет формирует специалистов для следующих учебно-воспитательных заведений: а) общеобразовательные школы;

б) дома детского творчества; в) специальные школы и классы с углублённым изучением музыки; г) детские музыкальные школы; д) музыкальные студии; е) музыкальные и музыкально-педагогические колледжи.

– *Специфика квалификаций (специальностей*). Специфика квалификаций определяется сферой деятельности выпускников. Так, базовой является квалификация Преподаватель музыки, наряду с ней студентам предоставляются дополнительные специализации: преподаватель музыки и хореографии; преподаватель музыки и музыкального инструмента; преподаватель музыки и руководитель хора. Факультет формирует специалиста в области художественного воспитания и развития, интегрирующего различные виды искусства.

– *Характеристика учебного плана*. Учебные планы, используемые в рамках факультета, разработаны в соответствии с выше названными квалификациями. Основным является учебный план по профилю – Музыка, специальность – Музыкальное воспитание, квалификация – Преподаватель музыки, который располагает возможностями вносить различные коррективы с целью формирования специалистов по дополнительным квалификациям, таким как: музыка и хореография; музыкальный инструмент; хор. Отметим, что вне зависимости от выбранной специализации, студенты – будущие учителя, формируются и как специалисты в области обучения и воспитания музыкально-одарённых детей. С этой целью был разработан специальный предметный модуль, который дополняет содержание учебного плана следующими профилирующими курсами: Философия музыки; Музыкальная психология; Введение в музыкознание; Психопедагогика развития интереса к музыке; Обучение музыкально одарённых детей; Методология музыкального воспитания; Школьный практикум; Музыкальный репертуар. Представленные квалификации и соответствующая сфера деятельности выпускников свидетельствует о том, что в рамках факультета осуществляется формирование учителя как для учебных заведений, специализирующихся в обучении музыкально одарённых детей, так и для учебно-воспитательных подразделений со смешанным контингентом учащихся (общеобразовательные школы), где нет распределения учащихся

в специальные классы по области одарённости, склонностям, интересам.

– Характеристика учебного процесса.

– Описание явления одарённости[1].

– Цели процесса формирования учителя для одарённых детей.

– Содержание программы формирования учителей для музыкально-одарённых детей.

Остановимся на описании предпоследнего раздела (Цели процесса формирования учителя для одарённых детей), который даёт наиболее полное представление о конечном продукте всего учебного процесса осуществляемого в рамках факультета – о модели учителя музыки компетентного в вопросах воспитания и развития детей/учащихся с повышенным уровнем развития комплекса музыкальной одарённости.

Прежде чем изложить цели процесса формирования учителя для одарённых детей, которые также могут быть квалифицированы как свойства/качества и умения, являющиеся эффективными при развитии одарённости, необходимо отметить важный момент. Зачастую в связи с личностью учителя работающего с обозначенной категорией детей, возникает вопрос: какой должна быть степень одарённости самого учителя обучающего и воспитывающего детей наделённых незаурядными способностями в той или иной области? Отметим, что мы придерживаемся позиции, согласно которой хороший, эффективный педагог необязательно должен обладать повышенным уровнем музыкальной одарённости (наличие такового является лишь желательным свойством учителя), но должен уметь выявить и развить способности своих учеников, должен обладать такими поведенческими осо-

[1] Данный раздел служит ядром концепции. В нём представлена трактовка музыкальной одарённости как многоуровневого явления. Придерживаясь точки зрения психолога Ф.Ганэ, нами используются при тестировании одарённости детей следующие уровни: основная одарённость, умеренная одарённость, повышенная одарённость, крайняя/предельная одарённость. Ф.Ганэ использовал данные уровни в связи с градациями уровня интеллекта. Применительно к области музыкальной одарённости учитываются соответственные показатели / критерии. Также в контексте многоуровневости одарённости в данном разделе разграничиваются родственные термины: одарённость, сверходарённость, талант. Характеризуется содержание/структура музыкальной одарённости и особенности (качественные и количественные отличия) её различных уровней.

бенностями, которые будут способствовать достижению поставленных учебно-воспитательных целей.

Анализ исследований по данной проблеме позволил нам сформулировать свойства/качества и умения учителя, которые являются эффективными в развитии, поддержании, личностном становлении музыкально-одарённых детей.

В профессиональном смысле учитель одарённых детей должен обладать следующими качествами и умениями*:*

– компетентность в области музыкального воспитания;

– создание и поддержка в группе учащихся благоприятной коммуникативной атмосферы;

– гибкое использование учебного времени и программы в зависимости от потребностей, интересов, способностей и психологических особенностей учащихся;

– адекватное выявление способностей учащихся;

– эффективное сотрудничество с родителями учащихся;

– диагностика и разрешение сложности в адаптации учеников к учебному процессу;

– творческое и дифференцированное применение музыкальной деятельности и воспитательных технологий;

– проектирование индивидуальных воспитательно-обучающих программ, направленных на личные потребности учеников;

– поддержка учащихся в трудных ситуациях и поощрение их успехов.

С точки зрения личностных качеств учитель одарённых детей должен отличаться:

– самостоятельностью и гибкостью мышления;

– интуицией и предусмотрительностью, способностью предупреждать неблагоприятные учебные и коммуникативные ситуации;

– энтузиазмом, творческим подходом к деятельности;

– пунктуальностью, ответственностью и требовательностью к своей деятельности;

– общительностью, любезностью, тактичностью;

– разносторонними интересами;

– открытостью для новых идей, тенденций;

– заинтересованностью в совершенствовании учащихся;

– потребностью в постоянном самосовершенствовании.

Безусловно, большинством из перечисленных качеств / характеристик должен обладать и учитель, обучающих ординарных детей. Однако, у учителя обучающего, воспитывающего и развивающего музыкально-одарённых детей, должен присутствовать комплекс всех качеств, в силу существования у данной категории детей некоторых проблем в адаптации к новой социальной среде, специфических личностных особенностей, а также повышенных требований к учебно-воспитательному процессу.

Необходимость специальной подготовки учителей для музыкально-одарённых детей может быть аргументирована с точки зрения ряда моментов. Однако, отметим один из этих моментов, который является определяющим для всей системы воспитания и обучения учащихся с повышенными потребностями. Так, наличие у ребёнка способностей, даже точно и своевременно выявленных, ещё не означает, что они будут развиваться, поскольку педагоги, не имеющие соответствующей квалификации, зачастую не способны обеспечить воспитательно-образовательную программу адекватную особенностям одарённых детей – их потребностям, уровню притязаний, возможным проблемам.

Литература

1. Выготский Л. Детская психология*:* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
2. Выготский Л. Педагогическая психология / Под ред. В.Давыдова. М., 1991.
3. Рубинштейн С. Основы общей психологии*:* В 2 т. М., 1948. Т. 2.
4. Теплов Б. Избранные труды: В 2 т. М., 1985. Т. 1, 2.
5. Jigău M. Copiii supradotaţi // M.Jigău. Bucureşti, 1994.
6. Stănescu M.–L. Instruirea diferenţiată a elevilor supradotaţi. M.–L.Stănescu.–Iaşi: Polirom, 2002.
7. Roşca Al. Aptitudinile // Al.Roşca, B.Zorgo. Bucureşti, 1972.
8. Gardner H. Frames of mind. The theory of multiple intelligences. N.Y., 1965.
9. Guilford J. The nature of human intelligence. N.Y., 1972.
10. Torrance E. Gifted child in the classroom. N. Y., 1965.

Е.П.Гончарова

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

E.P.Goncharova

DEVELOPMENT OF CREATIVE INDIVIDUALITY IN PROFILE MUSICAL EDUCATION

Социальная потребность на рынке труда вынуждает учащихся, их родителей, учителей уже на старшей ступени школы задаваться вопросом о том, как обеспечить удовлетворительную внедренность учащихся в профессиональную жизнь. Защита от угрозы безработицы, умение конкурировать с другими – вот насущная проблема, всякий раз встающая перед молодым специалистом, вступающим на самостоятельный путь. Решение этой проблемы возможно в контексте активизации всех человеческих ресурсов, актуализации творческих возможностей индивидуальности школьника уже на *профильной* ступени его становления (два последних года обучения в школе). В данном случае мы рассматриваем профильное обучение старшеклассников в общеобразовательных школах (гимназиях) с эстетическими направлениями (музыкальным, музыкально-хоровым, общеэстетическим и т.д.)

Современная идея непрерывного профессионального образования может быть воплощена в жизнь с помощью ранней научно организованной направленности учащихся на их будущую специальность. Знакомство с основами предполагаемой профессиональной деятельности, осуществляемой через профилизацию обучения на третьей ступени общего среднего образования, способствует самоопределению подростка, его осмысленному выбору жизненного пути. Профильное обучение помогает выявить и творчески развить профессиональные склонности, задатки и интересы ученика. Отметим позиции, позволяющие считать актуальным введение в практику школы профилизации обучения как условия развития творческой индивидуальности ученика: а) необходимость защиты от угрозы безработицы, т.е. социальная безопасность на рынке труда; б) эффективная подготовка к полу-

чению профессионального образования; в) возможность планирования профессиональной карьеры; г) создание условий для раннего самоопределения учащегося.

Однако следует констатировать, что вопросы теоретического и практического оснащения профильного музыкального образования школьников в контексте развития их творческой индивидуальности остаются недостаточно разработанными.

Интерес к индивидуальности людей существует столько, сколько существует сам человек как разумная субстанция. Для развития цивилизации важны природные богатства, научно-технические революции, обороноспособность государства. Однако центральным фактором всех этих достижений является человек, его индивидуальный потенциал. Ученые-педагоги, исследуя вопросы творчества, делятся на пессимистов и оптимистов. Первые с сомнением говорят о творческом потенциале среднеуспевающих учеников, в то время как вторые утверждают, что задатки нестандартности существуют в каждом ребенке и нуждаются в развитии. Многочисленные исследования проблемы творческого человека показывают, что соответствующие задатки заложены в каждом, а для их «расцвета» требуется внимательное изучение индивидуальных особенностей их развития и постоянное психолого-педагогическое сопровождение.

В начале XXI века общество вступило в эру креативно-педагогической цивилизации (И.А.Колесникова), центральным звеном которой является развитие индивидуально-творческого потенциала человека. Творческой индивидуальностью можно считать такого индивида, который способен самобытно выражать родовую сущность человека посредством познания и самореализации своих задатков, способностей, творческих сил. Однако в современном социуме существует опасность потери индивидуального в человеке в угоду схематичному, утилитарному.

Истоки становления творческой индивидуальности будущего педагога-музыканта следует искать в школе, которая закладывает в ученика основы интеллектуальных познаний, коммуникативных умений, социальных возможностей. В силу своей специфики музыкальное искусство способно оказывать значимое влияние и на такие стороны творческой индивидуальности, как музыкальное мышление, уровень эмоционального восприятия музыкального

материала, актуализация индивидуальной идентичности в результате соприкосновения с шедеврами мирового музыкального искусства.

Развитие творческой индивидуальности ученика предполагает персональное внимание к нему в обучении. Парадигма личностно ориентированного образования призвана ответить на такие насущные вопросы, как свобода и свободный выбор себя, своего мировоззрения, поступков, позиции, ответственности и самостоятельности, саморазвития и самореализации, самоопределения и творчества. Мы согласны с позицией современных педагогов-исследователей, утверждающих, что индивидуальность человека можно развивать через совершенствование ее семи сфер – интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической и экзистенциальной (1). Вместе с тем, приходится констатировать отсутствие в перечне составляющих индивидуальности морально-этический стороны, поскольку любой продукт творческого труда может быть направлен как на пользу, так и во вред человеческому сообществу. Считаем правомерным рассматривать развитие творческой индивидуальности учащихся в условиях профильного музыкального образования через становление следующих сфер – мотивационной, эмоциональной, интеллектуальной, этической, волевой, саморегуляции, предметно-практической и экзистенциальной.

Исследователи в области музыкальной педагогики предостерегают от попыток обособленного развития отдельных сторон ученика, поскольку в процессе занятий музыкальным творчеством происходит взаимопроникновение рациональной и эмоциональной сфер. По мнению Б.В.Асафьева, никогда не следует отказываться от интеллектуального начала в музыкальном творчестве. Оценка, отбор, дифференцированный подход к музыкальному материалу способствует совершенствованию мыслительных операций ученика, что положительно влияет на развитие его творческой индивидуальности. Эмоциональная и интеллектуальная стороны общения с музыкой создают ту основу, на которую опирается индивидуальный музыкальный образ, возникающий не только как следствие того, что дает произведение, но и в силу того, что ищет в нем ученик. В целом, музыкальный образ представляет собой обобщенную картину человеческой жизни, что

позволяет средствами музыки раскрывать явления окружающего мира через переживания человека. Поиск новых методов музыкального обучения должен базироваться не только на законах общей педагогики, социологии и культурологии, но и опираться на закономерности самой музыки (Д.Б.Кабалевский).

Интонационная природа музыки позволяет устанавливать связи между музыкальным образом и самыми глубинными проявлениями человека. Интонационный опыт музыкального искусства является носителем древнейших типов информации и, в частности, информации о собственной индивидуальности человека. Следовательно, познавая музыкальный мир через систему отношений «композитор—исполнитель—слушатель», человек постигает свою творческую индивидуальность.

Профильное музыкальное образование – это система общеобразовательной и профессионально ориентированной подготовки учащихся, имеющих базовое музыкальное образование, позволяющая на основе индивидуализации обучения получить качественное общее среднее образование, приобрести теоретические и практические основы будущего музыкально-профессионального образования, развить общие и музыкально-педагогические способности, сделать осознанный выбор специальности (как основной, так и дополнительной), сформировать готовность к обучению в вузе и к дальнейшей социализации.

Профильное музыкальное образование может стать источником процесса развития творческой индивидуальности учащихся, если существуют три компонента: образовательная среда (принципы взаимодействия в учебном процессе); образовательный процесс (педагогическое управление развитием творческой индивидуальности); образовательный институт (профильный музыкальный класс).

Анализ литературы, современные образовательные тенденции зарубежных стран, практика работы автора позволяют предположить, что эффективная профилизация музыкального образования как способ развития творческой индивидуальности учащихся возможна, если профильное музыкальное образование находится в состоянии активного взаимодействия с вузом соответствующей ориентации. Взаимодействие школы и вуза позволяет: 1) обеспечить кадровое оснащение процесса обучения в профильном

музыкальном классе за счет профессорско-преподавательского состава вуза; 2) отрегулировать вопросы дополнительной платной специализированной подготовки учащихся к вступительным испытаниям в вуз; 3) повысить уровень информированности учащихся о структурной и процессуальной составляющих профессионального музыкального образования; 4) повысить степень психологической готовности учащихся, родителей, учителей к пониманию целесообразности функционирования профильного музыкального обучения.

Наше экспериментальное исследование показало, что процесс взаимодействия профильного музыкального класса и соответствующего факультета вуза возможен в следующих плоскостях: *нормативной; учебно-методической; научно-исследовательской; концертно-исполнительской; презентационной; профориентационной* (2). Нами была разработана методика развития творческой индивидуальности учащихся профильного музыкального класса, основанная на выполнении оригинальных заданий, что требует от учащегося включения всех сфер его творческой индивидуальности. На разных этапах работы каждая из сфер задействована в разной степени. Мы выделяем четыре этапа, дополняя каждый подготовительной стадией, необходимой для активизации той или иной сферы с помощью эффективных средств.

1 этап. Поиск идеи будущего музыкального произведения, мысленная и словесная констатация музыкального образа. На подготовительной стадии рекомендуется осуществлять активизацию интеллектуальной и эмоциональной сфер.

2 этап. Поиск оригинальной интонационной основы изучаемого музыкального образа. На подготовительной стадии рекомендуется активизировать мотивационную и предметно-практическую сферы.

3 этап. Создание новых оригинальных средств и форм для выражения музыкального смысла предполагаемого образа. С точки зрения музыкальной семантики – это поиск оригинальных форм и средств выражения музыки. В плане музыкального синтаксиса – обнаружение новых комбинаций известных звукоформул, в результате чего достигается новый музыкальный смысл. С точки зрения композиционного решения – появление привычных звуковых формул в новых контекстах. На подготови-

тельной стадии рекомендуем активизировать мотивационную и предметно-практическую сферы.

4 этап. Воплощение формы музыкального произведения, совершенствование отдельных деталей, оформление итогового варианта. Верификация творческой работы перед публикой. Подготовительная стадия предполагает активизацию, саморегуляцию волевой сферы личности.

Результаты эксперимента доказали, что в условиях профильного музыкального образования может быть достигнут высокий уровень развитости творческой индивидуальности учащихся – будущих педагогов-музыкантов.

Литература

1. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие / О.С.Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. Калининград, 2000.

2. Гончарова, Е.П. Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях профильного музыкально-педагогического обучения. Минск, 2007.

В.В.Текучев

РЕШЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

V.V.Tekuchev

SOLING ANALITYCAL TASKS IN THE PROCESS OF WORKING WITH A MUSICAL COMPOSITION

Активное ознакомление студента с музыкальным произведением не может осуществляться исключительно за счёт его озвучивания на инструменте. Более глубокому «вчитыванию» в нотный текст и «вслушиванию» в новую музыку способствует её аналитический разбор, осуществляющийся как на занятиях педагога со студентом, так и во время его самоподготовки. Анализ исполняемого текста, прежде всего, необходим для того, чтобы понять содержательную и идейно-эмоциональную сущность произведения, разобраться, с какой структурной, метро-ритмической, синтаксической организацией музыкант столкнётся в ходе по

следующей работы. Лишь на основе такой информации возможен выбор конкретных приёмов и средств, способствующих реализации творческого подхода к изучаемому произведению.

На необходимость аналитического осмысления музыки, наряду с практическим (исполнительским) её овладением, указывает и вся история музыкального искусства на всём её протяжении. Поэтому не случайно, что уже на ранних этапах обучения музыке ученику предлагается широкий спектр аналитических задач, предваряющих практическое усвоение музыкального произведения: от определения тоники, размера длительностей, деталей фразировки, тонального плана и смысла его изменения, до осознания жанровых, стилевых признаков, принципов мелодического и гармонического развития произведения.

В своё время К.С.Станиславский подчёркивал, что в отличие от научного анализа, результатом которого является мысль, цель художественного анализа – не только понимание, но и переживание, чувствование. Рассматривая с этой точки зрения различные подходы к анализу музыканта-теоретика и музыканта-исполнителя, можно сказать: если разум теоретика-аналитика имеет на вооружении в основном логические категории, то разум художника-исполнителя оперирует образами, картинами, звуковыми представлениями. С учётом того, что конечной целью работы над музыкальным произведением является его исполнение, круг проблем и вопросов анализа должен быть ориентирован на интерпретацию сочинения. Сохраняя в основе своей принципы музыковедческого исследования, такой исполнительский анализ должен дать материал для выводов несколько иного плана: о возможных исполнительских трактовках произведения, о правомерности обращения к тем или иным приёмам, о соответствии их стилю сочинения. Если в музыковедческом анализе главный упор делается на выяснение средств, с помощью которых создан тот или иной образ, передаётся то или иное содержание, то исполнительский анализ должен, кроме того, ответить на вопрос, как донести этот образ до слушателя, как следует исполнять сочинение. Если для теоретика анализ формы и содержания сочинения, являются, как правило, конечной целью исследования, то для исполнителя такой анализ – это только установление необходимых

предварительных данных, требующих практического творческого осмысления.

Остановимся теперь на анализе музыкальной формы произведения и его значении для музыканта-исполнителя. Форма сочинения, её многочисленные особенности есть непосредственная сторона выражения идей и чувств композитора. Так, осознание музыкальной формы, средств выразительности, принципов формообразования, разнообразных и сложных, порой опосредованных связей с народной музыкой и многое другое помогает музыканту-исполнителю глубже понять драматургию музыкального произведения, полнее раскрыть его образное содержание.

О значимости понимания формы произведения для начинающего музыканта достаточно ёмко отмечал ещё Б. Асафьев: «Понять форму музыкального сочинения – это, значит, уяснить целесообразность продвижения воспринимаемого слухом потока звучаний, отдавать себе отчет, почему движение продолжается, то сокращаясь, то растягиваясь» (1, с. 32).

Теоретизируя суть феномена музыкальной формы, Ю.Тюлин отмечает её два неразрывно связанных между собой значения: широкое, общеэстетическое, и более узкое, специальное, технологическое. В широком смысле форма представляет собой «художественно организованное воплощение идейно-образного содержания в специфических музыкальных средствах» (7, с. 9). Под формой в узком смысле – частном и специальном, по отношению к общеэстетическому понятию, – по его мнению, подразумевается сама художественная организация музыкального материала, т.е. строение, структура. Определение роли отдельных частей произведения, их роли в структуре целого для исполнителя очень важно. Музыкальная фразировка, являющаяся главным фактором исполнительской выразительности, в большей степени зависит именно от структурного строения сочинения, от деления на предложения, периоды, фразы, мотивы. С анализом структуры самым непосредственным образом связаны вопросы расчленённости, цезур, весьма существенные для логичного и выразительного исполнительского «произнесения» музыки.

Сегодня это уже аксиома, бесспорность которой подтверждает непрерывный и непрекращающийся процесс аналитического освоения, скажем, фортепианной или скрипичной музыки. Исходя из

этого, следует признать актуальность и необходимость решения аналогичных проблем и в области музыки баянной. Кроме того, нельзя не сказать о том, что во многом из-за дефицита аналитических работ учащиеся и студенты-баянисты при изучении курсов гармонии, анализа музыкальных произведений, полифонии пока не приобретают навыки применения знаний и произведений «своего» оригинального репертуара. (В наиболее выгодных условиях здесь находятся пианисты, так как обучение ведется на хорошо знакомом, исполнительски освоенном ими материале). Поэтому, с одной стороны, затрудняется усвоение этих теоретических курсов, с другой – знания не становятся опорой для критического осознания достижений и неудач в оригинальных произведениях для баяна.

Сказанное, однако, не означает отсутствие внимания к данному вопросу со стороны представителей баянной педагогики. Примером тому может послужить подход к проблеме нашего современника Ф. Липса. Поскольку, по мысли названного исполнителя-баяниста и педагога, содержание зачастую воспринимается музыкантами раньше, чем форма (ибо эмоциональная сторона произведения доступнее его конструкции), это приводит к перекосу в дальнейшей исполнительской трактовке пьесы. Именно по этой причине, даже при эмоциональном и кажущемся выразительным исполнении пьесы достаточно часто на передний план в ней выливается не главная, а второстепенная мысль или частности. Разрушению формы способствуют и чрезмерно затянутые паузы, ферматы, нарушение логики крупных и мелких построений, невладение метроритмической свободой (3, с. 112—113).

Всякая форма обусловливается содержанием и взаимодействием отдельных, составляющих её элементов. Художественная форма является образным отражением действительности, идейное содержание которого раскрывается выразительными средствами данного вида искусства. Поэтому после изучения структурного строения сочинения и его разделов обязательно необходимо переходить к анализу выразительных средств и элементов музыки, с помощью которых воплощается художественный образ. К числу важнейших Г.Г.Нейгауз в данном контексте относил: лад, мелодический рисунок, темп, метр, ритм, гармонию, фактуру, тембр, регистр, динамику, штрихи (4, с. 202).

Исследуя звуковой образ, основанный на перечисленных элементах, исполнителю необходимо постараться вызвать в своём воображении какие-то жизненные ассоциации. Именно они помогут достигнуть такого важного результата анализа, как пробуждение чувств, аналогичных переживаниям автора.

Весьма целесообразным действием в контексте анализа следует считать ознакомление обучающегося и с творческой биографией композитора, общей характеристикой его творчества, эстетическими взглядами, с исторической эпохой, в которую создавалось произведение. Не лишним будет и ознакомление с другими известными сочинениями данного автора. Все это будет способствовать всестороннему овладению требуемым стилем, более глубокому изучению данного произведения.

Авторы упомянутого выше пособия «Теория и методика обучения игре на фортепиано» в связи с этим отмечают особую значимость обращения к методу сравнительной характеристики стилей композиторов различных направлений, дающему возможность приобретения новых знаний, «что в свою очередь будет способствовать интенсивному развитию музыкального мышления» (6, с. 119).

Музыка в некоторой степени подобна словесной речи, поэтому музыкальное мышление, по аналогии с понятийным, предполагает глубоко осмысленное владение музыкальным языком как средством коммуникации и самовыражения. Известно, что структура музыкального языка состоит из следующих элементов (средств выразительности): *музыкального звука и его свойств* (высоты, длительности, динамики или силы и тембра), *интонации* (в роли основного выразительного элемента музыки), *мотива* (или мелодии, как главного «выразителя» музыкальной мысли, развитие которой строится по принципам повторения, контраста или разработки), простых или сложных *форм изложения* музыкального содержания в гомофонно-гармонической или полифонической фактуре. Крупные части музыкальной формы в какой-то мере напоминают главы литературного произведении, а более мелкие – абзацы, фразы различной длины и даже слова.

Несмотря на то, что форма каждого сочинения всегда индивидуальна, неповторима и присуща только ему, множество произведений характеризуются общими признаками в строении. Это

происходит благодаря выработанным в процессе музыкальной деятельности законам и правилам образования музыкальной формы.

Предположим, что музыкант, углубившись в анализ, глубоко прочувствовал и осмыслил содержание сочинения, его основные образы, определил главную и частные кульминации, линии развития, структурные элементы. Но такое постижение – лишь предварительное условие верной интерпретации. Замысел композитора, зафиксированный в нотной записи, требует материализации в реальном музыкальном звучании – исполнения. Поэтому именно теперь можно переходить к следующему этапу исполнительского анализа – поиску средств и приёмов наиболее убедительной реализации авторского замысла.

Для того чтобы донести до слушателя содержание произведения исполнитель должен продумать варианты способов убедительного прочтения музыкального текста. Для этого музыкант оперирует различными темпами, тембрами, прибегает к изменениям темпоритма, опирается на уже известные закономерности музыкальной речи, динамики, выразительности музыкальных средств. Всего этого он достигает с помощью вполне определённых, установившихся в музыкальной практике приёмов. Эти приёмы можно разделить на две группы: обще исполнительские и специально-исполнительские. В первую группу входят темп, агогика, динамические оттенки, фразировка, средства достижения кульминаций и т.п. К группе специально-исполнительских приёмов, относятся такие, которые свойственны данному виду инструмента. В нашем случае – это меховедение, специфическая манера звукоизвлечения, штриховое обеспечение, специфическая артикуляция, своеобразные цезуры.

«Один из важнейших принципов художественного воздействия произведения искусства – отмечает дирижёр и педагог, профессор В.Л. Живов, – заключается в том, что важный выразительный эффект, значительный художественный результат, обычно достигается с помощью не одного какого-либо средства, а одновременно нескольких, направленных к одной и той же цели» (2, с. 61). В этом суть так называемого *«принципа комплексного воздействия»,* который лежит в основе художественной и эмоциональной выразительности любого музыкального сочине-

ния и на который опирается исполнительство, в т.ч. и инструментальное. Например, нарастание напряжения обычно выражается за счёт увеличения силы и плотности звука, ускорения темпа, большей тембровой яркости, а успокоение, спад – ослаблением звучности и замедлением (параллельное действие); сочетание ускорения с ослаблением звучности часто связывается с пространственными ассоциациями (удаление, уменьшение), а сочетание замедления звука с его возрастанием, с наиболее значительными моментами музыкального развития: с подходом к кульминации, с кадансовыми оборотами, с возвращением к основным темам (взаимопротиворечивое, контрастное действие). Однако во всех этих случаях художественный результат достигается не каким-либо одним средством, а рядом средств, взаимодействующих друг с другом.

Так же определенно проявляется в исполнительстве и принцип совмещения функций. Нередко возникают ситуации, когда функции различных исполнительских средств переплетаются или способны заменить друг друга. Так, выделить важную деталь сочинения можно изменением темпа, динамики, тембра, способа артикуляции и т.п. Благодаря такой взаимозаменяемости становится возможным экономить средства выразительности, что предохраняет от перегрузок слушательского восприятия и способствует достижению столь необходимой в искусстве художественной простоты. Знание такого рода закономерностей поможет музыканту отобрать именно те исполнительские средства и приемы, которые в наибольшей степени отвечают его собственному видению сочинения, творческому замыслу.

Исполнитель должен знать, что с помощью определенных приемов он может воздействовать и на форму сочинения. Сохраняя постоянные темп, нюанс, тембр, он может объединить несколько построений в единое целое и, напротив, с помощью резких, контрастных смен этих средств – расчленить целое на части или отдельные звенья. Эти моменты в ходе анализа также должны быть продуманы и уточнены.

Ниже предлагается один из возможных, ориентировочных вариантов плана музыкально-теоретического и исполнительского анализа музыкального произведения.

Ориентировочный план музыкально-теоретического и исполнительского анализа музыкального произведения.

1. Получить краткие сведения о композиторе, стилевых и жанровых особенностях его музыкальной речи и эпохи, в которой он творил. По возможности опираться на факты, связанные с написанием произведения.

2. Определить общий образно-эмоциональный характер произведения, используя «словарь Ражникова» (5) на основе анализа, сравнения, обобщения используемых автором средств музыкальной выразительности, раскрывая при этом выразительную сущность и изменения, происходящие в музыке. Например:

а) определить жанр произведения (речетативно-вокальный, инструментальный), охарактеризовать особенности построения мелодии, своеобразность лада, интонационных оборотов, орнаментики. При этом весьма важно не только констатировать художественную своеобразность и индивидуальность данной мелодии, но и показать выразительную сущность отдельных её элементов;

б) раскрыть ладотональную организацию и гармонические средства выразительности, связанные с развитием художественного образа. Учитывать, что изменение тональности или усложнение гармонии неизбежно приводит к новым окраскам музыкальной ткани, оказывает влияние на развитие музыки. В свою очередь, возвращение к исходной тональности воспринимается как обобщение, утверждение основной мысли;

в) пояснить значение метроритмических и темповых особенностей произведения с точки зрения их художественной выразительности. Помнить о том, что пунктирный и синкопированный ритм воспринимается как средство выражения четкости, упругости или скерциозности музыки; равномерная пульсация создает впечатление покоя, умиротворенности, или, наоборот, тревожности, напряжения; агогические отклонения от темпа связываются с особым ощущением пластичности музыкальной ткани, как «проявление органичной жизни» (Б.Асафьев);

г) пояснить значение тембровых и регистровых сопоставлений в произведении, как правило, связанных с его содержанием, характеристикой героев (М.Глинка. «Марш Черномора»; Л.Бетховен. Увертюра «Эгмонт» и т.п.);

д) раскрыть форму произведения или его жанра, как характерную особенность музыки, принадлежащей к определенной эпохе (куплетное построение или вариационное повторение тематического материала, форма контрастного сопоставления и др.);

е) пояснить влияние артикуляционных средств и динамики на выразительность произведения и его отдельных частей;

ж) охарактеризовать тип фактуры конкретного музыкального произведения как характерную особенность выражения его содержания, стиля эпохи или характерного творческого языка композитора (мелодия в сопровождении, гармоническая фигурация у венских классиков; полифоническое изложение – подголосочное, контрастное, имитационное – как средство развития и обогащения музыкальной ткани; аккордовое и унисонное проведение темы, характерное для драматических образов; жанровость произведения как выражение его характера – скерциозного, токкатного, танцевального и др.).

3. Охарактеризовать исполнительские сложности, характерные для того или иного произведения. Предложить и теоретически обосновать собственные варианты технических аппликатурных решений при овладении пассажами различных уровней сложности.

Прокомментировать ситуативную необходимость обращения к тому или иному варианту слухового самоконтроля (корректирующему или опережающему) в зависимости от степени сложности музыкального текста. В этой связи уметь логически обосновать необходимость обращения к тем или иным видам исполнительской координации:

– простой рабочей, регулирующей целесообразное взаимодействие всех частей исполнительского аппарата;

– комбинированной, связанной с различными видами деятельности (к примеру: с полиритмией; одновременным выполнением различных штрихов);

– психомоторной, координирующей двигательную и эмоциональную;

– сферы исполнителя.

Литература

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Л., 1963.
2. Живов В.Л. Теория хорового исполнительства. М., 1998.
3. Липс Ф. Искусство игры на баяне. М., 1985.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1961.
5. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. М., 1980. С. 88—95.
6. Теория и методика обучения на фортепиано: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под общ. ред. А.Г.Каузовой, А.И.Николаевой. М., 2001.
7. Тюлин Ю.Н. Музыкальная форма. М., 1960.

Ким Ен Джу

ДИРИЖЕР И МУЗЫКАНТЫ ОРКЕСТРА: ПОЛИФОНИЯ ОБЩЕНИЯ

Kim En Dzhu

CONDUCTOR AND ORCHESTRA MUSICIANS: POLYPHONY OF COMMUNICATION

> Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается и «человек в человеке», как для себя, так и для других.
>
> *М.М.Бахтин*

Деятельность каждого творческого коллектива (будь то ансамбль исполнителей, оркестр, театральный коллектив) связана с рядом специфических особенностей, изучение которых необходимо для достижения успеха в совместной творческой деятельности. Так, обращаясь к исследованию специфических особенностей театрального пространства, М.Л.Соснова рассматривает проблему театра как общения, требуя от исследователя такой проблемы осмысления той ответственности, которая связана с осуществлением театральной деятельности, созданием творческого коллектива, обеспечением в таком коллективе для каждой творческой личности условий, необходимых для ее становления и развития. Потому что без решения проблемы общения создание

подлинно творческого продукта – талантливого и оригинального спектакля – становится практически невозможным.

Дирижер, подобно театральному режиссеру, также вовлечен в художественное пространство, в котором полифонически соединяется множество творческих индивидуальностей, каждая их которых обладает своим неповторимым и уникальным обликом, своим творческим почерком, своим отношением к искусству. Если обратиться к традиционной для российского музыкознания схеме: Композитор – Исполнитель – Слушатель, то очевидно, что в данном случае среднее звено – Исполнитель – представляет собой сложную структуру, в которой сосуществует целый ряд разнонаправленных потребностей, желаний, устремлений, социальных, творческих, психологических противоречий.

Подобно театру, в оркестре также существует иерархия социальных ролей. И если в театре режиссер – ведущий, а актер – ведомый, то лидером в работе с оркестром является дирижер. При этом и в театральной жизни, и в работе с оркестрами, существует немало примеров, когда участники творческого коллектива не желают «подчиняться» своему лидеру, восстают против него, а иногда и требуют замены на другого. Почему это происходит? Ведь каждый оркестровый музыкант, как и актер в театре, испытывает желание добиться не только личного успеха, но и создать высокопрофессиональный творческий продукт – талантливо исполненное то или иное музыкальное сочинение, которое будет восторженно принято публикой.

Для того, чтобы получить ответ на поставленный вопрос, необходимо осмыслить особый «язык» творческого общения, те психологические трудности, которые подстерегают дирижера, необходимость воспитания у него этики отношений с музыкантами оркестра, умения сделать их своими «единомышленниками», «соратниками», вовлечь в атмосферу творческого созидания, дать им понять, что только в совместной творческой работе дано возродить таящееся в нотном тексте чудо авторской мысли и передать это чудо своему слушателю.

Высокая ответственность перед автором, перед слушателем, друг перед другом, которую несут и дирижер, и музыканты оркестра, является тем звеном, которое объединяет их в единую, крепко соединенную цепь, где каждый участник выполняет чрез-

вычайно важную и значимую миссию. Можно с уверенностью говорить об этосе художественного пространства, в котором осуществляется творческая деятельность дирижера и музыкантов оркестра, об этической составляющей профессии дирижера, определяющей его стиль руководства, поступки, профессиональные и моральные оценки, критерии оценки эффективности и ответственности, которые чрезвычайно значимы для управления творческим коллективом.

Дирижер как лидер и руководитель творческого коллектива может достичь максимальной эффективности только в том случае, если осознает, что творческий человек обладает значительными резервами, что иногда он даже «не подозревает силы своих возможностей» (2, с. 297), что «вдохновение и является тем состоянием, когда с предельной мощью раскрываются все творческие возможности личности; бьют полным потоком все источники энергии: разум, воля, воображение, фантазия как бы устремляются в одном направлении, подстегивая и стимулируя друг друга» (там же).

Полифония общения – это особая «партитура», в которой все равны, где каждый голос ведет свою партию, а вместе они становятся творцами новой художественной реальности, наполненной творческим вдохновением. Создание такой «партитуры» возможно только в том случае, если дирижер обладает сформированной коммуникативной компетентностью, включающей в себя этику ответственности, неразрывно связывающую понятие эффективности с отказом от желания достичь успеха любой ценой. Знания, умения, навыки, полученные в процессе профессиональной подготовки дирижера, могут быть успешно реализованы, когда они объединены с личностной системой ценностей, определяющей целеполагание, поступки, анализ их результатов. Этика ответственности в значительной степени определяет стиль общения с коллегами, те решения, которые будет принимать дирижер.

Как отмечают современные психологи, проблема общения сегодня, в современной информационной цивилизации стоит чрезвычайно остро. Она является одной из центральных проблем психологической науки, поскольку затрагивает широчайший круг вопросов. Общение предполагает процесс «последовательных взаимно ориентированных во времени и пространстве действий,

поведенческих актов (как вербальных, так и невербальных, физических)» (1, с. 649).

Именно в этом процессе «происходит обмен информацией, ее интерпретация, взаимовосприятие, взаимопонимание, взаимооценка, сопереживание, формирование симпатий и антипатий» (там же). Как справедливо пишет в своем исследовании феномена театра, М.Л.Соснова, «интимность, непредсказуемость, высокая эмоциональная насыщеннность репетиционного процесса – все это эффективно только тогда, когда есть опора – на любовь, приятие и признание» (4, с. 115). Следует осознавать, что атмосфера любви, приятия и признания возникает только тогда, когда есть два вектора направленности: от дирижера к музыкантам оркестра и от музыкантов оркестра к своему лидеру. Это трудный, но необходимый процесс движения друг к другу, без которого позитивно окрашенное художественное пространство возникнуть не может.

В атмосфере любви и приятия устанавливается особый характер взаимоотношений, формируются определенные убеждения и взгляды, позитивно разрешаются возникающие конфликтные ситуации, неизбежные в любом коллективе, осуществляется регулирование совместной деятельности. Современными учеными феномен общения трактуется как средство организации деятельности и как удовлетворение духовной потребности человека в другом человеке. При этом подчеркивается идея единства общения и деятельности как принципиально важный фактор, определяющий специфику понятия «общение», которое понимается «как такая реальность человеческих отношений, которая предполагает любые виды общения как специфические формы совместной деятельности людей». (1, с. 649)

Функции общения во взаимодействии дирижера и музыкантов оркестра определяются теми ролями и задачами, которые выполняет каждый участник коллектива в процессе совместной творческой деятельности. Это и передача дирижером и прием музыкантами оркестра определенной музыкальной информации, а затем передача ее слушателям. При этом следует учитывать, что это процесс активный, выражающий отношение субъектов к полученной музыкальной информации, то есть к исполняемому сочинению, предполагающий творческое взаимодействие всех участников общения. Творческое взаимодействие может влиять на

мысли и чувства партнеров, обращать их к новому ракурсу постигаемой музыки, открывать им неожиданные перспективы, порой и изменять ранее присущие им убеждения.

Специфика общения между дирижером и музыкантами оркестра заключается в том, что передача музыкальной информации в значительной степени происходит не только в традиционной вербальной форме (когда обсуждаются определенные исполнительские приемы или интерпретационные концепции), но и в невербальной форме, включающей кинесику – оптико-кинетическую систему, построенную на дирижерском жесте, мимике, пантомимике, а также в визуальном общении, том контакте «глаза в глаза», которым широко пользуются дирижеры. Вспомним выразительность жеста и особенности мимики К.Аббадо и Л.Стоковского, Л.Бернстайна и Е.Мравинского, Ю.Темирканова и В.Гергиева, их способности неуловимым жестом, мимолетным взглядом уверенно и властно направлять оркестр к вершинам творческого вдохновения.

Большую роль в создании благоприятной атмосферы – полифонии общения – в творческом коллективе играет регулятивно-коммуникативная (интерактивная) функция общения, «с которой связаны многие явления: совместимость людей, подражание, внушение, убеждение. Процесс регуляции людей в группе приводит к превращению группы в совокупного субъекта деятельности» (1, с. 653). В данном случае – в коллективного субъекта постижения музыки и создания адекватной заложенным в ней авторским идеям интерпретации.

Особую роль в создании насыщенной идеей творческого созидания атмосферы играет аффективно-эмоциональная функция общения, связанная с эмоциональной сферой личности человека. Дирижеру, стремящемуся к максимальной эффективности в своей профессиональной деятельности, необходимо осознавать, что «общение – важнейшая детерминанта эмоциональных состояний человека. Весь спектр специфических человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей – происходит либо сближение эмоциональных состояний, либо их поляризация, взаимное усиление или ослабление» (1, с. 653).

Важнейшим условием достижения атмосферы творческого созидания, полифонии общения является воплощение в создавае-

мом художественном пространстве идеи гуманизма, относящейся к категории вечных проблем, которая, по мнению А.В.Разина, является одной из самых привлекательных, но при этом и одной из самых неопределенных идей в истории развития человеческой мысли. При огромном разнообразии трактовок этого понятия, существующем в различных словарях, наиболее значимым для подготовки современного музыканта-дирижера является определение гуманизма как мировоззрения, основанного на принципах равенства, справедливости, уважения к человеческому достоинству, признания ценности человека как личности, его права на развитие и проявление своих способностей.

Гуманистическая направленность деятельности дирижера, осознание им ценности каждого участника коллектива и его вклада в создание пространства творческого созидания, создание условий для вдохновенного труда, открывающего всем участникам новый ракурс постижения музыки, обостряющего их интуицию и открывающего новые перспективы творческой деятельности, является фундаментом создания подлинной полифонии общения, проявлением мировоззренческого антропоцентризма как важной и значимой составляющей профессиональной деятельности дирижера, обеспечивающей ее максимальную эффективность.

Литература

1. Психология XXI века / Под ред. В.Н.Дружинина: Учебное пособие для вузов. М., 2003.
2. Психология художественного творчества: Хрестоматия. Минск, 2003.
3. Разин А.В. Этика: Учебник для вузов. М., 2003.
4. Соснова М.Л. Искусство актера. М, 2005.
5. Хайкин Б.Э. Беседы о дирижерском ремесле. М., 1984.

В.А.Дмитриев

РАЗВИТИЕ ТЕХНИКИ ЛЕВОЙ РУКИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

V.A.Dmitriev

DEVELOPING TECHNIQUE OF MUSICIAN-PERFORMER'S LEFT HAND

Звукоизвлечение на баяне связано с большим разнообразием туше и способов ведения меха. Это обстоятельство является несомненным достоинством инструмента, но оно же создает и дополнительные сложности в управлении звуком: баянист должен следить за туше, аппликатурой, полифоническим ведением голосов и т.д. в условиях разных клавиатур инструмента; при этом он не может зрительно контролировать работу пальцев левой руки. Кроме этого на управление звуком непосредственно влияет ведение меха, на котором также должно быть сосредоточено внимание исполнителя. Левая рука играет в исполнительском процессе важнейшую роль, но осознан этот факт был далеко не сразу.

Порой преподавание и на начальном этапе, и даже в вузе ведется таким образом, что главными критериями оценки остаются ровное ведение меха и абстрактно рассматриваемая работа пальцев на клавиатурах. Таким образом, на практике далеко не каждый исполнитель владеет необходимым в этом плане арсеналом исполнительских средств.

Не случайно поэтому методисты со всей серьезностью ставят сейчас вопрос о звукоизвлечении, который самым тесным образом связан с левой рукой исполнителя, умением управлять ведением меха. Левая рука баяниста бифункциональна: выполняя одну из главнейших задач в звукоизвлечении (ведении меха), исполнитель управляет и работой пальцев на левой клавиатуре. Неумение распределить свое внимание между этими двумя функциями приводит, естественно, к плохому звуку. Бифункциональность левой руки представляет собой главную проблему в деле освоения инструмента и заслуживает самого серьезного изучения.

Итак, две основные функции левой руки исполнителя – это функция нажатия кнопки и функция меховедения. Рассмотрим

поочередно эволюцию каждой из них. Функция нажатия кнопки совершенствовалась вместе с инструментом, репертуаром и мастерством исполнителей. Проследить ее развитие будет удобнее на примере становления разновидной левой клавиатуры инструменталиста, обусловивших развитие репертуара и рост технического мастерства. Известно, что линия ручных гармоник развивалась по трем направлениям: гармоники с басо-аккордовой левой клавиатурой, гармоники с мелодической левой клавиатурой, гармоники с комбинированной клавиатурой.

Задача нажатия кнопок-клавиш левой рукой появилась одновременно с возникновением гармоники.

Конечно, толчком к развитию функции нажатия кнопки могло стать только создание оригинального репертуара. Первые попытки написания пьес относятся уже к 30-м годам XX века.

Основной технологической задачей на этом этапе становится развитие техники левой руки: появляются виртуозные, насыщенные фактурно, скачкообразные фрагменты, партия левой руки не всегда теперь является лишь сопровождением. Однако ограниченность готовой системы левой клавиатуры накладывает специфический отпечаток на фактуру.

В теоретико-методических работах, вышедших в свет в 70—90-е годы, освоению готовой клавиатуры уделяют внимание В.Семенов, Б.Беляков и Г.Стативкин, Ф.Липс, В.Гвоздев. Однако нужно отметить, что в этих работах основное внимание уделяется проблемам освоения выборной клавиатуры, либо выборной в сочетании с готовой, то есть, по сути, должного внимания проблеме освоения готовой системы отечественные методисты не уделяли. Это связано, на наш взгляд, прежде всего с тем, что, несмотря на все усовершенствования готовой клавиатуры, новое поколение исполнителей не могло довольствоваться ограниченными возможностями готового инструмента. Возросшее исполнительское мастерство и стремление к расширению репертуара потребовали внедрения в практику другого типа инструмента – выборного.

Выборный инструмент – показатель постепенно изменявшегося отношения к баяну (аккордеону) не только как к народному или эстрадному, но и как к серьезному, академическому инструменту, способному на большее, чем исполнение бытовой развлекательной музыки. Понятно, что рассматриваемая функция левой

руки в связи с этим необычайно усложнилась, ведь на таких инструментах стали исполняться не только оригинальные произведения, но и переложения фортепианной, скрипичной, органной, даже оркестровой музыки.

Отсутствие универсального басо-аккордового аккомпанемента (несомненно нужного и часто используемого в современной оригинальной литературе, не говоря уже о переложениях) и большая сложность освоения выборной системы отталкивали любителей, но для профессионалов привлекательность ее наличия в левой клавиатуре была достаточной, чтобы поиски рациональной системы левой клавиатуры не ограничивались только готовым аккомпанементом. Исполнители и мастера приходят к выводу о необходимости создания комбинированной готово-выборной системы, оптимальной с позиции современного исполнителя и композитора.

Первые попытки создания такой клавиатуры относятся уже к 20-м годам XX века. Систем, в которых одноголосный хроматический звукоряд комбинировался с готовым басо-аккордовым аккомпанементом, появлялось немало. Были даже попытки соединить кнопочную готовую систему с рояльной выборкой. Постепенно сформировались две основных модификации – комбинированная (baritonbasse) и с переключением готовой на выборную (converter). Почему же появлялось так много вариантов, и почему так долго закреплялся самый удобный из них – converter?

Нужно отметить, что у инструментов обеих систем есть свои преимущества. В первом случае – это удобство, связанное с возможностью исполнения сразу одноголосной линии на выборном звукоряде и аккордов на готовом. Во втором случае удобство связано с меньшим количеством рядов и, естественно, с более простой ориентацией на клавиатуре.

Даже при анализе методических работ видно, что процесс академизации оказывал существенное влияние на конструкцию инструмента. Велись поиски не просто новых типов инструментов, но инструментов, расширяющих исполнительские возможности, границы концертного и учебного репертуара. Левая рука во второй половине XX века используется уже не только для ведения аккомпанемента, ей поручается исполнение достаточно сложных видов фактур: виртуозных, полифонических, аккордовых, мело-

дических, ритмически-организующих, одним словом – образно насыщенных.

Функция левой руки, связанная с нажатием кнопки, претерпела на протяжении последних ста лет огромные изменения и от примитивного диатонического аккомпанемента пришла к исполнению равноценного с правой рукой музыкального материала.

Перейдем теперь к рассмотрению второй функции левой руки, связанной с ведением меха.

Наличие меха является одной из важнейших особенностей нашего инструмента. Для реализации художественных намерений исполнитель должен владеть не только развитым игровым аппаратом, но и техникой ведения и смены направления движения меха, а также меховыми приемами.

Первоначально рассмотрим развитие функции левой руки, связанной со сменой направления движения меха. Сам акт смены меха – один из важнейших показателей исполнительской культуры. Но так было не всегда. Сначала на смену меха как на самостоятельное действие не обращали никакого внимания – смена меха была лишь необходимым компонентом изменения высоты звука.

С ростом исполнительской культуры возник вопрос о «неслышимой» смене меха. Критерием «грамотности» исполнения стали плавные движения левой руки независимо от характера сочинения. И лишь позже, в последние десятилетия XX века, к исполнителям постепенно приходит осознание смены меха, выполняющей не только формальное, неизбежно необходимое членение в силу конструктивных особенностей инструмента, но и несущей фразировочную и артикуляционную функции. Приходит и понимание специфики смены направления движением меха в полифонии.

Но, конечно, техника владения мехом состоит не только из грамотной и целесообразной смены направления его движения, но и из процесса меховедения. Представления о меховедении за период существования также претерпели значительные изменения.

Возможность изменять звук динамически (в сравнении, например, с фисгармонией – ближайшим родственником ручных гармоник) сразу определила дальнейший ход эволюции этой функции. В процессе звукообразования важнейшая роль принад-

лежит меховедению, а, следовательно, и левой руке. Также, естественно, и динамика целиком зависит от движения меха – более или менее интенсивного. Но даже осознание этой зависимости, потребность в ней, пришли не сразу.

В первых пособиях не указывались ни динамические оттенки, ни фразировка. Левая рука просто разжимала и сжимала мех. Меховедение гармонистов часто было специфическим, рассчитанным на внешние эффекты («закидывание» левой руки вверх при игре на сжим, «фигурное» ведение меха, определявшееся не искомым качеством звука, а красотой перемещения борин меха и т.п.). Также часто, в связи с исполнявшимися тогда плясовыми наигрышами, для более частой пульсации каждый бас «поддавался» мехом, что позже переросло в вычурную манеру.

В 30—40-е годы XX века в стремлении «уйти от цыганщины» появилось новое требование – «ровного меховедения». Долгое время только такое меховедение считалось необходимым и единственным условием для обеспечения правильного звукообразования. Дальнейшее усвоение принципа зависимости динамики от интенсивности движения меха приводит к проработке технологии исполнения crescendo и diminuendo. Теперь левая рука – уже не просто автомат, качающий воздух в резонаторы инструмента, а живой участник создания музыкально-образной сферы.

Однако в «Школах» и «Самоучителях» даже этому аспекту уделялось мало внимания. Пожелания в них в основном сходны – ровное движение меха и обеспечение громкого или тихого звучания. А.Онегин и Ю.Акимов одними из первых говорят о необходимости выработки техники владения мехом. Накопленный за послевоенные десятилетия опыт в области управления динамической шкалой находит свое логичное воплощение в создании системы звукодинамических упражнений, разработанных Г.Стативкиным. Особая его заслуга в том, что вся система многообразных движений направлена на создание образного результата, графически изображенного в пособии для начинающих.

В послевоенный период происходит и процесс осознания роли меховедения в образовании штрихов. Взаимодействие пальцев и меха, направленное на достижение нужной атаки звука и его окончания, впервые наиболее систематично и последовательно проанализировал Л.Пухновский в 1965 году. Он выделяет три

вида артикуляции: мехом, пальцем и комбинированную (мехо-пальцевую) артикуляцию. Также Л.Пухновский говорит о возможности взаимодействия этих трех видов произношения (например, начало звука – мехо-пальцевое, окончание – меховое и т.п.) и о характере туше и меховедения (во всех трех видах меховедение и туше могут быть более и менее интенсивными). Естественно, осознание специфики звукообразования приводит к дальнейшим поискам в звукотворчестве. При этом функция левой руки, участвующей в процессе меховедения, еще более усложняется.

Постепенно на практике исполнители и преподаватели также приходят к пониманию того, что каждому звуку должно соответствовать свое движение меха. Хотя эта истина была рождена еще И.Паницким, очень долго она не могла стать основополагающей. В последние годы методисты осознают, что движение мехом должно осуществляться не только вправо-влево, то есть по горизонтали, но также на эти горизонтальные движения должны накладываться вертикальные.

Таких микродвижений может быть множество. Они влияют не только на динамику, но и на микроинтонирование. В таком случае мы не только более или менее интенсивно ведем мех, обеспечивая crescendo или diminuendo; теперь каждым звуком можно управлять. С осознанием многообразия возможных движений для достижения искомого звука происходит переход от голой технологии к новому уровню звукотворчества.

Очевидно, что функция левой руки, «оттолкнувшись» от «простых» разжимов и сжимов меха, сводящихся к получению звука как физического явления, сегодня значительно обогатилась: левая рука участвует в образовании и динамики, и интонации, и фразировки, и тембра звука, и метрической основы. Конечно, при наличии стольких задач у левой руки их одновременное выполнение таит определенные трудности.

Необходимость перемещения вдоль клавиатуры создает сложные технические условия для левой руки. Но степень трудности исполнения одной и той же последовательности звуков различна в зависимости от направления движения меха. В основном нисходящие ходы легче удаются на разжим. Восходящие – соответственно, на сжим.

Этот же принцип сохраняется и при скачках. Естественно, нужно учитывать, что «звучание на разжим и сжим меха не сов-

падает по высоте, тембру, громкости, ответа, порогу срыва, расходу воздуха».

В современной музыке, предназначенной для исполнения на баяне/аккордеоне, наряду с изменениями в области ладотональных связей, мелодико-гармонического языка, произошли изменения в метроритмической сфере. Так, бас, который ранее являлся основным носителем метрической опоры, часто смещается с сильной доли или совсем исчезает из различных типов фактур. Виды сопровождения, когда бас приходится на разные доли такта, представляют известную сложность, поскольку бас ассоциируется именно с опорной долей. Перед исполнителем встает задача преодоления такого стереотипа, создания динамического перевеса других долей такта и метрического тяготения движения к сильной, опорной доле. Этого можно достичь только при помощи активных движений меха.

Подводя итог, следует отметить, что на сегодняшний день функции левой руки, при кажущейся их простоте, обширны и сложны. Поэтому в процессе преподавания на всех этапах обучения необходимо уделять должное внимание развитию техники левой руки исполнителя. Об этом свидетельствует и логика развития техники, о которой шла речь выше.

Литература

1. Баян и баянисты / Сборник методических материалов. М., 1994 г. Ч. 2.

2. Аккордеонно-баянное исполнительство // Вопросы методики, теории и истории. СПб, 2006 г.

3. Баян, современность, джаз: Материалы Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2006 г.

Е.П.Коврикова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ МУЗЫКИ С ЛИСТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПИАНИСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА

E.P.Kovrikova

PERCULIARITIES OF FORMING READING WITHOUT PREPARATION SKILLS LN A BEGINNER PIANO ACCOMPANIST'S WORK

Чтение нот с листа представляет форму деятельности, открывающую самые благоприятные возможности для всестороннего и широкого ознакомления с музыкальной литературой. Перед музыкантом, регулярно практикующимся в данном виде деятельности, проходят произведения различных авторов, художественных стилей и исторических эпох. Читающий музыку за фортепиано находится в более выгодных условиях, нежели другие инструменталисты – наряду с репертуаром, предназначенным специально для рояля, он может пользоваться также оперными клавирами, аранжировками симфонических, камерно-инструментальных и вокальных опусов. «Сколько читаем – столько знаем» – эта давняя, многократно проверенная истина полностью сохраняет свое значение и в музыкальном образовании.

Процессы музыкального мышления находятся в тесном, нерасторжимом единстве с процессами музыкального познания. Раздвигая горизонты познанного в музыке, пополняя фонд слуховых впечатлений, обогащая профессиональный опыт, увеличивая багаж специальных сведений и т.д., чтение музыки с листа способно сыграть самую активную роль в процессах становления и развития музыкального сознания. Благоприятные условия для активизации музыкально-интеллектуальных сил, создаваемых чтением с листа, обуславливаются тем, что ознакомление с новой музыкой – процесс, всегда имеющий особо яркую, привлекательную эмоциональную окраску. «Лучший способ научиться быстро читать – это как можно больше читать», – с предельным лаконизмом выразил эти убеждения И.Гофман. Нельзя конечно не согласиться что чисто количественный фактор (как много читать)

имеет в данном случае не маловажное значение. Несомненно, также, что и стихийные не регулярные занятия чтения с листа, могут дать известный положительный эффект. В то же время, со всей определенностью подчеркнем, что знакомство с основными теоретическими и методическими постулатами в области чтения музыки за инструментом, сознательное, не «спонтанное» овладение специальными приемами и способами, призванными облегчить прочитывание, – все это ведет в данном случае к значительному повышению «коэффициента полезного действия». Рассмотрим некоторые вопросы теории и методики чтения музыки за фортепиано, определим исходные принципиально важные положения, способные подвести необходимую опору под теорию и методологию прочитывания нотного текста.

Как пишет Е.И.Кубанцева, особая роль в деятельности концертмейстера принадлежит выработке навыков чтения нотного текста с листа. Для развития этих навыков аккомпаниатору необходимо выработать умение безостановочного исполнения, научится воспринимать музыкальный материал в целом, а не отдельными нотными знаками (1). Более подробно эта мысль выражена Г.М.Цыпиным: «Одно из главных условий, обеспечивающих правильное протекание процесса чтения музыки с листа, заключено в мысленном (нередко говорят в зрительном) опережении читающего того, что непосредственно играется им в данный момент» (2, с. 148). Имеется в виду явление, метко охарактеризованное М.Н.Бариновой, как «разведка глазами». Т.е. читающий окидывает взглядом некий отрезок музыкального текста («смотрит вперед»); видя ноты, он одновременно трансформирует их с помощью внутреннего слуха в адекватную звуковую картину; затем, пользуясь более или менее отрегулированной у каждого музыканта-профессионала системой слухо-клавиатурных связей, воплощает элементы этой картины в цепи соответствующих движений. Именно так и расшифровывается известная формула «вижу – слышу – играю» (3, с. 86). Чем квалифицированнее и опытнее читающий с листа, чем более развит его внутренний слух, тем дальше он «засматривает» вперед при игре, тем объемнее мысленно воспринимаемые им «дозы» нотного текста, тем яснее и конкретнее его внутренне-слуховые представления звуковысотных, ритмических и тембровых компонентов музыкальной речи.

Еще одно существенное положение теории и практики чтения музыки с листа выражается в требовании неотрывности взгляда играющего от нотного текста. Только при этом условии может быть обеспечено плавное, непрерывное, логичное развертывание звукового действия. Неотрывность от текста взгляда, читающего музыку, тесно связана с умением играть, не глядя на руки или, как говорят «в слепую» – умение исключительно важным при чтении с листа. Любые метания глаз при чтении с листа не желательны, чем их меньше, тем лучше.

Наконец третье условие, способствующее улучшению процесса прочитывания музыки, может быть сформулировано: ориентироваться при игре по графическим абрисам нотной записи, по контурным очертаниям нотных структур. Схватывание с единого взгляда общую конфигурацию мелодических рисунков, направленность их движения в звуковом пространстве, узнавая в тексте различные аккордовые стереотипы (трезвучия, септаккорды, их обращения и т.д.), по их характерному внешнему облику, квалифицированный «чтец» не испытывает необходимости в абсолютной расшифровке каждого звука на нотоносце. Умение распознать в знакомом знакомое, опереться при случае на стандартную инструментальную фигурацию ведет к тому, что разгружается внимание играющего (это фактор первостепенной важности!); пианист в этом случае читает как бы «сквозь ноты», к тому же легко выходит из аппликатурных затруднений, используя в привычных фактурных ситуациях ранее освоенные, налаженные, прочно автоматизированные последования пальцев.

Большинство пианистов просто разбирает ноты с листа. При этом фактура произведения бывает не полностью озвученной, какая то часть трудных в техническом отношении пассажей – пропущенной, неточно сыгранной; не всегда бывает соответствующей замыслу композитора динамика и нюансировка. Так пианист обычно читает с листа в домашних условиях, когда просто знакомится с новым произведением.

По мнению В.В.Подольской, интересен следующий факт: стоит перед музыкантом поставить конкретную цель – за кратчайший срок выучить произведение для исполнения на концерте, как внимание его сразу же активизируется, делается более собранным, мобильным, процесс ознакомления с произведением в таких

случаях отнимает гораздо меньше времени. Таким образом, читке с листа можно научиться в специальных особых условиях, типа концертных. Аккомпанемент с листа представляет собой, в какой то степени еще более сложное явление, чем читка с листа сольных фортепианных произведений. В концертных условиях пианист очень часто сталкивается с артистами разных жанров, и трудность заключается в том, что музыкант, не теряя своего исполнительского лица, должен быть максимально чутким к намерениям солистов, найти с ними единый язык. Помимо высокохудожественного исполнения фортепианной партии перед пианистом возникают задачи чисто ансамблевого характера. Пианист не должен быть активнее солиста, а напротив – стремиться поддержать его, составить с ним целостный ансамбль, быть максимально гибким в процессе исполнения. Для молодого пианиста-аккомпаниатора, не имеющего концертного опыта, такие задачи часто оказываются непосильными: сказывается отсутствие профессиональных навыков, выдержки нервной системы, воли к преодолению препятствий. А это все, несомненно, мешает созданию ансамбля.

Прежде чем читать музыку непосредственно за инструментом, следует по возможности ознакомиться с ней по средствам мысленного прочтения, проиграть ее в уме. Так еще Р.Шуман советовал молодому музыканту: «если тебе предлагают сыграть с листа незнакомое произведение, то сначала пробеги его глазами». Мысленный просмотр и ознакомление с новым музыкальным материалом, освобождая на время читающего, от реальных игровых действий, дают ему возможность целиком сконцентрироваться, на содержании музыки, ее форме и строении, ее интонационных, гармонических и ритмических свойствах. Прочитывание нотного текста в уме, способствует выработке соответствующих внутренних музыкально-слуховых представлений, которые служат в дальнейшем надежной опорой при игре. После такого прочитывания заметно уменьшается число ошибок и игровых погрешностей, исполнение делается более свободным, уверенным и художественно убедительным.

Литература

1. Кубанцева Е.И. Концертмейстерский класс: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.
2. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособ. для студентов пед. ин – тов. М., 1984.
3. Искусство концертмейстера: Учебное пособие для вузов / Под ред. В.Н.Чачавы. СПб., 2004.

Михал Неделка

ОТРАЖЕНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБУЧЕНИИ ФОРТЕПИАННОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ

Michal Nadelka

REFLECTION OF EUROPEAN MUSICAL SPACE IN TEACHING PIANO IMPROVISATION

Влияние окружающей нас среды на наши творческие выражения (в том числе и на самые простые проявления малышей) неоспоримо. Начальный этап обучения фортепианной игре учитывает это влияние, осуществляемое с помощью народной музыки. Диапазон репертуара, конечно, постепенно расширяется, так что пианист усваивает не только новые умения, но и встречается с музыкальным языком композиторов, произведения которых он играет. И поскольку это композиторы разных национальностей, можно сказать, что обучение музыке приобретает с самого начала по крайней мере европейский характер. Однако, международный характер свойствен не только обучению инструментальной игре. Окружающую нас сегодня музыку (в том числе и музыку популярную) редко можно назвать отечественной. И, может быть, как раз её характер, свидетельствующий об иностранном происхождении, вызывает интерес юного слушателя. Такой же интерес вызывают пьесы Копланда, Альбениса или Бартока. Молодому пианисту просто не хочется ограничиваться только музыкой, характер которой ему известен, он хочет узнавать что-то новое. А это касается не только музыки. Тут, конечно, возникает вопрос, как вообще узнать новое, как схватить его суть, как понять все его

свойства и различия. Правильным путём является анализ. И, по моему опыту, тот, кто знает, как анализируемая музыка на самом деле «сделана», подражает ей непроизвольно в своих творческих попытках. Некоторые педагоги считают такие попытки ненужными, отвлекающими внимание от изучения репертуара, а мне, наоборот, кажутся полезными. Ведь тот, кому не чужды любые творческие выражения, находит естественный путь к пониманию искусства. Поэтому я всегда стараюсь развивать такие способности и умения посредством фортепианной импровизации.

Однако, основная задача такого творческого обучения заключается не только в том, чтобы пианист вдохновлялся музыкой, интересующей его больше всего, а также в том, чтобы он находил интересные моменты во всей музыке. Ведь если речь идёт о европейском пространстве, то в репертуаре пианиста можно найти многое, что может стать исходным пунктом для процесса обучения импровизации. Вспомним, например, этюды К.Черни. Они являются неисчерпаемым источником фигур, которые можно применять, например, в виде аккомпанемента. Но можно вдохновиться тоже видами аккомпанемента, используемого Б.Сметаной в Чешских танцах. Органный пункт под чередующимися аккордами обладает типичной народной окраской. И если импровизируем хотя бы несколько аккордов с помощью арпеджио, и если чередуем их с гаммами, то импровизация приобретает хотя бы некоторые из черт музыки Листа. И если, более того, откажемся от традиционной тональности, то импровизационное развитие хотя бы двух голосов при помощи любого современного модуса напоминает основные принципы творчества Мессиана. Конечно, нельзя забывать, что имя каждого выше приведённого автора представляет собой как бы ключ от музыки его родины.

Таким образом, можно на самом деле творческим путём вступать в пространство, с которым мы обычно знакомимся в ролях слушателей или исполнителей. Активное овладение основными закономерностями музыкального языка придаёт пониманию музыки новый характер и открывает двери для углублённого понимания по крайней мере европейской музыки.

Злободневным является вопрос, можно ли вообще в условиях нашего музыкального образования регулярно усвоить описанные умения, можно ли войти творческим путём в это «европейское»

пространство? Наши детские музыкальные школы уже давно доступны почти каждому желающему. Иногда кажется, что ДМШ – это что то вроде групп продлённого дня, куда родители посылают детей, чтобы не бродить бесцельно по улицам. В таком случае казалось бы, что педагоги тем более осознают, что действительно не каждому ученику хочется стать выдающимся исполнителем и что изучение репертуара можно естественно соединить с творческим овладением инструмента, хотя на элементарном уровне. Но школьная программа не учитывает таких условий, а всё еще остаётся сосредоточенной на принципах, которые понятны были, когда выбор учеников был гораздо больше, а в ДМШ попадали преимущественно одарённые дети. Лучшие из них имели возможность поступать в средние музыкальные училища и, будучи учителями, могли возвращаться в «свои» школы. С тех пор количество школьников в нашей стране в несколько раз уменьшилось, а в связи с этим и с общественными изменениями изменилась тоже роль музыкальных школ. Но хотя эти изменения пока не отразились в учебной программе, можно найти педагогов, понимающих положение музыкального образования в нашей стране и приспосабливающих обучение фортепианной игре возможностям, желаниям и перспективам учеников. Поддерживая связи с такими педагогами, я постоянно устраиваю мастер-классы по импровизации и её методике и наблюдаю за направлениями и результатами работы этих учителей.

В этом году я обратил внимание на двух педагогов из разных частей Чешской республики – в городах Зноймо (в южной Моравии) и Коуржим (в центральной Чехии). Это опытные учительницы, преподающие фортепианную игру больше двадцати лет. Последние пять лет они интересуются фортепианной импровизацией как дополнительным средством развития пианиста. Однако, атрибут «дополнительный» надо понимать в достаточно широком смысле. В некоторых случаях импровизация является единственной деятельностью, к которой ученики готовы и которой довольны. Это именно ученики старших классов ДМШ, посещающие среднюю школу. Но в общем на занятиях можно замечать равновесие репертуара и импровизации за исключением специальных уроков, посвящаемых только импровизации. Обе учительницы организовывают эти уроки в виде мастер-классов. Два раза в полгода

в выходные дни обе учительницы и их ученики встречаются, чтобы показать друг другу свои творческие достижения. Последнее свидание стало объектом моего наблюдения. Здесь осуществилось необыкновенно концентрированное обучение по спиральной линии. Каждый ученик располагал классом с инструментом, на котором готовился к выступлению, состоявшему из двух частей: из заранее подготовленной импровизации, которую педагог и ученик считали законченной, Затем публика (учительницы вместе с учениками) прослушали обе импровизации и предложили решения. Таких предложений, было, конечно, больше, поэтому после выступлений следовала опять индивидуальная подготовка без участия педагога, а затем повторилась публичная часть. Весь этот процесс повторялся три-четыре раза в день. На мои вопросы о смысле такой подготовки ученики отвечали, что им нравится именно быстрый вид усвоения новых возможностей выражения, что они сразу узнают мнение публики, и что они высоко оценивают деловую атмосферу занятий. Меня, конечно, больше всего интересовали импровизации учеников – стиль, взаимные отношения средств выражения, музыкальная форма. Младшие ученики играли чаще всего народные и популярные песни и подбирали аккомпанемент на слух. Они естественно использовали самую известную им музыку, но вскоре они старались менять ритм и мелодию. Во время этого варьирования учительницы тщательно следили за так называемыми случайными вариациями. Это неожиданные, внезапно появляющиеся и быстро исчезающие мотивы, которые бы ученик не запомнил, если бы рядом не сидел опытный педагог. Учительницы напоминали ученикам об этих местах, обращали на них внимание и работали над этими вариациями вместе с учениками тем более, что это были мотивы, подобранные самими учениками. Таким образом, путём от случайного к сознательному, увеличилось количество возможностей для выражения собственных музыкальных мыслей ученика.

Импровизация старших учеников отличалась двумя чертами. Первая – это пентатоника. Некоторые ученики импровизировали на этой основе неимоверно долго. Всё-таки они считали такую импровизацию нескучной. Другие подражали пьесам, известным им с уроков. Они подражали то Прокофьеву, то джазовым этюдам современных чешских композиторов, то пьесам Баха. А зада-

ча учителя заключалась всегда в помощи ученику, чтобы он стал способным развивать свою импровизацию, не утрачивая основные черты определённого стиля. Из этого вытекает, что эта работа весьма индивидуальна. Поэтому я не заметил никакого схематизма, а, наоборот, лицо международного, европейского репертуара.

Во время наблюдений меня интересовала не только сама импровизация. Поскольку это дело индивидуальное, я обратил внимание на мнения участников мастер-классов – юных пианистов о значении импровизации и её роли в их собственной музыкальной жизни. Я разговаривал только с 12 учениками. Это, конечно, слишком мало для того, чтобы сделать решающие выводы, но, с другой стороны, как раз эти ученики, занимающиеся импровизацией, заслуживает внимания. И важен тоже факт, что «импровизирующих» педагогов и учеников в наших музыкальных школах не очень много. Они отвечали на следующие вопросы:

1. Почему импровизируете?

2. Где и для кого вы импровизируете?

3. Где и почему вы любите импровизировать больше всего?

4. Когда вы чувствуете себя лучше: когда импровизируете или когда играете какую-нибудь пьесу?

5. До занятий с учительницей вы импровизировали сами? Тут есть разница?

6. Когда вы импровизируете, если вы дома – что является импульсом для импровизации (настроение, усталость от занятий и т.д.)?

7. Как вам помогает импровизация, когда учите новую пьесу?

8. Как вам помогает импровизация, когда выступаете на концерте?

9. Как вам помогает импровизация, когда слушаете музыку?

Ответы учеников я привожу не дословно, а лишь их суть в виде «парафразировки»:

1. Импровизация – это развлечение. Могу играть, что хочу, всегда по-другому, по-новому. Это нескучно». Один ученик сказал: «Если бы не было импровизации, я бы не посещал ДМШ».

2. Импровизирую дома и в школе на занятиях или на классных концертах.

3. Мне нравится импровизировать дома. Я чувствую себя свободно. Но мне тоже нравится показывать импровизации учительнице и друзьям.

4. Когда я импровизирую, я меньше боюсь ошибок.

5. Я всегда играл что-то про себя, но теперь я знаю и умею больше. Мои импровизации тоже стали лучше.

6. Дома я импровизирую часто – когда мне весело или грустно, когда не хочется заниматься.

7. Когда я учу новые пьесы, они иногда похожи на мои импровизации. Тогда всё легче.

8. Когда я выступал на концерте, я забыл, как продолжать, и импровизировал до конца. Почти никто (имеется в виду публика) этого не заметил.

9. Когда я слушаю музыку, я иногда представляю, как можно сыграть её на рояле (так ответили только старшие ученики).

Из ответов вытекает, что импровизация является для опрашиваемых учеников важным мотивирующим фактором для положительного отношения к инструменту. Она помогает преодолевать боязнь, способствует самоотдаче, самоуверенности и ориентировке в музыкально-выразительных средствах, в их структуре и значениях. В общем можно сказать, что благодаря импровизации, видимо, не увеличится число исполнителей, но, может быть, больше молодых людей станут понимать музыку как индивидуальный, а, с другой стороны, широко понятный язык, выходящий за пределы личности, страны и народа и доставляющий им радость над созидательным общением.

Литература

1. Ашенбренерова И. Ищу счастья // Сборник песен из северной Чехии. Пльзень, 1999.

2. Белоглавкова П. Трансформация, или опровержение традиции // Классики чешской музыки накануне XXI века. Острава, 2002. С. 144–155.

3. Белоглавкова П. Специфика индивидуальной подготовки в детских музыкальных школах //Musica viva in schola XVII. Брно, 2001. С. 170–173.

4. Ванёва Г. Музыкальное творчество учеников младших классов. Прага, 1989.

5. Маклыгин А. Импровизируем на фортепиано. М., 1997. Вып. 1.

6. Пехачек С. Игра песен на фортепиано при подготовке учителей на Педагогическом факультете // Эстетическое воспитание, 1986, №9. С. 267—268.

7. Пехачек С. Игра на инструментах при подготовке учителей основной школы // Эстетическое воспитание. 1991/1992, № 3.

Е.Г.Мельникова

МУЗЫКАЛЬНО-КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

E.G.Melnikova

MUSICAL AND CORRECTION WORK WITH SMALL CHILDREN: OPPORTUNITIES AND PROSPECTS

Раннее развитие детей сейчас стало одной из самых обсуждаемых тем как среди специалистов, так и среди родителей, многие из которых, получив некоторые отрывочные психологические знания с помощью ТВ и других средств СМИ (газеты, журналы, рекламные сайты в Интернете) стремятся начать обучение ребенка как можно раньше. В консультативной работе мне нередко приходится иметь дело с мамами, бабушками (реже папами) которые с сожалением сообщают мне, что их ребенок в 3,5 года не может отличить звук от буквы, или не умеет выполнять арифметические действия сложения и вычитания в пределах 10, или не может сосредоточится на обведении букв в прописях. Встречается и другая крайность, когда на прием приводят ребенка, который в 5 лет не умеет делать все тоже самое, не знает названия основных цветов и т.п., а родители считают, что заниматься такими вещами с ребенком рано. Их тезис таков: «У ребенка должно быть детство и не надо его омрачать занятиями».

При этом, эти два типа родителей, казалось бы, со столь различным подходом к воспитанию и требованиями к своим детям, имеют сходство в том, что полностью игнорируют или пытаются не замечать, что их ребенок очень плохо владеет своим телом (не говоря уже о том, что карандаш ему держать трудно – развитие мелкой моторики не позволяет), имеет очень скудные чувственные

представления об окружающем мире, не умеет играть и не овладел самыми простыми видами детской продуктивной деятельности (пение, игра на детских музыкальных инструментах, рисование карандашами и красками, приемами выполнения обрывной аппликации и т.п.).

Выходом в данной ситуации является, в первую очередь, организация профессиональной психологической службы, где родители могли бы получить необходимую информацию о психологических особенностях детей разного возраста, в том числе и раннего, о тех требованиях, которые можно или нельзя предъявлять к ребенку в силу его возрастных особенностей.

В нашем Центре такая работа ведется в рамках «Родительского клуба», одной из тем которого, является разработанная мною тема: «Пение, игра на простейших детских инструментах, танец и рисование в психологическом и физическом развитии ребенка».

Музыка – это удивительный помощник новорожденного ребенка, способствующий его успешной адаптации к новым условиям обитания. М.Л.Лазарев отмечает, что музыкальное озвучивание мамой (то есть просто пропевание песенок) утреннего пробуждения или омузыкаливание своих движений с ребенком на руках, сопровождаемое понижением или повышением музыкального тона голоса в зависимости от изменения положения ребенка в пространстве, или формирование биоритмов питания, сна и бодрствования с помощью специальных песен, озвученное питание, пение колыбельных песен, пассивное озвученное дыхание, вечернее купание, сопровождаемое пением представляет собой постнатальную стимуляцию двигательного, речевого, музыкального развития ребенка. Исследователь пишет, что наилучшего эффекта можно достичь, если мама начала музыкальное общение с ребенком еще до рождения. У сыночка или дочки поющей мамы быстрее и правильнее выстраиваются дыхание и работа сердца, налаживается двигательная активность, и это влечет за собой «постановку» нужного ритма работы других органов. У такого малыша лучше развиваются интеллект, а также психо-эмоциональная сфера.

Вокальное, звуковое общение ребенка с мамой – очень важный фактор в развитии ребенка. Е.Е.Ляксо отмечает, что ею изучалась вокально-речевая имитация в диадах «мать—ребенок» на

протяжении первого года жизни детей – нормально развивающихся (15 диад) и группы риска, т.е. имеющих в анамнезе неврологические нарушения (5 диад). В диадах с нормально развивающимися детьми выявлена *имитация ребенком звуков голоса матери и повторение ею звуков, произносимых младенцем*. Установлено увеличение случаев звуковой имитации с возрастом ребенка. В диадах с детьми из группы риска отмечаются единичные имитации звуков голоса матери (у двух младенцев) и отсутствие имитации звуков детей у всех мам. Результаты фонетического и спектрографического анализа показали, что в ходе имитации ребенок осваивает *артикуляцию*, необходимую для произнесения звуков, сходных с материнскими. Специфика имитационного процесса у детей заключается в том, что совпадение с имитируемыми звуками происходит не по всем характеристикам, а по значениям, *либо длительностям, либо частоты основного тона или формант*[*]. Исследователем сделан вывод о значимом влиянии на формирование и развитие интонационного слуха в первый год жизни младенца сочетания двух факторов – его заболевания и отсутствие имитации матерью звуков ребенка.

Результаты этого исследования, указывают нам на необходимость отнесения **начала проведения коррекционно-музыкальной работы к самому раннему возрасту**. Хотелось бы также отметить, что педагог-психолог, работая с парой мама-ребенок, должен помочь не только ребенку овладеть разнообразными звуковыми имитациями, но и обладать музыкально-педагогическими навыками по вокальной работе со взрослыми людьми. Ведь не секрет, что современные мамы очень редко поют, не умеют петь и стесняются интонировать в присутствии не только посторонних, но даже своего ребенка.

В данный момент мною ведется экспериментальная апробация программы для детей 1—3 лет «Танцуем и рисуем, играем и поем». Данная программа представляет собой синтез двигательного, дыхательного и психологического тренинга. В ходе коррекционно-развивающих занятий дети совместно с мамами выполняют

[*] Выделено мной (Е.М.)., поскольку высота, длительность, сила звучания (громкость) и тембр являются основными качествами, присущими музыкальному звуку

практические задания, направленные на стимуляцию творческой активности, формирование музыкального слуха и навыков художественного моделирования (с помощью цвета и звука) явлений окружающего мира. В игровой форме дети знакомятся с клавиатурой фортепиано. Занятия позволяют проводить тренировку вестибулярного аппарата в трехмерном пространстве, развивать интонационный (музыкальный) слух как основу речи, формировать активную речь.

Описывая содержательную сторону занятий, мы можем отметить, что на занятиях дети работают с различными музыкальными инструментами (ложки, бубенцы, бубны, маракасы, погремушки, металлофоны и т.п.), слушают народную и классическую музыку, занимаются вокалом, рисуют под музыку, осваивают основные ритмические и танцевальные движения, участвуют в музыкальных играх и театрализованных сценках. Малыши учатся различать музыку (быстрая-медленная, бодрая-спокойная, веселая-грустная), двигаться в такт музыке; в ходе выполнения специальных упражнений развивается их музыкальный слух и чувство ритма. Проведение занятий совместно с мамой объясняется не только трудностью адаптации ребенка к новой социальной группе, но главным образом тем, что, как известно, малыши учатся действовать через подражание, следуя активному и эмоциональному показу взрослого, когда лицо взрослого, его глаза и улыбка обращены именно к нему одному, растущему творческому человечку.

Литература

1. Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской психотерапии. М., 2004.

2. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическими поражениями центральной неровной системы в группах кратковременного пребывания: Метод. пособие / Под ред. Е.А.Стребелевой. М., 2007.

3. Лазарев М.Л. Мамалыш, или Рождение до рождения. М., 2006.

4. Лякso Е.Е. Вокально-речевая имитация в диаде // Психологический журнал. 2005. № 3.

5. Мельникова Е.Г. Музыкально-педагогическая коррекция психоэмоциональных расстройств детско-подросткового возраста // Система непрерывного художественного образования: теоретико-методологические и прикладные аспекты: Материалы Всерос. науч.-практ. конф.

с междунар. участием. Пермь, 22—25 октября 2007 г. Пермь, 2007. С. 367—371.

6. Новиковская О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях: Практическое пособие для педагогов и родителей. СПб., 2005.

7. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет. М., 2004.

8. Торопова А.В. О сакральной функции непрерывного и раннего музыкального развития и образования // Система непрерывного художественного образования: теоретико-методологические и прикладные аспекты: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Пермь, 22—25 октября 2007 г. / Пермь, 2007. С. 388—396.

О.М.Фалетрова

МУЗЫКОТЕРАПИЯ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: ОПЫТ, ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ

O.M.Phaletrova

MUSICAK THERAPY AND MUSIC TEACHER TRAINING: EXPERIENSE, ACHIVEMENTS, PROBLEMS

Ученые, занимающиеся вопросами теории и методики музыкального образования, указывают на огромные возможности музыки в деле сохранения, коррекции психоэмоционального состояния школьников, необходимость учитывать уникальные возможности музыкального искусства оказывать сильное *психологическое*, в том числе *арттерапевтическое,* воздействие на личность (1, с. 25). Авторы программы «Музыка» Г.П.Сергеева, Е.Д.Критская подчеркивают, что «…в большой степени программа ориентирована *на реализацию компенсаторной функции искусства:* восстановление эмоционально-энергетического тонуса подростков, снятие нервно-психических перегрузок учащихся» (2, с. 3). Подготовка специалистов, владеющих теорией и методикой использования музыки и как средства сохранения, коррекции психоэмоционального состояния школьников, и как средства реабилитации личности является особо актуальной.

В ЯГПУ им. К.Д.Ушинского накоплен определенный опыт по вопросу подготовки специалистов заявленного уровня. Для студентов, *не имеющих специального музыкального образования,* разработан спецкурс (40 часов) «Музыкотерапия». Содержание программы курса раскрывает возможности музыкального искусства как средства педагогического регулирования эмоционального состояния учащихся. С 2003 учебного года учебный курс преподается на разных факультетах ЯГПУ, в том числе педагогическом, историческом, естественно-географическом и вызвал большой интерес у студентов и преподавателей.

В 2005 г. для студентов специальности «Музыкальное образование» разработан *учебно-методический комплекс по специализации «Музыка как средство психолого-педагогической коррекции» (500 часов)*. Цель специализации – подготовка специалиста, владеющего знаниями о возможностях музыки как средства профилактики эмоциональных перегрузок; умеющего применять музыкальные методы и приемы, направленные на коррекцию психоэмоциональных отклонений у детей при решении образовательных, воспитательных и коррекционных задач в условиях общего среднего и специального образования, в детских коррекционных и реабилитационных центрах, в работе с детьми-инвалидами. При этом предполагается решение следующих задач:

- формирование у студентов знаний об использовании целительных возможностей музыки в историческом аспекте и на современном этапе; о теоретических основах и содержании музыкально-коррекционной деятельности в образовательном процессе, о способах воздействия на внутренний мир человека средствами музыки с целью сохранения, коррекции психоэмоционального состояния и реабилитации личности;
- овладение практическими умениями и навыками работы с музыкально-коррекционными техниками в условиях общеобразовательной школы, специальных образовательных учреждениях;
- формирование у будущих учителей практических умений и навыков по организации музыкально-коррекционной работы;
- воспитание у студентов профессионально значимых, личностных качеств, умений и способностей, направленных на реализацию целей и задач музыкально-коррекционной деятельности.

В структуру специализации входят четыре учебные дисциплины: «История использования целительных возможностей музыки», «Теоретические основы применения музыки как средства психолого-педагогической коррекции», «Методика использования музыки как средства психолого-педагогической коррекции», «Музыкально-коррекционный практикум».

Студенты теоретически и практически осваивают особенности организации музыкально-коррекционной работы, разрабатывают методический, дидактический материал уроков музыки с учетом коррекционной (профилактической, реабилитационной) направленности. Уровень подготовки студента, освоившего специализацию по использованию музыки как средства психолого-педагогической коррекции, характеризуется следующими знаниями и умениями:

- знать и понимать возможности музыки как средства регуляции эмоционального состояния; основные этапы развития научной мысли о роли музыки в коррекционной деятельности в историческом аспекте и на современном этапе; знать особенности коррекционной работы средствами музыки с детьми, имеющими проблемы в развитии и показывающими отклонения в поведении;
- знать и уметь применять музыкально-коррекционные техники в рамках образовательного процесса;
- владеть диагностическим инструментарием для обеспечения индивидуализации психолого-педагогической поддержки учеников средствами музыки;
- уметь организовать различные формы музыкально-коррекционной работы, в том числе, музыкальные тренинги, музыкальные игры-драматизации, релаксационные занятия.

В 2005 учебном году была организована научно-исследовательская студенческая лаборатория по проблемам педагогического регулирования эмоционального состояния школьников средствами музыки. Будущие учителя музыки проявили интерес к проблеме использования коррекционных возможностей музыки в образовательном процессе, реализованный в ряде курсовых и дипломных исследований, в том числе: «Игра как метод музыкально коррекционной деятельности на уроках музыки», «Использование метода идентификации на уроке музыки в общеобразовательной школе», «Педагогические условия и средства

музыкального воспитания детей с ограниченными возможностями (слабовидящие)», «Музыкально-коррекционные методы в работе с девиантными подростками» и др.

Вместе с определенными успехами, выраженными в высокой мотивации студентов к музыкально-коррекционной исследовательской деятельности, определился круг проблем. Во-первых, это касается обеспечения базы практики. Практические занятия по дисциплинам «Методика использования музыки как средства психолого-педагогической коррекции» и «Музыкально-коррекционный практикум» предполагают разработку студентами рабочих программ по музыкотерапии и апробацию их на практике, изучение опыта работы по организации музыкально-коррекционной деятельности в различных учреждениях. Студенты специальности «Музыкальное образование проходят практику только в общеобразовательных школах, что не позволяет закрепить полученные знания в области и присвоить их как личный опыт. Члены научно-исследовательской лаборатории ЯГПУ, увлеченные проблемой музыкальной коррекции, в свободное от учебы время апробировали свои программы в учреждении для детей с ослабленным зрением, в хосписе г. Ярославля, в городском центре дополнительного образования. Но эта работа осталась за рамками учебной практики.

Во-вторых, не определен статус специалиста по музыкотерапии. В школе специалист-музыкант по штатному расписанию имеет определенную нагрузку как учитель музыки, как педагог-организатор внеклассной работы, или как педагог дополнительного образования. Организация музыкотерапевтической работы в общеобразовательной школе, в других учреждениях системы общего и специального образования, учреждениях здравоохранения, социальных службах и т.д., где такие специалисты могли бы быть востребованы, проблематична, так как требует нормативно-правовой проработки.

Таким образом, «Музыкальное образование – это сложная полифункциональная система, которая является частью социальной системы общества и должна быть ориентирована на социальные потребности». Современное музыкальное образование, чутко реагируя на эти потребности, ставит перед вузами задачу подготовки специалиста-музыканта нового уровня мышления и квалификации, способного в полной мере использовать возможности

музыки в целях сохранения психо-эмоционального здоровья школьников.

Литература

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. М., 2004.
2. Программы образовательных учреждений. Музыка 5—9 классы. Г.П.Сергеева, Е.Д.Критская. М., 2005.

М.К.Бурьяк

МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОИСПОЛНИТЕЛЯ-ПЕВЦА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

M.K.Buryack

METHODICAL CONCEPTIONS OF MUSIC ETHNOPEDAGOGY IN THE ASPECTS OF FORMING A MODERN FOLK SINGER

Осознание роли творческого потенциала народной музыкальной педагогики и перспективность его использования в современной образовательной практике ставит проблему раскрытия технологических основ народной исполнительской школы.

Автор статьи ставит перед собой задачу разработки принципиально новой методики формирования и развития *певческого интонирования* у *детей младенческого возраста посредством «формульных» напевов детского песенного фольклора*. У истоков данной методики стоял известный московский этнопедагог Науменко Г.М., который обнародовал суть творческого восприятия и певческой деятельности детей в различные возрастные периоды детства посредством ключевых интонационных кодов детского песенного фольклора, но не раскрыл суть их интонационно-формульного содержания и, более того, не апробировал свои гипотезы в работе с детьми.

Детский музыкальный фольклор как эффективное средство развития детского певческого интонирования использовали в

вокально-хоровой деятельности (фольклорное, народное пение) известные ученые – педагоги, такие как Куприянова Л.Л., Краснопевцева Е.А., Шамина Л.В., Сорокин П.А., Мельник Е.И., Никольская Е.В., Белоконева Т.К. Но их методики не включали репертуарно-возрастные, локально-территориальные и формульные особенности детского песенного материала в качестве кардинальных механизмов формирования и развития детского певческого интонирования.

Аспекты *формульности* детского песенного фольклора освещает Яксина Н.А. в научном диссертационном исследовании: «Музыкально-поэтический язык детского музыкального фольклора базируется на метро-ритмических, интонационных, синтаксических формулах, откристаллизовавшихся за многовековую историю развития фольклора» (3, с. 9), но она не ставит перед собой задачи в определении сущности формульного языка детского музыкально-поэтического фольклора в образовательной певческой деятельности, в применении формульной интонационной теории в изучении мелодики детского фольклора[1].

Автор статьи обосновывает теорию формульности мелодики детского песенного фольклора *на основе интонационных теорий предшественников*: Квитки К.В., Рубцова Ф.А., Алексеева Э.Е., Земцовского И.И., Банина А.А., Ефименковой Б.Б., Гиппиуса Е.В. и *на основе структурно-типологического анализа напевов* младенческого фольклора и фольклора раннего детства (колыбельные песни, потешки, прибаутки, заклички) широкой географии Новгородской области (преимущественно), России и иноязычных народов – более 400 образцов в целях выявления в их напевах интонационно-формульной специфики[2]. Выход за территориальные границы Новгородской области необходим автору для выявления интонационного сходства или различия напевов детского песенного фольклора у различных этносов и подтверждения гипотезы о схожих образовательных технологиях и средствах народной музыкальной педагогической школы различных народов.

Изучение напевов младенческого фольклора и фольклора раннего детства позволило сделать следующие выводы:

1) напевы основываются на *формульной* мелодике, на 3-х интонационно-мелодических типах (ИМТ) напевов: *I ИМТ составляют «плачевые напевы-формулы»* на основе 5-ти видов интонационных

формул трихордового звукоряда в малой терции – I-II-IIIн и 3-х видов тетрахордового звукоряда в малой сексте – V-I-II-IIIн; *II ИМТ составляют «плясовые напевы-формулы»* на основе 5-ти видов интонационных формул трихордового звукоряда в большой терции – I-II-IIIв и 3-х видов тетрахордового звукоряда в большой сексте – V-I-II-IIIв[3]; *III ИМТ составляют «календарно-игровые напевы-формулы»* на основе 3-х видов трихордовых звукорядов в кварте, квинте или сексте: I-II(III)-IV, I-IV-V, I-IIIн, в-VI;

2) мелодическая природа формульных напевов славянских и неславянских народов имеет общие интонационные особенности, то есть мелодика младенчества своими корнями уходит в донациональную эпоху и, практически, не обладает локальной спецификой: «Изучение формул как основных единиц фольклорного языка связано с вопросом о наддиалектных формах устной речи» (1, с. 11);

3) напевы основываются на 5-ти разновидностях *интонационно-формульной структуры мелострофы*[4] (впервые вводится в научный оборот); 4) напевы, как правило, являются двухстрочными, на основе 2-х попевок / полустиший, *равнодольных метрических периодов*, соответствия музыкальной и поэтической акцентности – ритмики стиха и напева на фоне многообразия слогоритмических формул и *музыкально-поэтической стопности* в целом; данные свойства музыкально-поэтической организации напевов младенческого фольклора и фольклора раннего детства относят напевы к ранним формам силлабо-тонической песенно-стиховой системы. Подробные музыкально-теоретические исследования напевов младенческого фольклора и фольклора раннего детства позволили сформировать программный формульный репертуар для детей дошкольного возраста и «интонационно-формульный попевочный словарь» – комплекс певческо-слухо–вых упражнений в работе с детьми младшего школьного возраста по развитию навыков певческого интонирования и творческой импровизации.

Изучение исполнительских технологий народной педагогической школы показало, что музыкальное воспитание *младенца*, как правило, осуществлялось посредством песенного *формульного* материала и функционально было направленно: *на его успокоение*

от ушибов и слез посредством музыкальных заговоров, прибауток; *на успокоение* младенца и его переход в сон посредством колыбельных песен, отчасти прибауток; *на игру* с младенцем и его *обучение* (художественное исполнительство, познание окружающего мира, освоение грамоты) во время бодрствования посредством потешек, прибауток, закличек. И за каждым жанром младенческого фольклора с формульными сюжетами и поэтическими текстами определенного назначения (усыпление, игра, общение с младенцем), как правило, закреплялись интонационно-формульные напевы: колыбельным песням в большей степени характерны *формульные плачевые напевы*; потешки многочисленнее представлены *формульными плясовыми и календарно-игровыми напевами;* заклички преимущественно основываются на *формульных календарно-игровых напевах*; прибаутки, как правило, основаны на *формульных напевах колыбельных песен, потешек или закличек*. Несмотря на жанровую обособленность и преимущество в определенном интонационно-формульном содержании, песенные тексты каждого отдельного жанра все же не замыкаются на каком-либо одном интонационно-мелодическом типе и имеют в потенциале напевов интонационные формулы, практически всех классификационных категорий (исключения, безусловно, уместны). В данной связи можно предполагать о взаимосвязях и взаимовлиянии жанров, об их заимствовании, но принципиально то, что *у напевов младенчества есть свой лаконичный интонационно-мелодический язык, который в ритуально-обрядовом или игровом сопровождении воздействовал на младенца, формируя у него на подсознательном уровне основы певческого интонирования, музыкального слуха и памяти*. Более того, интонационные формулы младенчества в дальнейшем раскрывались для ребенка в календарных закличках и песнях, музыкальных играх и хороводах, в свадебных и похоронных голошениях, лирических песнях и частушках или других фольклорных жанрах местной песенной традиции. Таким образом, образовательный певческий процесс в традиционной народной среде основывался на постепенном «взрослении» – усложнении репертуара: младенческому периоду и периоду раннего детства соответствовал репертуар колыбельных песен, потешек, прибауток, *направленных к ребенку от старших*: мамы, бабушки или няни; в собственно детском перио-

де дети осваивали детский песенно-игровой репертуар: детские музыкальны игры-хороводы, считалки, заклички, календарно-обрядовые песни от старших детей этой возрастной группы; в подростковом возрасте осваивался весь корпус художественного исполнительского репертуара своего поселения, общины, а в молодежной среде накопленный репертуарно-исполнительский опыт совершенствовался и обновлялся.

Итак, в традиционной народной среде младенческий возраст был исходным периодом музыкального образования детей на основе интонационно-формульного младенческого репертуара, *мелодика* которого *являлась ключевым материалом формирования и развития музыкальных интонационно-слуховых способностей каждого ребенка*[5].

В настоящее время в Новгородской области редкий ребенок получает певческое образование в младенческом и собственно детском периодах. Именно по этой причине многие современные дети лишены устойчивого интонирования (интонирующими являются лишь одаренные от природы дети). Данный пробел в певческом образовании новгородцев мы *воссоздаем в соответствии с исконной моделью творческого этновоспитания:* младенческий—собственно детский—подростковый—молодежный исполнительские периоды[6].

Современное певческое обучение младенцев и детей раннего детского возраста в образовательных учреждениях (детский сад, музыкальная школа и пр.), также как и в традиционных народных условиях, целесообразнее всего осуществлять посредством формульных напевов, доминирующим из которых, с точки зрения автора, является «календарно-игровой напев-формула в кварте» – *в корпусе квартовых устоев* (верхняя и нижняя границы напева)[7]. Самым активным репертуаром в певческом обучении младенцев и детей раннего детского возраста в образовательных учреждениях могут служить потешки, прибаутки, заклички на основе однотипных формульных напевов различного сюжетно-игрового содержания. Образовательный курс пения в современных условиях необходимо начинать с детьми младенческого или раннего детского возраста (в соответствии с традиционной народной моделью), так как пение взрослых, направленное к еще не поющему ребенку уже формирует основы его настоящего, казалось бы,

пассивного и будущего активного певческого интонирования, музыкального слуха. Современная школа этнопения, как одно из направлений этноисполнительства в целом, основывается на программном образовательном курсе: от выработки стереотипных навыков вокального интонирования в младенчестве до устойчивого певческого интонирования, освоения диалектного или унифицированного певческого стиля, многоголосной фактуры пения в детстве и отрочестве.

Выводы автора статьи подтверждаются качественной результативностью многолетней этнопедагогической певческой практики в Новгородской детской музыкальной школе русского фольклора, каждый ученик которой к 6—8 гг. *успешно овладевает певческим интонированием*, к 15 годам – осваивает локально-стилевые певческие технологии, свободно участвует в многоголосном ансамблевом пении, а к 18—20 годам – становится носителем этнокультурных традиций новгородской земли в современных условиях.

Примечания

[1.] «Мы не ставим перед собой цели подробно прокомментировать применение формульной теории к исследованию детского фольклора или привести перечень наиболее распространенных в детском музыкальном фольклоре «ритмоформул» ввиду ограниченных масштабов нашей работы» (4, с. 57).

[2.] Автор статьи обосновывает свои выводы относительно интонационно-формульного содержания напевов детского песенного фольклора на основе музыкально-теоретического анализа нотных образцов младенческого репертуара и репертуара раннего детства Новгородской (всех архивных нотных образцов без исключения), Псковской, Тверской, Ленинградской, Вологодской областях, республики Коми, стран Египта, Турции из собственных фондов фольклорно-экспедиционных записей 1984—2006 гг. и материалов, опубликованных собирателями XIX – XXI веков: Весселя Н., Альбрехта Е., Маслова А., Подгорецкого Б., Колпаковой Н., Соколова Ф., Добровольского Б., Земцовского И., Лапина В., Павловой Г., Ефименковой Б., Ярешко А., Сафронова В., Лобанова М., Мехнецова А., Науменко Г. и др.; преимущественное внимание уделяется новгородскому детскому музыкальному фольклору в связи с тематикой исследования – восстановление этнокультурных процессов новгородской земли.

[3.] Структура звукорядов плачевых и плясовых формульных напевов, идентична, их интонационно-ладовое различие определяет терцовый тон – высокий или низкий. Этот вывод поддерживает теорию Рубцова Ф.А. относительно «становления» терцового тона: его нейтральности, «ominоренности» или «мажорности»: «Секунды и терции не были устойчивыми, их высотная величина варьировалась и интонировалась неточно» (2, с. 145).

[4] Интонационно-формульные структуры напевов детского песенного фольклора: 1) напевы **однокоренного повторенного вида** строятся на основе повторенных интонационных формул, относящихся *к одному интонационно-мелодическому типу, классу и виду*; 2) напевы **однокоренного вариативного вида** строятся на основе вариативно повторенных интонационных формул, относящихся *к одному интонационно-мелодическому типу и классу, но к различным видам*; 3) напевы **смешанного вида** строятся на основе сочетания *интонационно-формульной и неформульной попевок*; 4) напевы **смешанного однокоренного вида** строятся на основе сочетания интонационных формул *одного интонационно-мелодического типа, но различных классов*; 5) напевы **смешанного неоднокоренного вида** строятся на основе сочетания интонационно-формульных попевок *различных интонационно-мелодических типов.*

[5] В традиционной народной среде все дети, получившие этновоспитание в семье *с первых дней жизни*, вырастали музыкально и творчески талантливыми (выводы на основе многолетней экспедиционной практики с исполнителями-певцами: все жители старше 80-ти лет талантливы в певческом исполнительстве и в художественном творчестве в целом).

[6] В аутентичной среде исходный образовательный курс передачи певческих знаний, умений осуществлялся от старших рода к младенцам в первые два-три года жизни будущего исполнителя, преемника и хранителя художественных национальных традиций; дальнейшее освоение этноматериала, совершенствование исполнительства осуществлялось в собственно детской (4—10 лет), затем – в подростковой среде (11—15 лет); переход индивида из подростковой в молодежную группу зависел не от возрастных особенностей, а от художественной зрелости личности – в 15—20 лет.

[7] «…кварта всегда интонировалась точно, в привычных для нас акустических нормах чистого интервала… Интонировать два звука в кварту гораздо проще и легче для начинающего петь, чем – два же звука в отношении терции или секунды; особенно трудны для усвоения терции – большая и малая» (2, с. 145).

Литература

1. Мальцев Г.И. Традиционные формулы русской народной необрядовой лирики. Л., 1989.
2. Рубцов Ф.А. Статьи по музыкальному фольклору. Л., М., 1973 г.
3. Яксина Н.А. Детский музыкальный фольклор как компонент формирования профессиональной культуры личности учителя музыки // Автореф. канд. пед. наук. М., 2005 г.
4. Яксина Н.А. Детский музыкальный фольклор как компонент формирования профессиональной культуры личности учителя музыки // Дис. ... канд. пед. наук. М., 2005 г.

Л.С.Майковская

СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ АТМОСФЕРЫ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

L.S.Maikovskaya

CREATING CULTURAL ATMOSPHERE AT MUSIC LESSONS AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR DEVELOPING OF SCHOOLCHILDREN ETNOCULTURAL TOLERANCE

Создание соответствующей благоприятной атмосферы на занятиях, связанных с изучением искусства, всегда играло и играет значительную роль. Достаточно вспомнить в этой связи учение К.С.Станиславского, чтобы убедиться в этом. Этот факт неоднократно подчеркивался и такими деятелями художественного воспитания детей, как Н.Л.Гродзенская, Б.М.Неменский, Л.М.Предтеченская, В.Н.Шацкая и особенно Д.Б. Кабалевский. Тем не менее, призывы к созданию художественной атмосферы носили при этом, в основном, декларативный характер и не опирались на теоретические изыскания. Исходя из этого, нами была предпринята попытка разработать теоретические подходы к решению данной проблемы в опоре на учение выдающегося русского актера, режиссера и теоретика искусства Михаила Чехова.

Взгляды М.А.Чехова на атмосферу описаны в его книге «О технике актера», в статьях и некоторых лекциях. Он исследует это явление как феномен жизни, как источник вдохновения, как способ организации спектакля, как мотив и стимул творчества, в то же время, не выделяя в качестве основополагающего ни одно из этих понятий. Видимо, в силу того, что М.А.Чехов был не только выдающимся теоретиком театральной педагогики, но и талантливейшим актером, режиссером – язык его весьма метафоричен. Это привело к многозначности словоупотребления термина «атмосфера».

При анализе феномена атмосферы М.А.Чехов вводит такие метафорические понятия как Дух, Душа и Тело спектакля. Дух

спектакля, по М.А.Чехову, – это идея, заложенная в нем, ради которой создается спектакль. Душа спектакля – центральное понятие в его концепции – это та атмосфера, в которой протекает и которую излучает спектакль. Тело спектакля – это все то, что воспринимается и выражается зрением, слухом, движением.

Представляется, что, применив теорию и практический опыт М.А.Чехова в педагогике музыкального образования, можно достичь весьма высоких результатов в формировании этнокультурной толерантности, поскольку такой феномен, как «атмосфера», безусловно, присутствует в педагогическом процессе и в то же время, очевидно, что его анализу и эффективному применению уделяется недостаточное внимание.

Как отмечалось ранее, М.А.Чехов анализировал атмосферу в различных аспектах, не давая ей единственного определения. Мы же, отталкиваясь от метафорических формул и переходя к более операциональному толкованию атмосферы в формате музыкального образования, попытаемся предложить следующую интерпретацию данного понятия в аспекте исследуемой нами проблемы.

Атмосфера применительно к педагогике музыкального образования может рассматриваться сквозь призму сложной структуры, в которой можно выделить два основных компонента: объективный и субъективный.

В качестве объективного компонента характеристики атмосферы выступает материальная среда, например, музыкальный материал, интерьер класса, его размер, акустика, пространство, освещение и т.п.

В содержание субъективного компонента входит эмоционально-психическое состояние учителя и учеников, цели и характер их взаимодействия между собой и т.п.

Исходя из этого, можно предположить, что общую эмоционально-духовную атмосферу урока составляет совокупность как объективных, так и субъективных компонентов, образующих нечто целое в условиях определенной ситуации и среды.

В рамках чеховской парадигмы атмосферу урока музыки в контексте исследуемой проблемы можно рассматривать многоаспектно с позиции постановки и решения следующих музыкально-педагогических **задач**:

а) создание психологической «эмпатийной» установки на восприятие и исполнение учащимися произведений музыкального искусства «чужой» культуры;

б) побуждение к изучению школьниками знаний об изучаемой «чужой» музыкальной культуре, ее связи с другими искусствами, национальными традициями и т.д.;

в) создание благоприятного импульса к дальнейшему толерантному обсуждению той или иной проблемы этнокультурного характера.

Как показывает опыт, использование учителем музыки феномена атмосферы в своей художественно-педагогической деятельности приводит к значительному усилению эффективности музыкально-педагогического процесса, направленного на формирование у учащихся этнокультурной толерантности. Прежде всего, это происходит благодаря созданию положительной эмоционально-духовной по своему содержанию установки, способствующей эмпатийному восприятию, исполнению музыкальных произведений различных народов с последующим диалогом субъект-субъектного характера, направленного на выявление «общего» и «особенного» в музыкальных культурах своего и других народов.

Если попытаться следовать концепции М.А. Чехова, то «Дух» урока музыки» в контексте рассматриваемой проблемы – это специфическое выражение художественно-педагогической идеи, которая так и или иначе способствует решению выше обозначенных задач развития этнокультурной толерантности. Нет «Духа» урока музыки, нет пропитанной им его художественно-педагогической идеи – и урок превращается в занятие, лишенное художественности, образности, необходимой духовной интонации, которая должна пронизывать урок от начала до конца, создавая благоприятные условия для воспитания в учащихся этнокультурной толерантности.

Создание конкретного «Духа» урока музыки с помощью учителя и привлекаемых им произведений искусства – это сугубо творческая задача, не только плод рефлексии и всякого рода конструктивных построений, пусть самых талантливых. Здесь необходим целый ряд слагаемых: художественное чутье, музыкально-педагогическая интуиция, учет художественно-творческих возможностей педагога и его воспитанников и т.д. Сказанное не оз-

начает, что учитель не может с пользой для себя использовать ту или иную предлагаемую ему учебную программу по музыке. Однако, повторяем, вложить в него «Дух» может только сам учитель.

«Душа» урока музыки – атмосфера, в которой протекает и которую «излучает» (пользуясь выражением М.Чехова) музыкальное занятие.

Эта атмосфера складывается из трех ее основных компонентов.

а) атмосферы, которая образуется звучанием музыки;

б) атмосферы, создаваемой личностью и деятельностью учителя;

в) атмосферы, исходящей от учащихся класса.

Эти три основных компонента и образуют единую атмосферу урока музыки. Создание «Души» урока музыки, его атмосферы – не есть самоцель, но важнейшее средство воплощения «Духа» урока. В контексте нашего исследования это означает, что учитель не только стремится сообразно художественно-педагогической идее подобрать соответствующий музыкальный материал, словесный текст, связи с другими искусствами и т.д., направленными на развитие этнокультурной толерантности, – но и воплотить их в органическом сочетании и единстве трех названных выше компонентов: атмосферы, которая образуемой звучанием музыки; атмосферы, создаваемой личностью и деятельностью учителя и атмосферы, исходящей от учащихся класса.

Учителю необходимо привлечь свой общекультурный, музыкальный и педагогический опыт таким образом, чтобы быть способным влиять на создание художественной атмосферы на уроке музыки. Учитель должен стремиться к тому, чтобы слиться с атмосферой, создаваемой музыкой и определенным образом «направить» ее на учащихся. Если применять термин М.А. Чехова «партитура» по отношению к атмосфере урока, то есть основания считать, что урок музыки, помимо целостной партитуры, отвечающей «Духу» урока, состоит из «партитуры атмосфер».

«Партитура атмосфер» включает в себя:

а) контрастные по характеру музыкальные произведения, каждое из которых способствует созданию атмосферы;

б) виды музыкальной деятельности на уроке (пение, слушание музыки, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах, сочинение музыки, рисование во время слушания музыки и т.д.);

в) формы музыкального занятия (коллективная – слушание музыки, хоровое пение, групповые – разделение на группы в процессе диалогов и др.; индивидуальные – сольные исполнения музыкальных произведений, сочинение музыки, импровизация и др.).

Тщательное продумывание учителем партитуры урока, как в целом, так и его отдельных слагаемых, есть необходимое условие создания соответствующей «Духу» урока общей атмосферы занятия. При этом важнейшее значение в аспекте нашего исследования имеют учет учителем уровня сформированности этнокультурной толерантности (а, возможно, и интолерантности) учащихся конкретного класса, знание их индивидуальных и музыкальных способностей, интересов, потребностей и вкусов. Благодаря этому учитель может точнее определить:

– какие музыкальные произведения той или иной страны будут восприняты учащимися с большим интересом;

– какие знания, например, о музыкальном языке того или иного народа, окажутся доступными для их усвоения и включения в процесс последующего восприятия музыки;

– как построить диалог о музыкальной культуре разных народов, их традициях, национальных особенностях, ценностных ориентациях и т.д.;

– какие музыкальные произведения «другого» народа могут исполнить сами школьники (что очень желательно), в первую очередь, представители «национального меньшинства» класса.

Следует иметь в виду, что атмосфера, исходящая от учащихся класса, это не какое-то пассивное, инертное образование. Это живой, гибкий и поддающийся воздействию «организм», порой способный противостоять намеченной учителем психологической установке, даже «взорвать» ее и повернуть урок в сторону от намеченного плана. Разумеется, выход из создавшейся ситуации не может быть осуществлен только на основе каких-то заранее приготовленных методических рекомендаций, а требует тщательного анализа и самоконтроля учителя. Но когда ему удается создать атмосферу, соответствующую «Духу» урока музыки, то здесь, как правило, возникает чрезвычайно благоприятная ситуация для реализации всех задач, связанных с развитием этнокультурной толерантности учащихся.

И, наконец, «Тело» урока музыки, исходя из концепции М.Чехова, – это все то, что воспринимается органами чувств учи-

теля и учащихся на музыкальном занятии, то есть окружающая их материальная среда: обстановка класса, наглядный материал, качество звучания музыки, облик учителя, его способность красиво донести до школьников музыку и слово о ней и т.д.

Так как «материальное окружение» способно влиять на складывающуюся атмосферу урока, следовательно, от него зависит и качество воплощения художественно-педагогической идеи. Так, например, не настроенный инструмент, плохо работающая воспроизводящая аппаратура способны, порой, полностью разрушить эмоционально-духовную атмосферу класса. Из этого следует, что «Дух», «Душа» и «Тело» урока музыки неразрывно связаны между собой.

Постичь ценностный смысл царящей на музыкальных занятиях духовно-нравственной художественной атмосферы и каждый раз наполнять ее новым содержанием через познание музыкальной культуры разных народов – одна из важнейших задач каждого педагога-музыканта, от решения которой зависит не только формирование на основе толерантности межэтнических отношений между учащимися класса, но и развитие этих отношений в российском многонациональном обществе.

Литература

1. Майковская Л.С. Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта. М., 2006.

2. Медушевский В.В. Дух музыки и дуз музыкального воспитания // Искусство в школе. 1995. № 2.

3. Чехов М.А. Литературное наследие. В 2-х т. Об искусстве актера. М., 1955. Т. 2.

Р.Р.Джердималиева

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ МУЗЫКИ И ЛИТЕРАТУРЫ В КАЗАХСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

R.R.Dzherdimalieva

INTEGRATED LESSONS OF MUSIC AND LITERATURE IN KAZAKH SECONDARY SCHOOLS

Музыка и литература – два школьных предмета, два полюса человеческой культуры. Слушая музыку, обучающиеся попадают в волшебный мир звуков, а литература позволяет им окунуться в область поэзии. Именно интеграция музыки и литературы целенаправленно ориентирует учащихся на поиск ответов на вопросы о смысле жизни, о гармонии с людьми и природой, о душевном ладе, поднимая их духовное развитие до философского осмысления своего «я» в мире, окружающей действительности. Между музыкой и литературой имеется много общего в познании истины, красоты и гармонии, когда методами восприятия искусства выступают процессы обобщения опыта, сравнения, сопоставления и др.

Исторические явления общественной жизни определили такие наиболее приемлемые для кочевого образа казахского народа виды художественного творчества, как поэзия и музыка. Исследуя проблему значимости воспитания эстетических чувств, народный педагог-мыслитель Магжан Жумабаев указывал на то, что «красота природы искусства возрождает чувство прекрасного… песни, мелодии, художественное слово, прекрасные картины обвораживают душу, помогая любить, стремиться к хорошему и избегать плохого». Со своей стороны, академик А.К.Жубанов в статье «Учитесь музыке, молодежь» писал: «Музыка – пища для души. Если литература является наукой человекознания, то музыка как вид искусства, имеет огромное воздействие на душевное, психическое состояние» (2, с. 398). При этом известный исследователь – педагог-музыкант Ш.Б.Кульманова высказывает ценную мысль о том, что «философское осмысление действительности народ передавал в произведениях искусства… казахский народ всегда опирался на разум и мечту. Он понимает широту и гибкость ра-

зума, догадок, интуиции в процессе познания и ставит их выше других способов. Об этом говорят многие народные песни, произведения устного поэтического творчества». (3, с. 23).

Таким образом, в течение многих веков музыкально-поэтическое искусство сосредотачивало в себе духовные силы народа, выражало его нравственные законы, взгляды и убеждения.

Данные суждения и обобщения приобретают особую значимость, так как мы вводим учащихся в сложнейший путь человеческих поисков эмоциональных ценностей, вечной изменяемости представлений при огромной целостности развития художественной культуры. Примечательна в этой связи точка зрения ученого М.Х.Балтабаева относительно взаимосвязей разных видов искусства: «Музыку необходимо изучать как неразрывную часть традиционной художественной культуры своего народа, всех ее системных связей с другими видами искусства, опираясь на мифологию, материалы древних сказаний, легенды, генезис и реконструкцию религиозно-культурных воззрений, память создателей-акынов, умельцев, мастеров; основополагающим в музыкальном образовании является принцип интеграции, где язык звука, цвета, движения, орнамента символизирует определенную идею» (1, с. 10).

Исследуя интегративный процесс обучения учащихся, целесообразно обратиться к формообразующим принципам, разработанным И.Р.Хох:

– контраста, сопоставления или тождества;
– образно-сквозного (тематического) воплощения;
– интеграции видов искусства;
– «вопросительности» как зарождение диалога;
– совокупности оперативных действий;
– сценарности.

Автор отмечает, что принцип контраста, сопоставления или тождества реализуется на уроке через познание произведений искусства, активизируя поисковую деятельность учащихся, эмоциональный отклик на музыку, углубляя контакты с окружающей действительностью. Принцип образно-сквозного (тематического) воплощения и принцип интеграции видов искусства, по мнению И.Р.Хох, представляют собой взаимодополняющие стороны процесса конструирования урока музыки. В данном случае компен-

саторная функция искусства близка по своей природе функции фантазии (З.Фрейд).

Касаясь принципа «вопросительности», исследователь подчеркивает его коммуникативный акт, конструирование диалога, проявляющиеся в информативной, эмотивной функциях, речевой паралингвистической (жест, мимика, мелодия), вещественно-знаковой формах (сочинение стихов, рисование и т.д.). Принцип совокупности оперативных действий определяется И.Р.Хох через систему типовых заданий творческого характера в различных видах деятельности на уроке музыки (слушание, пение, драматизация, рисование образов и др.). Наконец, принцип «сценарности» в выводах автора раскрывается через тезис, согласно которому урок музыки – это, прежде всего, урок искусства, где в совместной творческой деятельности учителя и учащихся разворачивается целостный художественно-образовательный процесс в общении с искусством (4, с. 3—4).

Программа интегрированных уроков музыки и литературы, например, пятого класса основывается на фольклоре, жанрах народного творчества, включающих повторение с учащимися пройденного материала, связанного с детским фольклором, загадками, обрядовой поэзией, эпическим (сказки, легенды, эпос) и поэтическим (айтыс – состязание) жанрами, которые они изучали в начальной школе. Тематика четвертей раскрывается на произведениях, составляющих «золотой фонд» музыкального и художественно-поэтического творчества, а именно – сочинений, посвященных народным традициям, обычаям, обрядам, историческим событиям и др. В соответствии с тематикой интегрированных занятий, материал о фольклоре и литературе сопровождается примерами народной музыки, фрагментами произведений композиторов.

Ведущая идея интегрированной программы этого года по предметам – «Музыка» и «Литература»: «Искусство – окружающий мир»; она раскрывается в общей теме учебного года: «Музыкальное и художественно-поэтическое творчество», которая, в свою очередь, получает реализацию в темах четвертей:

Интегративность в структуре построения программы, в которой тема, являясь общей для всего учебного года, получает разви-

тие в темах каждой четверти, имеет место в движении основных идей, заложенных в темах по горизонтали и по вертикали.

I четверть – «История и современность в поэзии и музыке».

II четверть – «Эпические жанры в музыкальных и литературных произведениях».

III четверть – «Композиция: музыкальный и художественный (литературный) образы».

IV четверть – «Многообразие жизненного содержания в музыкально-литературном творчестве».

Согласно программе, музыкальный фольклор познается учащимися посредством слушания и исполнения песен, освоения жанров: «жыр» – сказание, «терме» – музыкально-поэтическая импровизация, «айтыс» – состязание, основанное на единстве мелодии и поэтического слова. Особое место в программном материале занимают песни, связанные с обрядами, традициями, посвященные труду, природе, животным, любви к ближнему; свадебные, колыбельные, прощальные и др. Сведения о традиционном музыкально-поэтическом творчестве касаются легендарных музыкантов, прославленных в народе героев, исторических событий и др.

В нашем исследовании использовались методы, направленные на восприятие информации – рассказы и беседы о жизни поэтов, композиторов, музыкантов-исполнителей: акынов, жырши (певцы), кюйши (инструменталисты) и др.; проблемные ситуации с целью вовлечения школьников в активизацию поисково-творческой деятельности; импровизации с применением музыкальных и стихотворных текстов, созданием собственных вариантов попевок, сказок, мелодизации стихов и др.

Разработанная нами методика организации и проведения интегрированных уроков музыки и литературы отвечала ряду выявленных педагогических условий:

– взаимодействие видов искусства, предполагающее многообразие интегрированных форм и методов работы с учащимися;

– связь с историей, развитием общества, окружающей жизнью;

– обращение к региональным традициям художественной культуры;

– творческая направленность деятельности учащихся.

Интерграция по типу связи «искусство-искусство» позволяет перейти от локального, изолированного рассмотрения видов

искусства к их взаимосвязанному, комплексному изучению. Перенос впечатлений от одного вида искусства на другой происходит в опосредованной форме – через систему общих жизненных представлений. Связь обучающихся со всем миром расширяет их кругозор и приобщает к общехудожественным культурным ценностям, воздействуя на них интегрировано и комплексно через зрительные образы, слух, чувства, движение и др., влияя на развитие их психики, памяти, интеллекта. Представления о прошлом, об истории разных времен и народов складывается у школьников через специальные картины быта, фольклор, литературные и музыкальные «зарисовки» образов героев и др. Важно, чтобы обучающиеся знакомились с особенностями региона, в котором они живут, его национальном своеобразии, духовных ценностях в рассматриваемый период, направлениях в искусстве, благодаря чему формируются у них взгляды на народные традиции, народное искусство (песенное, поэтическое). Освоение целостности и взаимообусловленности искусств – музыки и литературы осуществляется по типу «искусство-саморазвитие» через индивидуальное и коллективное творчество, фантазию и воображение, поддерживая в детях «любое стремление к творчеству, какими бы наивными и несовершенными ни были результаты этих стремлений…» (Д.Б.Кабалевский).

На уроках в первой четверти повествуется о том, что в вокальной музыке речь и музыка вступают в более сложные взаимоотношения. Так, в вокальных сочинениях музыка усиливает выразительность речи: мелодия фразы рождается из словесных интонаций, которые становятся музыкальными интонациями при ясном ощущении речевой природы. Подростки углубляют свои знания в изучении такого жанра устного народного творчества, как песня. Во второй четверти рассматривается проблема взаимосвязи музыки и литературы на более высоком уровне освоения видов искусства. Изучение эпических жанров (сказки, предания, эпос и др.) проходит на таком материале музыкальных произведений, как: баллада, опера-сказка, кюй-легенда и др. На протяжении третьей четверти учащиеся осмысливают сущность понятия «композиция» на таких жанрах, как сказка, поэма, романс, песня, уясняя для себя закономерные связи музыкальных и художественных образов. Важнейшая задача четвертой четверти – введение обучающихся в круг размышлений о себе, о жизни, об окру-

жающей действительности путем целенаправленного привлечения фактов из творческой биографии выдающихся музыкантов, литераторов, раскрытия их отношения к искусству.

Методическая система преподавания на интегрированных уроках музыки и литературы в пятом классе включает в себе:

Цели.

– целостное восприятие мира, познание красоты окружающей действительности во всем ее разнообразии;

– приобщение новых поколений к исторической памяти народа;

– освоение культурных ценностей своего народа, ее самобытности для обобщения многообразия мирового культурного опыта;

– творческая переосмысление фольклорных традиций в их развитии и взаимодействии с другими народами.

Принципы построения уроков.

– интеграция учебных предметов как высшая форма воплощения связей на качественно новом уровне;

– организация учебно-познавательной и творческой деятельности учащихся;

– раскрытие фольклорного материала в историко-культурном наследии;

– соотношение рассматриваемых событий в музыкальном и литературном искусстве с современной жизнью.

Учебные задачи уроков.

– работа учащихся в режиме заданной темы;

– обращение их к собственному жизненному опыту в оценке явлений, событий окружающей действительности;

– навыки работы обучающихся над составлением устных и письменных текстов;

– развитие логических форм мыслительной деятельности;

– расширение общего кругозора, уровня историко-художественной, эстетической, культурной осведомленности в области искусства.

Педагогические задачи уроков.

– активизация эмоционального отклика в восприятии произведений искусств;

– развитие собственного отношения к изучаемому материалу в преодолении иных позиций по отношению прожитого, прочувствованного музыкального и литературного образов произведения;

– обобщение собственного опыта путем усиления внимания и интереса к окружающему миру;

– бережное отношение к произведениям искусства, формирование способности различать прекрасное в окружающей действительности;

– реализация творческой деятельности в передаче эмоционально-образного содержания произведений искусства, личностной оценки художественных явлений;

– развитие способностей переносить восприятие произведений одного вида искусства на другой при сохранений единого звучания;

– активизация познавательного интереса к окружающему миру в формировании целостной картины явлений действительности.

Структура интегрированного урока.

– предельная четкость, компактность, сжатость учебного материала;

– логическая взаимообусловленность, взаимосвязанность материала на каждом этапе занятия;

– большая информативная емкость учебного материала.

В целом, обобщая вышеизложенное, отметим: интегрированные уроки музыки и литературы способствуют более углубленному пониманию сущности интегрированного процесса в области искусства, значительно расширяют представления учащихся о предметах, повышая научный уровень их знаний. Тем самым успешно реализуется основная задача школы – воспитание личности через искусство, его отношение к миру, формирование у него творческой активности.

Литертура

1. Балтабаев М.Х. Основы музыкально-эстетического воспитания учащейся молодежи средствами традиционной художественной культуры. Алматы, 1994.

2. Жубанов А.К. Антология педагогической мысли Казахстана. Алматы, 1955.

3. Кульманова Ш.Б. Научно-педагогические основы воспитания младших школьников средствами казахской народной музыки. Алматы, 2000.

4. Хох И.Р. Принципы урока музыки и их взаимосвязь с мотивационно-потребностной сферой школьника // Музыка в школе. 2000. № 2.

Г.И.Стоянова

К ВОПРОСУ О ПЕВЧЕСКОМ СТАТУСЕ ШКОЛЬНИКОВ

G.I.Stoyanova

SCHOOLCHILDREN SINGING STATUS

На этот раз нам бы хотелось поделиться мыслями о том, к чему привела политика европеизации болгарской школы в области певческой культуры учащихся. Известно, что детское хоровое пение в нашей стране развивалось весьма успешно в середине прошлого века и достигло наивысшей популярности и расцвета к восьмидесятым годам. В то время школьный хор был не только обычным, но и обязательным явлением в каждой школе, были ежегодные фестивали, смотры, конкурсы, по радио и в телевизионных передачах звучала хоровая музыка. Над массой школьных, студенческих, клубных коллективов возвышались такие детско-юношеские хоровые формации как хор «Бодра смяна» и другие подобные студии, бывшие эталоном художественного вкуса и вокальной педагогики. На этой основе развивалась и оперная школа, выявлялись и росли оперные таланты. В такой развернутой панораме певческого искусства уроки музыки в школе были фундаментом певческой пирамиды, а пение, естественно, имело статус основной деятельности. Это общеизвестные факты, которые нам необходимы в данном случае для сравнения с уровнем певческой культуры учащихся на сегодняшний день. Специально нужно подчеркнуть, что для установления этого уровня в прошлом мы опираемся на данные наших исследований 80—90-х гг., т.к. проблемы певческого развития учащихся были тогда очень актуальны. Но в последние два десятилетия эта проблематика вообще не затрагивается в научных кругах, поэтому здесь мы сообщаем результаты непосредственных, живых наблюдений в школьной практике.

По данным наших исследований (1, 2, 3) уровень певческой культуры учащихся обобщенно можно представить следующим образом.

• К концу 80-х гг. в результате многолетних певческих традиций, а также усилиями опытных учителей музыки были выработаны важнейшие методические принципы и положения весьма эффективной и творческой певческой деятельности на уроке музыки. Эту методику мы показывали и внедряли через систему повышения квалификации учителей и обмена опытом работы.

• Методика певческой деятельности включала в себя усвоение навыков как коллективного, так и индивидуального исполнения, развитие исполнительских качеств, таких как артистизм, выразительность, тембровое богатство, динамическое нюансирование и пр. Огромное значение в этом процессе играл выбор репертуара и его художественная ценность, а также процесс моделирования соответствующей звучности. Так, например, с 1983 г. в методических указаниях подчеркивалась необходимость исполнять народные песни в соответствующей народной манере пения, а другой репертуар – в привычной академической.

• особое внимание уделялось развитию мелодического слуха и, в частности, способности (а после и умения) точного интонирования и выработки критерия точности интонации при своем или чужом исполнении. В этом плане была создана специализированная (и очень надежная, кстати) диагностика певческого развития каждого ученика с первого по шестой класс.

• в результате такой диагностики был установлен оптимальный возраст для успешного вокального и музыкально-слухового развития школьников, а именно возраст с 6 до 9 лет, т.е. возраст учащихся начальных классов, где раньше нередко преподавали музыку специалисты. В этом возрасте интенсивность певческого и слухового развития была удивительной – к концу каждого учебного года процент точно интонирующих детей повышался до 60—70 %! Это ли не результат?!

• обычно 20—30 % школьников продолжали развитие своей певческой культуры в школьных хорах, а самые музыкальные из них – в городских хоровых студиях. Таким образом, выстраивалась пирамида хоровой культуры общества, причем это относится как к академическим видам пения, так и к народным, поскольку народные хоры никак не уступали академическим по мастерству исполнения и качеству репертуара.

Представленная таким образом система приобретения учащимися основ певческой культуры в последние три десятилетия постепенно сошла на нет. Этому способствовали как политические, так и социально-экономические факторы. Во первых, исчезли школьные хоры как образец «авторитарного стиля управления» (политический оттенок), а экономическим рычагом послужило отсутствие денег на вознаграждение руководителю хора. И все. Эту нишу сразу же заняли компьютерные клубы, изучение иностранных языков, айкидо и др. Для возрождения хорового дела в стране пока нет необходимых условий не только в лоне общеобразовательной школы, но даже и в лоне культуры. Единичные случаи самоотверженного поведения дирижеров в борьбе за сохранение хора только подтверждают этот вывод. Вот как описывает один из них сегодняшнее состояние певческой культуры детей в школе. «В начале каждого учебного года я прослушиваю школьников 2—4 классов г.Русе. С тревогой устанавливаю, что в последние несколько лет встречи с музыкальными детьми становятся все реже. „Слышащих" детей не более одного-двух в классе, а часто ни одного! И что еще хуже, дети, которым я объявляю с радостью, что они музыкальны, сразу сникают и заявляют, что у них тоже нет слуха и петь они не хотят! Тем самым они никак не ценят своих данных, даже их стыдятся. Много раз на отличное пение ученика класс реагировал бурным смехом и насмешками, поскольку оно не укладывалось в привычную картину фальшивого пения или вообще не-пения. Характерно и отношение их учителей к этому процессу – от безразличного к отрицательному, т.е. они сами не в силах отличить правильное пение от фальшивого, они очень далеки от музыки вообще и от пения в частности, хотя и ведут уроки музыки (в кавычках)». Учителя начальных классов поступают в университет без музыкальной подготовки и заканчивают его с минимальными знаниями по методике и элементарной теории. Передача уроков музыки учителям начальных классов тотально изменила картину певческого процесса в начальной школе, а ведь это, как мы знаем, оптимальный возраст для певческого развития детей! Это и есть второй разрушительный фактор в системе музыкального воспитания в школах, результаты которого уже так очевидны...

Третьим фактором, естественно, является музыкальное содержание СМИ и их глобализация. К сожалению, в музыкальном калейдоскопе телевизионных программ невозможно найти хоровой концерт или концерт инструментальной классической музыки, зато полно полуголых красавиц или гангстерского типа красавцев, которые «поют» или бормочут несуразные или откровенно циничные тексты... А дети (не только подростки) поглощают эту «культуру» огромными порциями. Остается сказать: «То ли еще будет!» Законы рынка жестоки, но именно они определяют политику СМИ и выбор «образцов». Очевидно, процесс маргинализации общества еще не закончен, если сферы культуры и образования не реагируют на очевидный регресс в музыкальном воспитании детей и юношества.

Литература

1. Стоянова Г. Проблеми на певческото развитие на учениците в 6 клас по новата учебна програма. // Съвременни проблеми на музикалното възпитание в училище и ДГ. София, 1980 г.

2. Стоянова Г. Към въпроса за диагностика на певческото развитие на деца и ученици // Съвременни проблеми на музикалното възпитание в училище и ДГ. София, 1980 г.

3. Стоянова Г. Певческата култура на учениците. София, 1986 г.

С.Л.Старобинский

СТИЛЕВОЙ АНАЛИЗ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ

S.L.Starobinskiy

STYLE ANALYSIS AS A METHOD OF DEVELOPING SCHOOL TEENAGERS' PERSEPTION

Потребность изучать и анализировать музыку восходит к первоисточникам истории человеческой культуры. Она отвечает извечному интересу человека, допытывающегося до сокровенных тайн бытия (9, с. 216).

Проблемы анализа музыкальных произведений занимают в последнее время все более значительное место в музыкознании и

музыкальной педагогике. Богатые традиции в этом отношении имеет профессиональное музыкальное обучение (музыкальная школа, училище, высшее учебное заведение).

Однако, вопросы анализа музыкальных произведений в процессе уроков музыки в общеобразовательной школе до сих пор не находят достаточно полного освещения в педагогической литературе.

В немногочисленных работах на эту тему до недавнего времени анализ не шел далее обсуждения общего настроения произведения, либо обсуждения и сравнения ассоциаций, возникающих при слушании музыки, что, с нашей точки зрения, в принципе неверно и совершенно не результативно.

В этой связи нельзя не согласиться с мнением музыковеда М.Тараканова, который в статье «Анализ музыки в наши дни» пишет: «...не приближают нас к цели и всякого рода рассуждения по поводу музыки, где речь идет о чем угодно, кроме живой материи музыкального организма» (11).

В силу своей односторонности названные виды анализа, или, как принято это называть в работах подобного типа, «разбора» музыкальных произведений, не способствуют решению основной педагогической задачи – созданию оптимальных условий для музыкального развития и эстетического воспитания школьников. Кроме того, так называемый «разбор» музыкальных произведений не сориентирован на психологические особенности подросткового возраста, в котором активно развиваются столь необходимые в решении аналитических задач такие возрастные качества, как гипотетико-дедуктивное мышление, способность к сложным комбинаторным операциям, самостоятельным оценкам и т.д.

Термин «*стиле-слуховой анализ*» в музыкальной педагогике до проведенного нами исследования и публикации его результатов (10) не употреблялся, т.к. до этого проблемы стилевого и слухового анализа решались изолированно друг от друга, ибо, говоря о стилевом анализе, педагоги имели в ввиду, в основном, профессиональную подготовку музыкантов, а, говоря о слуховом, – соответственно, сферу общего музыкального образования.

Стиле-слуховым анализом мы называем такой анализ музыкальных произведений, который состоит в выявлении, характеристике и слуховом осознании устойчивых повторяющихся элементов стилевой системы, называемых *стилевыми признаками*.

Основой стилевых признаков являются те элементы, которые несут основную выразительную нагрузку. К ним относятся: мелодико-тематические, ладо-гармонические, метро-ритмические, тембро-динамические и т.д.

Утвердившись в необходимости анализа, мы пришли к целесообразности объединения некоторых задач стилевого анализа с задачами слухового анализа, опирающегося на «стиле-слуховой опыт» учащихся. Термин «*стилелуховой опыт*» был введен в музыковедческую и педагогическую практику музыковедом М.К.Михайловым, который подчеркивал, что предлагаемое понятие близко соприкасается с асафьевскими представлениями об интонационном «фонде» или «запасе». В контексте нашего исследования «стиле-слуховой опыт» рассматривался в первую очередь как опыт коммуникативный. Явления апперцепции без такого рода опыта единичны. Е.В.Назайкинский считает, что «любое музыкальное произведение воспринимается лишь на основе запаса конкретных жизненных, в том числе и музыкальных, впечатлений, умений, привычек» (7, с. 73). Говоря о роли жизненного опыта в восприятии музыки, он пишет: «Анализ разнообразных явлений психологии музыкального восприятия приводит к выводу, что связи восприятия с жизненным опытом являются кардинальным условием, обеспечивающим вообще восприятие музыки, ее слышание и понимание» (7, с. 85).

Многолетняя практика преподавания музыки в общеобразовательной школе и участие в разработке программ общего музыкального образования привел нас к выводу, что никакая программа, не включающая в число основных задач задачу анализа музыкальных произведений, цели своей не достигает.

В методических работах, посвященных низшей ступени профессионального обучения и, тем более, общеобразовательной школе, мы до сих пор сталкиваемся с преобладанием традиционных форм анализа, в частности, уже упоминавшегося «разбора» произведения. Примером может служить глава «Анализ музыкальных произведений» в книге А.И.Лагутина «Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе» (5). На странице 183 автор вводит термин *художественный анализ,* но никакого определения данного термина не дает. Далее, посвящая целый раздел главы методике слухового анализа музыки (с. 194—195), он пишет: «Слуховой анализ выразительных

средств музыки – наиболее специфический и сложный этап в изучении произведений на уроках музыкальной литературы» (5, с. 194). Указывая на то, что собственно подвергается слуховому анализу, автор и на этот раз определение употребляемого термина не дает.

Кроме того, серьёзные возражения вызывает предмет анализа – «выразительные средства музыки», так как даже в музыкальной школе следует анализировать *музыкальные произведения*, а не *музыкальные средства*, которые, как известно, проявляют свои *выразительные возможности* **только в художественном контексте.**

В книге «Школьники слушают музыку» (4) Н.Л.Гродзенская писала о том, что в проблеме анализа мы различаем три вопроса, а именно: 1) нужен ли анализ; 2) возможен ли он и 3) каким он должен быть. В то время, когда создавалась эта книга, даже такой крупный деятель музыкальной культуры, как А.Б.Гольденвейзер, сомневался в необходимости и целесообразности анализа музыкальных произведений. Аналогичного мнения придерживались тогда многие. Однако, отвечая на вопрос нужен ли анализ, Н.Л.Гродзенская писала: «На этот вопрос следует ответить вполне определенно: разбор произведения под руководством учителя **необходим**» (4, с. 23).

Непреходящий интерес представляет статья Б.В.Асафьева «Музыка в современной общеобразовательной школе», опубликованная в сборнике «Вопросы музыки в школе» еще в 1926 году (1). В ней автор высказывается против догматического метода обучения. **Цель** предлагаемого Асафьевым метода обучения заключается в выработке сознательного усвоения «процесса музыкального движения». Этот метод содействует росту музыкального сознания, создает активных, а не пассивно воспринимающих музыку слушателей, «ибо пассивное восприятие завораживает волю, а активное ее постижение усиливает интенсивность переживаний». Путь музыкальных занятий от пассивного слушания к осознанному восприятию, к активному участию в работе над музыкальным материалом он называл путем «от самоуслаждения к самодеятельности». «Цель всеобщего музыкального обучения – воспитать кадры слушателей, активно воздействующих на музыкальную жизнь, а не праздную пассивную публику» (1, с. 68).

Асафьев предостерегал от «подтекстовки под музыку» внемузыкальных ассоциаций, особенно под видом «программных»

истолкований: Некоторые педагоги идут в этом направлении так далеко, что просто не считают возможным преподносить музыку без «ярлычков» и «этикеток» (...). Музыка – живое, самобытно-выразительное искусство – представляется им горьким лекарством, которое никак нельзя проглотить, если нет подсахаренной оболочки (1, с. 71). Асафьев не возражал против проведения по поводу данного музыкального произведения бесед на общехудожественные, литературные, бытовые темы; более того он считал это даже необходимым. Но такого рода «окружение» музыки словом – нечто совсем иное, чем навязывание определенных «картин».

В педагогической практике еще и сейчас встречаются любители во что бы то ни стало приписывать музыкальному произведению конкретную программу, хотя бы это и не соответствовало замыслу композитора. Такая произвольность неизбежно искажает, или, как минимум, сужает идею произведения. Кроме того, это сильно ограничивает рамки музыкальных представлений у детей, тормозит развитие их восприятия и, по существу, приводит к подмене музыкального содержания литературным.

Ассоциация, понимаемая в психологии как связь, образующаяся при определенных условиях между двумя и более психическими образованиями (ощущениями, восприятиями, представлениями, идеями и т.п.) в педагогической практике зачастую подменяются образными представлениями, «программными» толкованиями и т.п. По ироническому выражению Л.С.Выготского «само по себе произведение никогда не может быть ответственно за те мысли, которые могут появиться в результате его» (3, с. 42). С.С.Скребков обращал внимание на то, что под ассоциациями зачастую стали понимать «не только саму связь, но и те образные представления, которые по законам связи могли возникать в сознании воспринимающего художественное произведение» (10, с. 37).

Предлагаемый нами **стиле-слуховой анализ** музыкальный произведений позволяет избежать подобного рода произвольных толкований.

В основу методики стиле-слухового анализа положен *принцип сравнения стилевых признаков отдельного, конкретного произведения* с хранящимися в долговременной памяти учащихся аналогичными признаками уже известных произведений (в установлении этих общих признаков по определению М.К.Михайлова

и состоит собственно стилевой анализ). Разумеется, что не имеется ввиду прямое тождество стилевых признаков в различных произведениях, а «как правило, понятие общности стилевого признака подразумевает различные формы его конкретного выражения в отдельных текстах» (7, с. 127). Поэтому автор стилевые признаки, несущие основную образно-эмоциональную нагрузку, называет *типовыми формулами-схемами.*

Уровень сформированности умений стиле-слухового анализа определяется по следующим параметрам:

Высший уровень – самостоятельное определение стиля незнакомого произведения:

а) стиль определен верно (эпоха, национальный стиль, индивидуальный стиль, и т.п.);

б) аргументация полная (выделение и характеристика стилевых признаков).

Средний уровень – относительно самостоятельное определение стиля незнакомого произведения (с помощью педагога или одноклассников):

а) стиль определен верно (возможны незначительные колебания);

б) аргументация недостаточная (неполное выделение стилевых признаков).

Низкий уровень – стиль не определен:

а) помощь педагога и одноклассников не дает результата;

б) стилевые признаки не поддаются выявлению, либо применяются некорректно, приводят к неверным выводам, делаются попытки выводов по одному стилевому признаку, вне сопоставления с другими и т.п.

В основу систематизации стилевых признаков и последовательности их усвоения положено существование различных стилевых уровней. Понятие стилевых уровней рассматривается М.К.Михайловым в последовательности от индивидуального стиля как наиболее узкого стилевого объема к понятиям исторического, эпохального и, далее, национального стиля (7, с. 183).

Вместе с тем, как показало многолетнее обучение по нашей методике, наиболее доступен учащимся для выявления стилевых признаков национальный стиль, т.к. мелодико-тематические и метро-ритмические особенности музыки композиторов разных

национальных школ достаточно легко воспринимаются на слух. В то же время *атрибуция* (определение индивидуального композиторского стиля), являющаяся разновидностью стилевого анализа, представляет для учащихся известную сложность, т.к. требует гораздо большей широты и глубины стиле-слухового опыта.

Работа по формированию умений стиле-слухового анализа может вестись по следующему плану:

1. Прослушивание музыкальных произведений (фрагментов).
2. Анализ образно-эмоционального содержания музыкальных произведений (фрагментов).
3. Анализ средств выразительности, которыми достигается создание музыкального образа.
4. Анализ специфических особенностей и элементов музыкального языка (выделение стилевых признаков).
5. Пропевание характерных интонационных оборотов музыкальных произведений для закрепления их в музыкальной сенсомоторной памяти учащихся.
6. Закрепление в памяти учащихся знакомых им интонационных оборотов путем многократного повторения на новом мвтериале.
7. Закрепление знаний и умений слушания, интонирования, анализа музыкальных произведений (на новом материале).

К числу основных *целей обучения* мы отнесли следующие:

- умение определить типичные для той или иной эпохи *принципы мелодического изложения* (плавное, скачкообразное и т.п.);
- умение определить типичные для данного национального стиля *ладогармонические особенности* (например, характерный для русского национального стиля переменный лад);
- умение определить *фактуру* произведения (полифоническая, гамофонно-гармоническая и т.п.);
- умение охарактеризовать метро-ритмические особенности данного произведения или группы произведений при сравнительном анализе.

Основной формой проведения занятий по формированию навыков стиле-слухового анализа была *дискуссия.*

Дискуссия на уроке музыки способствует активизации развития музыкального восприятия, мотивационной сферы, познавательных интересов учащихся.

В процессе дискуссии у учащихся формируются специфические умения и навыки. Ситуация полемики вынуждает их как можно точнее формулировать свои мысли, правильно используя для этого понятия и термины, логически верно и полно строить умозаключения. Учащиеся овладевают приемами доказательной полемики, заботятся об обоснованности своих способов решения проблемы.

В рамках урока музыки дискуссия рассматривается как своеобразное соревнование различных, иногда противоположных точек зрения и суждений, в процессе которого определяется ценность выдвинутых аргументов.

Разумеется, урок музыки не может быть полностью дискуссионным. Дискуссия на уроке может возникнуть только тогда, когда есть возможность опереться на имеющиеся у учащихся знания и опыт слухового восприятия.

«Обязательной предпосылкой продуктивности полемики по эстетическим вопросам является достаточное владение спорящими сторонами предметом дискуссии, равноправие и откровенность ее участников, обмен не заранее заготовленными выводами, а доводами» (2, с. 23).

Организации дискуссии на уроке музыки предшествует определение основных дискуссионных тем программы. При этом необходимо учитывать не только их содержание, но и уровень сформированности специфических дискуссионных навыков.

Определяя тему дискуссии, педагог должен сформулировать проблему и вопросы для обсуждения. Вопросы должны быть предельно корректными и, вместе с тем, в них должен быть заложен конфликт. Проблема может быть сформулирована в виде конфликта художественно-эстетических позиций, исполнительских и/или слушательских трактовок конкретных произведений и т.п.

Удовлетворяя потребность учащихся в общении в процессе занятий музыкой, дискуссия способствует созданию творческой атмосферы, интереса к происходящему на уроке. Активизированное дискуссией восприятие прекрасного требует деятельности мысли. Б.В.Асафьев утверждал, что «... никогда не следует отказываться от утверждения интеллектуального начала в музыкальном творчестве и восприятии. Слушая, мы не только чувствуем и испытываем те или иные состояния, но и дифференцируем

воспринимаемый материал, производим отбор, оцениваем, следовательно, мыслим» (1, с. 58).

Дискуссия позволяет актуализировать нравственно-эстетические проблемы, лежащие в основе художественных произведений, наглядно продемонстрировать их принципиальную значимость для современной общественной жизни. Обсуждение нравственных проблем, содержательно отраженных в произведениях искусства, дает учащимся возможность соотнести свой личный опыт с опытом человечества, сформировать собственное отношение к содержанию и способам разрешения названных проблем в искусстве. Дискуссия должна занимать существенное место в процессе обучения музыке, т.к. содержание музыкального произведения многозначно, многоаспектно, многомысленно, не имеет единственной трактовки, ни исполнительской, ни слушательской. В одном и том же классе разными учениками музыкальное произведение воспринимается и понимается по-разному даже при относительно одинаковом уровне подготовки. Учитывая условно-рефлекторную природу ассоциаций и их сугубо индивидуальный характер, мы приходим к пониманию принципиальной множественности слушательских интерпретаций музыкальных произведений.

Однако часто именно педагоги обрушивают на своих учеников всю тяжесть авторитетных педагогических знаний, суждений, выводов, нарушая тем самым принцип равноправия в дискуссии, а учащиеся, в свою очередь, стараются угадать, что хочет услышать учитель, ответить «как надо», лишая дискуссию откровенности. При всем своем стремлении к самоутверждению подростки не хотят иногда высказывать своего мнения, опасаясь несовпадения его с мнением педагога или большинства в классе. В подобной ситуации педагогу необходимо помочь учащимся преодолеть психологический барьер, стоящий на пути развития самостоятельности суждений, страх перед неуспехом.

Дискуссия как разновидность самостоятельной деятельности учащихся формирует способности к самооценке собственных знаний, оценке мнения одноклассников, развивает познавательные способности – мышление, восприятие, память, внимание, воображение.

Исследуя психологические вопросы художественного воспитания, Б.М.Теплов обращал внимание педагогов на то, что всякие способности формируются и развиваются только в процессе дея-

тельности. Бытующая точка зрения, что занятия искусством предполагают наличие уже существующих способностей, а не развивают их в процессе деятельности, представлялась ему с психологической точки зрения неверной. «Если бы художественная деятельность только «предполагала» наличие этих способностей, если бы она была только ареной для проявления их, то воспитательное значение ее было бы невелико» (13, с. 7). Воспитательное значение дискуссии состоит в том, что она в обязательном порядке включает в себя оценочные моменты. Более того, оценочная деятельность является для нее основной. Б.М.Теплов подчеркивал, что полноценное восприятие искусства находится в прямой зависимости от степени активности деятельности и считал его «умением», которому надо учиться.

Значение дискуссии на уроке музыки, ее развивающее и воспитательное значение заключаются в том, что индивидуальный характер сложившегося в сознании учащегося музыкального образа, четкость и внятность его вербального выражения, убедительность аргументации, владение терминологией влияют в процессе обмена мнениями не только на развитие музыкального мышления активного участника дискуссии, но и, что не менее важно, на пассивную часть аудитории, постоянно будируя ее внимание и побуждая к активному участию в перспективе.

Возникновение различных точек зрения обусловлено индивидуальным характером музыкального восприятия. В свою очередь «индивидуальные особенности музыкального восприятия учащихся во многом зависят от типа их высшей нервной деятельности. Разные соотношения силы, подвижности и уравновешенности нервных процессов являются одной из главных причин, обусловливающих разную направленность и степень активности музыкального восприятия, с этим же связан и характер возникающих при слушании музыкальных ассоциаций, участвующих в создании музыкальных образов...» (13, с. 86).

Несмотря на индивидуальный характер ассоциаций, совпадение точек зрения – вещь достаточно часто встречающаяся. Это объясняется тем, что дискуссия по существу является результатом оценочной деятельности слушателей. Хотя мы в процессе обучения школьников-подростков старались максимально добиться самостоятельности выполнения заданий, мы не могли

не учитывать того, что работа, выполняемая в классе, так или иначе носит коллективный характер. Нельзя не согласиться с утверждением Е.В.Назайкинского о том, что «оценочная деятельность требует общения и создает собственный язык» (9, с. 208). «Более того – пишет он – осознанность восприятия, слухового анализа является во многом следствием связи его с оценочной деятельностью» (9, с. 210). таким образом оценочная деятельность выполняет коммуникативную функцию. Структура коммуникации в классе, так же как в концертном зале, имеет свою иерархию. Перефразируя Назайкинского, ее можно выразить набором «противостояний», наиболее характерными в котором являются: я – и произведение, я – другие ученики, я – и учитель, я – принятый способ оценки.

Дискуссионная форма ведения музыкальных занятий дает возможность выявить теоретический уровень слушателя, активизировать процесс усвоения и осознания музыкальных произведений, способствует дальнейшему развитию слушательских навыков, проникновению учащихся в музыкальную структуру, в идейное содержание произведения. Единство переживания, познания и оценки является одним из основных методических принципов при разработке методики ведения дискуссии на уроке музыки. Это значит, что в процессе урока должна осуществляться связь переживаний, теоретических познаний, что нужно стремиться к активизации личностных, индивидуальных отношений учащихся к музыкальному произведению.

Дискуссия воздействует прежде всего на процесс осмысления произведения. В среднем и старшем школьном возрасте эта форма ведения урока максимально выполняет задачу воспитания активного слушателя, способного к эмоциональному и интеллектуальному восприятию.

Учитывая психолого-педагогические особенности школьников-подростков, мы старались создать такую методику обучения и воспитания, которая, опираясь на стиле-слуховой анализ музыкальных произведений, способствовала бы формированию у учащихся осознанного отношения к музыке.

Литература

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1973.
2. Бронфин Е. О современной музыкальной критике. М., 1977.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987.
4. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. М., 1969.
5. Лагутин А. Методика преподавания музыкальной литературы в детской музыкальной школе. М., 1982.
6. Михайлов М.К. К проблеме стилевого анализа. // Современные вопросы музыкознания. М., 1976.
7. Михайлов М.К. Стиль в музыке. Л., 1981.
8. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
9. Назайкинский Е.В. Оценочная деятельность при восприятии музыки. / Восприятие музыки. М., 1980.
10. Скребков С.С. Художественные принципы музыкальных стилей. М., 1973.
11. Старобинский С.Л. Методика стиле-слухового анализа музыкальных произведений на уроках музыки в общеобразовательной школе. М., 1999.
12. Тараканов М. Анализ музыки в наши дни // Музыкальный современник. М., 1979. Вып. 3.
13. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды в 2 т. М., 1985. Т. 1.

А.В.Жилина

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА АВТОМАТИЗАЦИИ ПИАНИСТИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ

A.V.Zhilina

PSYCHOPHYSIOLOGICAL BASES FOR PIANO MOTIONS AUTOMATION

Рассматривая упражнения как средство выработки состояния технологического комфорта в исполнительском искусстве, необходимо уяснить их связь с *автоматизацией* – необходимым компонентом технического арсенала музыканта. Известно, что если бы не было «этой счастливой природной способности, игра на музыкальном инструменте оказалась бы просто невозможной –

во всяком случае там, где требовалось бы исполнить сколько-нибудь сложные фактурные комбинации, где нужна была бы быстрота, ловкость, синхронность, точность движения рук и пальцев» (8, с. 83).

В то же время существуют и другие мнения по этому поводу.

Вопрос о необходимости или нежелательности использования упражнений в процессе обучения игре на фортепиано является вопросом относительно недавнего происхождения. В более ранние времена (XVIII—XIX вв.) он не возникал. Было общепризнанным правилом постоянное и длительное разучивание, и даже исполнение упражнений. Сборники упражнений создавали и крупные пианисты-педагоги, и музыканты меньшего масштаба.

И лишь в недавнее время отдельные исполнители и теоретики стали пропагандировать теорию отказа от упражнений, опираясь на примеры из личного опыта. «Упражнение по общепринятому принципу не принесло мне ничего. Я никогда не занимаюсь чисто техническими упражнениями и такую работу считаю бесполезной», – говорил выдающийся пианист В.Гизекинг (1, с. 33). Аналогичное мнение высказывал К.Леймер: «Я не являюсь абсолютным противником упражнений для пальцев, гамм, аккордов, этюдов, но придерживаюсь мнения, что эти средства используются обычно слишком широко» (4, с. 177).

Как можно заметить, критика роли упражнений в учебном процессе исходит, в основном, от артистов высочайшего класса, которых природа наделила незаурядными способностями (в том числе и техническими). Эти исполнители, благодаря своему таланту и получив с детства прекрасное музыкальное образование, безусловно, имеют право на свою точку зрения по этому вопросу, приводя в доказательство свой личный опыт. Но это лишь исключение, подтверждающее правило, так как нельзя ставить одаренность и природный талант на одну доску с продуктом массовой музыкальной педагогики.

Кроме того, критики использования упражнений с высоты своего положения в музыкально-исполнительском искусстве не замечают, что изучение и исполнение упражнения не должно быть монотонным, механическим процессом. Выполнение достаточно сложных упражнений уже само по себе искусство, оно должно нести в себе элементы творчества. Именно поэтому, на-

пример, такие выдающиеся музыканты как Ф.Лист, И.Брамс, Ф.Бузони, М.Лонг уделяли такое большое внимание созданию школ совершенствования пианистического мастерства. Таким образом, рассматривая фортепианное обучение не как «школу гениев», а как массовую подготовку исполнителей и преподавателей, мы, несомненно, приходим к выводу о значимости места упражнений в этом процессе. Отказ от их применения неминуемо приведет к резкому падению уровня профессиональной подготовки в фортепианном классе. «Упражнения – простые, элементарные, рациональные, закрепленные традицией, и их обязательное дополнение – этюды, в первом ряду которых стоят этюды Черни, этого мастера техники, – таковы необходимые этапы», – пишет М.Лонг (5, с. 211).

Среди музыкантов – педагогов и исполнителей, с давних пор утвердилась истина: техника – средство, а не цель. История и теория пианизма XX века «узаконили» ведущую роль музыкально-слуховых представлений в выработке моторных координаций (Т.Маттей, К.А.Мартинсен, И.Т.Назаров, О.Ф.Шульпяков, Г.М.Цыпин, Е.Я.Либерман и др.). Исследователями доказано, что любой технической работе должно предшествовать осознание музыкально-художественных задач. Не только при изучении художественных произведений, но и при работе над инструктивным материалом пианист должен преследовать конкретный звуковой результат.

Однако технически «грязное», несовершенное исполнение музыкального произведения нарушает и искажает его художественно-образное содержание – и это тоже истина. Технические возможности либо помогают, либо не разрешают музыканту полноценно реализовывать свои художественные намерения. Недостаточное осознание исполнителем этой бесспорной истины нередко приводит к ошибочным выводам о второстепенности технических задач. Техника « … представляет материальную сторону искусства, как деньги представляют материальную сторону жизни», – утверждает И.Гофман (2, с. 84). И фортепианное исполнительство не является исключением из этого правила. Безусловно, техника – это не только беглость, точность, четкость; техника – это еще и искусство тонких тактильных ощущений – туше, артикуляции, кантилены и др. Кроме того, элементарная пальцевая моторика и владение различными элементами фортепианной

фактуры так же являются предпосылкой, гарантом успешного исполнения музыкального произведения. «Нельзя относиться пренебрежительно к чисто механической стороне игры. Ибо для того, чтобы играть – надо двигать пальцами. И хорошо двигать», – считает известный исполнитель и педагог Я.Мильштейн (6, с. 221). Такого же мнения придерживаются В.Гизекинг: «сначала техника, а затем выражение и душа, а не наоборот!» (1, с. 222). Ему вторит и В.Ландовска: «мы играем не душой, мы играем нашими десятью пальцами» (3, с. 359).

Более того, существует и вовсе радикальное мнение в теории музыкального обучения о построении физиологически целесообразных игровых движений. Суть его заключается в том, что для эффективного формирования игровых двигательных навыков необходимо непродолжительное *абстрагирование* от художественных задач и внимание внимание к поискам и отработки навыков наиболее совершенных и рациональных игровых двигательных форм.

Конечно, речь идет вовсе не о том, чтобы свести к простой автоматической механизации весь процесс исполнения музыкального произведения. Однако для яркого полноценного донесения до слушателя художественно-образного содержания музыки сознание исполнителя должно быть освобождено от сиюминутного разрешения технических проблем. Необходимо существенно «разгрузить» внимание с помощью автоматизации отдельных фрагментов музыкального произведения. *Выделять из любого музыкального произведения элементы, поддающиеся автоматизации, довести их исполнение до совершенства* – вот задача, решение которой дает исполнителю возможность подняться на более высокую ступень творчества.

Этому вопросу уделяли огромное внимание многие выдающиеся практики и теоретики. Ф.Лист указывал на возможность создания так называемых «ключей» – определенных игровых последовательностей, владея которыми исполнитель быстрее осваивает музыкальное произведение. Этой же точки зрения придерживался Бузони – иметь «связку нескольких отмычек и ключей» для овладения секретом «любого замка». Г.Нейгауз советовал «сводить техническое богатство форм фортепианного изложения к все более простым элементам» («полуфабрикатам»):

пятипальцевым последовательностям, гаммам, арпеджио, двойным нотам, аккордам и т.д. Конечно, автоматизация типовых технологических приемов полностью не освободит от разучивания аналогичных фактурных форм конкретного произведения, но время работы будет значительно сокращено.

Как правило, исследователи подчеркивают, что именно выполнение отдельных действий без непосредственного контроля сознания, автоматически лежит в основе формирования навыков. Применительно к рассматриваемой теме необходима выработка таких двигательных (моторных), умственных и сенсорных навыков, которые способствуют росту исполнительского мастерства. Это правильная постановка рук, устранение лишних и ненужных, засоряющих игру движений, замена зрительного контроля над выполнением движения кинестетическим механизмом, беглое чтение нотной партитуры, выработка профессиональной интуиции и т.д., – т.е. все то, что обогащает технический арсенал музыканта и делает возможным освобождение его сознания от решения сиюминутных технических задач.

Двигательный навык как основа исполнительского мастерства, имеет заметное отражение в литературе о фортепианном искусстве. При всем многообразии мнений суть его « определяется как действие (конкретнее, движение или комбинация взаимосвязанных движений), доведенное в ходе соответствующей тренировки до степени совершенства» (8, с. 38). Как правило, исследователи исполнительского искусства связывают техническое совершенство с фактором достижения автоматизма. Осознанной наработке необходимых навыков и становлению автоматизмов, безусловно, поможет понимание их психофизиологического механизма.

Раскрытие механизма возникновения двигательного навыка и его автоматизации опирается на исследования выдающихся отечественных ученых в области физиологии И.М.Сеченова, И.П.Павлова, Н.Е.Введенского, А.А.Ухтомского о ведущей роли центральной нервной системы человека. Согласно этим представлениям в основе формирования двигательных навыков лежат два фундаментальных, обогащающих и дополняющих друг друга принципа физиологии высшей нервной деятельности – закрепление временных связей и динамического стереотипа (И.П.Павлов) и установление доминанты (А.А.Ухтомский). В соответствии с этими принципами хорошо отработанный динамический

стереотип (доминанта) утрачивает постоянную связь со второй сигнальной системой, которая является физиологической основой сознания, в результате чего, оно (сознание) постепенно освобождается от прямого участия в управлении отдельными звеньями стереотипа и включается в процесс лишь при возникновении каких-либо затруднений.

Переход управления многочисленными сторонами двигательного акта на подсознательную регуляцию (под контроль первой сигнальной системы) и представляет собой автоматизацию действия, т.е. качественный скачок, который улучшает выполнение действия, а также изменяет его структуру. И.П.Павлов отмечает, что автоматизированные акты фиксируются корковыми центрами, тогда когда нервные клетки находятся в состоянии пониженной возбудимости или заторможенности и могут закреплять условные рефлексы без отражения в сознании. Таким образом, возникающий в результате многократных повторений одних и тех же действий автоматизм характеризуется устойчивым закрепленным рефлексом.

Опираясь на теорию И.П.Павлова, интересную точку зрения на этот процесс предлагает известный физиолог Н.А.Бернштейн. Центральная нервная система, по его мнению, состоит из пяти координационных уровней – трех низших (подкорковые уровни) и двух высших (кора больших полушарий), при этом низшие уровни являются «фоновыми» по отношению к верхнему (уровень А – самый низший, является «фоном всех фонов» для двигательных отправлений). Автоматизация движения – это «процесс переключения технических компонентов управления движением в низовые, фоновые уровни» (цит. по: 9, с. 67). Поэтому подготовленные впрок – как результат процесса упражнения – фоновые автоматизмы и есть, по определению Ф.Листа и Ф.Бузони, «ключи» и «отмычки» технических трудностей в музыкальном произведении. Они – залог успешного их преодоления.

В исследуемой проблеме определения места упражнений в формировании технического мастерства музыканта-исполнителя, одним из важных моментов является *перенос двигательных навыков*. По определению С.Л.Рубинштейна « … под переносом разумеют распространение положительного эффекта от упражнения одного навыка на другие» (7, с. 37). Иными словами, происходит явление, когда в процессе формирования или реализации

навыка действия воспроизводят отдельные фазы или подсистемы, заимствованные из навыков других действий, освоенных ранее или осваиваемых параллельно. В основе этого процесса лежит сходство структур действий и он, как правило, целесообразен на начальных этапах формирования навыков. При этом «общими могут быть не только элементы содержания, но и приемы, способы действия, организация работы, установка, контроль ее и т.д.» (7, с. 38).

Качество и навык – две неразрывные стороны любого действия – не существуют отдельно. Физические качества являются предпосылкой для успешного овладения двигательными навыками. В то же время, при совершенствовании навыков повышается уровень развития физических качеств. Перенос тесно связан как со степенью закрепленности навыков, так и с их количеством. При длительном «задалбливании» одного и того же навыка и использовании небольшого числа различных упражнений процесс переноса «сужается». И, наоборот, при применении различных упражнений этот диапазон расширяется. Физиологические основы переноса и качества различны и индивидуальны. В результате действий в организме происходят структурные и адаптационные изменения, Эти изменения проявляются при выполнении других движений и вызывают улучшение качества производимого действия (Крестовников А.Н., Зимкин Н.В., Кряж В.Н.). Под влиянием упражнений, применяемых для развития физических качеств, перенос может быть не только однородным (т.е. одного и того же качества), но и разнородным (к примеру, при развитии силы пальцевого удара повышается скорость движения).

Данные физиолого-психологические закономерности, как показало наше исследование, является методологичсеским основанием процесса автоматизации пианистических движений.

Таким образом, процесс автоматизации пианистических движений, или, точнее, процесс выработки пианистических автоматизмов, поддается специальному анализу, опираясь на который можно выделить следующие принципиальные положения, лежащие в его основе:

1. Неоднократное повторение действия приводит к автоматизации пианистических навыков. Однако отработанный в процессе упражнения двигательный пианистический навык может нести

как положительную, так и отрицательную окраску, т.е. при этом автоматизируются и закрепляются как полезные, так и «лишние» движения.

2. Контроль музыкального сознания необходим на первоначальном этапе формирования пианистического навыка для предотвращения вкрапления лишних движений для совершенствования содержания процесса музыкального упражнения. Далее процесс отработки пианистического навыка связан с вытеснением функций сознания из двигательного акта.

3. Совершенствование пианистического навыка путем эффективного упражнения позволяет осуществить перенос положительного результата в другие условия и тем самым поднять музыкальную деятельность на новый качественный уровень.

Литература

1. Гизекинг В. Статьи о пианистическом искусстве // Исполнительское искусство зарубежных стран. М., 1975. Вып. 7.

2. Гофман И. Фортепианная игра. М., 1998.

3. Ландовска В. О музыке. М., 1991.

4. Леймер К. Современная фортепианная игра // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. М. Л., 1966.

5. Лонг М. Французская школа фортепиано // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. М. Л., 1966.

6. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства. М., 1983.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989.

8. Цыпин Г.М. Исполнитель и техника. – М., 1999.

9. Шульпяков О.Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя: проблемы методологии. Л. 1973.

С.Н.Булгакова

ПРОФИЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОГО И МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА

S.N.Bulgacova

SCHOOL TEACING PROFILE DIFFERENTIATION IN THE CONTEXT OF RUSSIAN AND INTERNATIONAL EXPERIENCE

Профильное обучение направлено на следующие основные цели:

– обеспечить углубленное изучение отдельных предметов;

– создать условия для дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных программ;

– способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

– расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программы высшего профессионального образования.

В 15—16 лет у большинства учащихся складывается ориентация на определенную профессиональную деятельность, на продолжение учебы в вузе. При этом примерно 70—75 % учащихся в конце 9-го класса уже определяются в выборе возможной сферы профессиональной деятельности. Социологические исследования говорят о том, что более 70 % старшеклассников хотят знать основы главных предметов, а углубленно изучать те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться.

Реформы образования происходят сейчас в большинстве развитых стран мира. Особое место в них отводится профильной дифференциации обучения. Так, например, при одинаковом уровне подготовки в течение шести лет, учащийся должен определиться в выборе своего дальнейшего пути на седьмой год обучения: «академический» или «профессиональный» путь. «Академи-

ческий» вариант в дальнейшем открывает путь к высшему образованию, профессиональный, в котором обучаются школьники по упрощенному учебному плану, содержит прикладные и профильные дисциплины.

Японская начальная и средняя школа является наиболее интенсивной, требовательной и успешной системой образования в мире.

Японские ученики проводят в школе достаточно много времени. Учебный год состоит из 44 недель (240 дней). В дополнение к занятиям в школе около трети всех учеников начальной и половина учеников средней школы посещают школы «Юку» – для дополнительного обучения. Школы «Юку» предназначены не для отстающих, а для тех, кто успевает хорошо. Особое внимание уделяется математике и естественным наукам, а также иностранным языкам. Школу «Юку» можно считать профильной школой (3).

В США профильное обучение существует на последних 2-х или 3-х годах обучения. Предпрофессиональная подготовка имеет три варианта: академический, общий и профессиональный. Вариативность образовательных услуг осуществляется за счет многочисленных курсов по выбору.

Образование в Швеции занимает передовые позиции в мире (2). Характерная черта образования – широкий охват населения. Система образования представлена начальной общеобразовательной девятилетней школой, средней школой (гимназией) для 16-летних. Характерная черта школ – производственная ориентация (посещение предприятий), практика по профессиональной ориентации. Все направления имеют определенный объем профессиональной подготовки. Всего предлагается 32 основных и 550 специальных курсов.

Анализ зарубежного опыта позволяет сделать следующие выводы:

1. Общее образование на старшей ступени является профильным. Оно охватывает три, реже два последних года обучения в школе.

2. Доля учащихся, продолжающих обучение в профильной школе, возрастает и в настоящее время составляет 70 %.

3. Количество дифференциации невелико: – академическое, неакадемическое направление (англоязычные страны); естест-

веннонаучные, филологическое, социально-экономическое (Франция); язык—литература—искусство; социальные науки; математико-точные науки – технология (Германия).

4. Организация профильной подготовки различается по способу формирования индивидуального учебного плана обучающегося. Во Франции и Германии перечень обязательных учебных курсов жестко фиксирован. В Англии, Шотландии, США и др. предоставлена возможность выбора элективных курсов, предлагаемых на весь период обучения. Как правило, школьники должны выбрать не менее 15 или 25 учебных курсов продолжительностью до одного семестра.

5. Как правило, старшая профильная школа выделяется как самостоятельный вид образовательного учреждения: лицей – во Франции, гимназия – в Германии, «высшая школа» – в США.

Дипломы (свидетельства) об окончании старшей (профильной) школы часто предоставляют дают право прямого зачисления в высшие учебные заведения.

Отечественный опыт профильного обучения учащихся относится к 1864 году, когда соответствующий Указ предусматривал организацию 7-классных учреждений 2-х видов: классическая гимназия (цель – подготовка в Университет) и реальное училище (цель – подготовка к практической деятельности).

Реформы 1915 года разделили гимназию на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую, реальную. После революции так же выделились три направление: гуманитарное, естественно-математическое и техническое.

В 1934 году ЦК ВКП(б) и Совет Народных комиссаров СССР принимает постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР». Однако введение на всей территории Союза единой школы со временем высветило серьезную проблему: отсутствие преемственности между единой средней школой и глубоко специализированными высшими учебными заведениями, что заставило педагогов в который раз обратиться к профильной дифференциации на старших ступенях обучения.

Академия педагогических наук страны в 1957 году предложила провести дифференциацию по направлениям: физико-математическому и техническому; биолого-агрономическому; социально-экономическому и гуманитарному.

В 1966 году были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в 8—10-х классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов.

В конце 80—90-х гг. появились лицеи, гимназии, ориентированные на углубленное обучение и дальнейшее обучение в вузе. Так же развивались специализированные, художественные, спортивные, музыкальные и др. школы.

Таким образом, направление развития профильного обучения в российской школе в основном, соответствует мировым тенденциям развития образования.

Концепция профильного обучения исходит из многообразия форм его реализации (4). К ним относится осуществление сотрудничества различных образовательных учреждений. Модель сетевой организации профильного обучения осуществляется за счет объединения нескольких образовательных учреждений вокруг наиболее сильного, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом учреждения, который выполняет роль «ресурсного» центра.

Второй вариант основан на кооперации образовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального образования. В этом случае учащийся получает право выбора профильного обучения не только там, где он учится, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (дистанционные курсы, заочные школы, учреждения профессионального образования).

Так, например, образовательный центр «Школьный университет» в г.Челябинске является федеральной экспериментальной площадкой, цель которой – организация профильных классов по информатике с 8 по 11 класс на территории РФ и СНГ. В Челябинской области по методикам образовательного центра работают более 20 школ, обучаются около 400 ребят. Программы Школьного университета позволяют получить углубленные знания по информатике. Уже в старших классах школы ребята адаптируются к вузовскому режиму обучения путем сдачи сессий, у них на руках имеются зачетные книжки.

Интересен опыт Магнитогорского государственного университета и лицея при нем. В лицее существуют профильные классы:

математика, информатика, естественнонаучные дисциплины, лингвистический, исторический, философский. Развивающие программы и элективные курсы направлены на дифференциацию по темпу обучения, по объему и глубине изучаемого материала; дифференциацию на основе выбора содержания образования.

Созданный недавно единый образовательный округ Челябинской государственной академии культуры и искусств (ЧГАКИ) тесно связан совместной деятельностью с учреждениями дополнительного образования, колледжами культуры и искусств Уральского региона. Совместная работа положительно сказалась на притоке абитуриентов в ЧГАКИ в 2007 г. Но современный вуз требует не столько профессионально-ориентированного школьника, сколько профессионально сформированного выпускника школы.

Переход вузов на бакалавриат, следовательно, на уменьшенный 4-летний срок обучения по замыслу организаторов реформы не должен влиять на качество подготовки специалиста. Требования к выпускнику вуза по-прежнему высоки. Рынку труда нужен специалист широкого профиля, способный решать самые разнообразные педагогические и творческие задачи.

Процент старшеклассников обучающихся музыке, искусствам невелик. Но профильное обучение для многих необходимо. В сфере музыкального образования оно может осуществляться в совместной работе кафедр вуза с учреждениями дополнительного образования (детскими школами искусств). Такая работа начата кафедрой музыкального образования ЧГАКИ и детскими школами искусств № 8, № 3, гимназией № 23.

Благодаря профильному обучению, организованному вузом и ДШИ, школьник может продолжить образование по углубленным и сопряженным учебным планам. Консультационная помощь в разработке необходимых методических материалов, научное руководство осуществляется вузом. В планы заложены не только знакомые предметы – сольфеджио, теория музыки, основной музыкальный инструмент, но и такие дисциплины, как основы дирижирования, основы педагогики и психологии, введение в профессию учителя музыки, основы методики музыкального образования и учебные практики.

Такая работа со старшеклассниками вооружает их начальными профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые

так необходимы будущему учителю музыки в общеобразовательной школе.

Выводы. 1. Актуальность профильного обучения на современном этапе обусловлена личностно-ориентированной парадигмой образования. 2. Направление развития профильного обучения в российской школе в основном, соответствует мировым тенденциям развития образования. 3. Через профильное обучение мы можем обеспечить равные возможности для дальнейшего образования в высшем учебном заведении.

Литература

1. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года.

2. Волков А.М. Швеция: социально-экономическая модель: справочник. М., 1991.

3. Грейсон Дж. К. мл., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века // Пер. с англ. М., 1991.

4. Концепция профильного обучения на старшей ступени образования. М., 2003.

С.Г.Фархутдинова

ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ИНТОНИРОВАНИЯ

S.G.Pharkhutdinova

BASES OF MUSIC INTONING

«Музыка — интонация, – гласит лаконичная формула Б.В.Асафьева, – это исходная субстанция, первооснова музыкально-эстетического переживания» (1, с. 166). Интонация есть «главный проводник» музыкальной содержательности, музыкальной мысли. Все в искусстве звуковых образов – богатство музыкальных средств, многообразие элементов (мелодия, гармония, ритм и т.д.) – имеет интонационную основу.

Эмоциональный отклик на интонацию, проникновение в ее выразительную сущность – исходный пункт процессов музыкального мышления. Однако это еще не само мышление. Это пока еще не более чем ощущение – первичная форма ориентировки

в сфере звуковой выразительности. Мышление ведет начало от ощущения. Необходимо признать ощущение музыкальной интонации. Интонация рождается в музыкально-мыслительных действиях, считает Г.М.Цыпин. Все музыкально-мыслительные процессы, в конечном счете, опираются на способность человека чувственно воспринимать выразительный смысл музыкальной интонации, эмоционально отзываться на нее.

Дальнейшие более высокие формы отражения музыкальных явлений в психике человека связаны с осмыслением конструктивно-логической организации звукового материала. Лишь когда интонации определенным образом обработаны, скомпонованы, сведены в ту или иную систему, лишь тогда они обретают возможность трансформироваться в язык музыкального искусства. Вне музыкальной логики, выявляющей себя через широкий комплекс архитектонических средств, таких как форма, лад, гармония, метроритм, музыке бы не удалось выйти из хаоса случайных, разрозненных, «серых» интонаций, возвыситься до уровня искусства. Объективные конструктивно-логические категории музыкального искусства непосредственно соотносятся, они находят отражение в музыкальном сознании. Иначе говоря, закономерности в музыке определяются в музыкально-интеллектуальных, логических процессах, первым определяется второе.

Осмысление процессов логики, заключаются в организации различных звуковых структур от простейших до наиболее сложных. Умение оперировать музыкальным материалом, находить сходство и различие, анализировать, синтезировать, устанавливать взаимосвязи, есть вторая функция музыкального мышления (Л.А.Баренбойм). Значение ее не менее существенно, оно связанно непосредственно с эмоциональной реакцией человека на выразительную суть интонации. При этом вторая функция более сложна по природе: она обусловлена не только эмоционально-чувственными, но и интеллектуальными проявлениями со стороны индивида, она предполагает известную сформированность, продвинутость его музыкального сознания.

Нужно отметить, что именно рационально-логическое начало в музыкальном мышлении делает духовную жизнь музыканта не только эмоциональной, но и интеллектуальной. Одновременно проясняются связи, соединяющие музыкально-мыслительные операции, при всей их специфичности, с универсальными и

мыслительными операциями, свойственными человеческой психике вообще.

Однако одним лишь осознанием конструктивно-логических закономерностей, музыкального материала, понимаем его внутреннего «устройства» также не исчерпывается содержание понятия «музыкальное мышление». Только проникновение в выразительно-смысловой подтекст интонации, с одной стороны, и осмысление логической организации звуковых структур – с другой, создает в своем синтезе музыкальное мышление в подлинном смысле этого понятия. Мышление в таком случае представляет собой отражение в сознании человека музыкального образа, понимаемого как совокупность, диалектическое единство рационального (логического) и эмоционального. Необходимо подчеркнуть, что только при органическом сочетании и взаимодействии интонационной и конструктивно-логической функций музыкального мышления, делают художественно полноценными процессы музыкально-мыслительной деятельности человека.

В своей работе «Музыкальная психология» В.И.Петрушин отмечает, что. деятельность музыканта напрямую связана с дифференциацией тонких слуховых и мышечных ощущений в виде нейронно-цветовых представлений. Выготский Л.С., не будучи музыкантом советовал: «Особо следует выделять одну группу внутренних движений, в которых реализуются мысли. Это группа так называемых речедвигательных реакций, т.е. подавленных, необнаруженных движений речедвигательного аппарата, состоящих из сложных дыхательных элементов, мускульных и звуковых реакций, которые образуют в своей совокупности основу всякого мышления культурного человека, называемой системой внутренней речи или немой речи» (2, с. 155). Следовательно, можно говорить, что и музыкальный внутренний слух есть основа мышления.

Активность музыкального мышления начинается с оперирования музыкальными образами. Если говорить о прогрессе мышления (образами), его развитии, то оно связано с постепенным усложнением звуковых явлений, отображаемых и перерабатываемых сознанием. В этом случае логика эволюции направлена следующим образом: от образов элементарных к более углубленным и содержательным, от фрагментарных и разрозненных к более

масштабным и обобщенным. На определенных, достаточно высоких стадиях развития музыкального мышления в его структуру включаются, наряду с художественными «единичностями», и художественные «общности» – формообразующего, жанрового, стилевого порядка (например, от осознания данного, конкретного произведения – к стилю, эстетике его эпохи). Известно, что высокоорганизованное, зрелое музыкальное мышление демонстрирует способность проникать в самые глубинные пласты музыкального искусства, аккумулировать наиболее утонченные и сложные художественно-поэтические идеи.

Ошибочно думать, что передача музыкального образа непосредственно сопряжена с переживанием исполняющего музыку, ее прямым эмоциональным постижением. Напротив, музыкальный образ непосредственно связан с процессами его понимания, интеллектуального осмысления. Понимание смысла музыкального произведения зависит от уровня мышления человека, его внимания, точности восприятия, памяти, воображения. Поэтому чем выше уровень развития личности, тем богаче его мировоззрение и духовные качества. Самосознание человека возникает тогда, когда он обретает возможность посмотреть на себя со стороны, глазами других людей. Такое действие становится возможным при развитии способности к воображению, умении прогнозировать и представлять последствия своих действий. Здесь включаются волевые механизмы регуляции. Как указывает С.Л.Рубинштейн, «воля в собственном смысле слова возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии по отношению к своим влечениям, к тому, чтобы так или иначе отнестись к ним… В результате его действия определяются уже не непосредственно его влечениями как природными силами, а им самим» (3, с. 156). Мышление музыканта трактуется как какое-то «особое» мышление, которое отличается от обычного мышления понятиями.

Исполнение художественной пьесы не может не предполагать ее чистого интонирования. При любых качествах исполнения оно не достигнет художественной цели, если интонация исполнителя будет неточной, фальшивой. Не случайно Пабло Казальс называет интонацию «источником выразительной точности» (4, с. 114—116).

Следует иметь в виду, что точность интонации исполнителя на инструменте зависит прежде всего от ясности и четкости у

исполнителя слуховых представлений, от степени развития так называемого внутреннего слуха, позволяющего не только слышать реально звучащую музыку, но и мысленно представлять ее, как бы «предслышать». Эта способность, столь существенная в исполнительском процессе как процессе интонирования, требует особой активности музыкального слуха. Говоря словами Б.В.Асафьева, эта способность состоит в том, чтобы «интонируя каждый миг воспринимаемой музыки внутренним слухом (то каждый этот миг вы должны услышать сознанием раньше, чем он у вас прозвучит в пальцах), связать его с предшествующим и последующим звучанием» (1, с. 254).

Б.В.Асафьев назвал музыку искусством интонируемого смысла. Это значит, что понимание музыкального произведения есть вдумчивый поиск значения, смысла звучащих интонаций. Можно лишь дополнить эти слова высказыванием Л.С.Выготского: «смысл произведения искусства человек конструирует сам из своих воспоминаний, ассоциаций и аналогий своего опыта».(5, с. 16).

Сказанное говорит об огромном значении интонации в исполнительском искусстве и обуславливает требование исключительного внимания к этому « генеральному» средству выразительности во время изучения музыкального произведения.

Тонкость и богатство интонирования свидетельствует о художественной одаренности исполнителя. Чистота интонации – это одно из доказательств чуткости инструменталиста.

Особенности музыкального интонирования заключены в передаче и «творении интонаций». Н.А.Гарбузов, проанализировав интонационные особенности, создал теорию зонной природы звуковысотного слуха, научно обосновал тот факт, что исполнители на смычковых инструментах (как и вокалисты) интонируют не в темперированном строе, а на основе индивидуальных интонационных зон (6, с. 48). Зоны эти представляют исполнителю значительную свободу интонирования, способствующую его выразительности; они существенно обогащают интонацию и дают ей возможность полнее отразить эмоциональное состояние исполнителя, его художественные стремления.

С точки зрения исполнителя-музыканта К.Флеша, интонация связана с математическим понятием, то есть со свойственным каждому звуку определенным числом колебаний, осуществляемых музыкальным слухом (ладовым ощущением). Высота одного

и того же звука, несмотря на одинаковое письменное обозначение, может быть различной, считает музыкант, по отношению к той или иной гармонии.

В работе Г.Г.Нейгауза «Об искусстве фортепианной игры», справедливо отмечено, что «только тот, кто слышит ясно протяженность фортепианного звука (колебания струны) со всеми изменениями силы, тот, во-первых, сможет оценить всю красоту, все благородство фортепианного звука (ибо эта «протяженность», в сущности, гораздо красивее первичного «удара»); во-вторых, сможет овладеть необходимым разнообразием звука, а главное – создать звуковую перспективу» (7, с. 61).

Рождение интонационного мышления, как заметил Г.Г.Нейгауз, заключено в произвольном включении «некоего иррационального начала в музыкальном интонировании» (3, с. 49). Только с помощью рациональных сил мышления можно воспринять законы музыкальной логики, способы соединения и обобщения средств музыкальной выразительности интонацией – носителем смыслового значения. Соединяя в интонации эмоциональное и рациональное, т.е. переживание выразительной сущности художественного образа, с пониманием принципов материального конструирования музыкальной ткани, мышление музыканта воплощается в волевом акте творчества – авторском сочинении или исполнительской интерпретации произведения.

Л.С.Выготский в этой связи подчеркивает: «Развивать сознание, значит развивать множество частичных независимых друг от друга способностей, образовывать множество частичных привычек, ибо деятельность каждой способности зависит от материала, с которым данная способность оперирует. Усовершенствование одной функции сознания или одной стороны его деятельности может повлиять на развитие другой только постольку, поскольку существуют элементы, общие для той и другой функции или деятельности» (3, с. 321).

Следовательно, музыкальное мышление можно определить как реализуемый в интонировании процесс моделирования системы отношений субъекта к реальной действительности, считает Л.Б.Дыс (5, с. 9).

Литература

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Интонация // Избр. тр. М., 1973. Кн. 2. Т. 5.

2. Петрушин В.И. Музыкальная психология. М., 2006.

3. Выготский С.Л. Педагогическая психология. М., 1996.

4. Гинзбург Л. Пабло Казальс. 2-е изд. М., 1966.

5. Подуровский В.М., Суслова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. М., 2001.

6. Гарбузов Н.А. Внутризонный интонационный слух и методы его развития. М., 1951.

7. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1988.

8. Нейгауз Г.Г. Размышления. Воспоминания. Дневники. Избранные статьи. М., 1983.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ануфриева Наталья Ивановна – доцент кафедры Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н.Толстого, кандидат педагогических наук

Булгакова Светлана Николаевна – зав. кафедрой музыкального образования, доцент ЧГАКИ

Буларга Татьяна – аспирантка Бельцкого государственного университета (Республика Молдова)

Бурьяк Марина Клавдиевна – директор и художественный руководитель Новгородской музыкальной фольклорной школы, кандидат педагогических наук

Гаджиева Зарема Шахмановна – доцент кафедры теории, истории музыки и музыкального образования Дагестанского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

Гажим Иоанн Федорович – проректор Бельцкого государственного университета (Республика Молдова), доктор педагогических наук, профессор

Гончарова Евгения Петровна – доцент кафедры музыкального образования Минского государственного педагогического университета им. М.Танка (Республика Беларусь), кандидат педагогических наук

Дайнова Гузель Закуановна – доцент кафедры музыкального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы, кандидат педагогических наук

Джердималиева Маргарита Рамазановна – профессор кафедры традиционного музыкального искусства Казахской национальной академии искусств, доктор педагогических наук

Дмитриев Владислав Алексеевич – зав. кафедрой музыкального образования Нижневартовского государственного гуманитарного университета, профессор, кандидат педагогических наук

Жилина Анна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкальных инструментов МПГУ

Ким Ен Джу – профессор музыки университета Чходан (Южная Корея)

Коврикова Екатерина Петровна – старший преподаватель, концертмейстер кафедры музыкального образования Нижневартовского государственного гуманитарного университета

Кузякина Татьяна Ивановна – преподаватель кафедры музыкального образования Нижневартовского социально-гуманитарного колледжа

Кухарева Нэля Борисовна – зав. кафедрой художественного образования и эстетического воспитания Нижегородского государственного педагогического университета, доцент

Майковская Лариса Станиславовна – профессор кафедры музыкального образования Московского государственного университета культуры и искусств, кандидат педагогических наук

Мельникова Екатерина Геннадьевна – аспирант кафедры методологии и методики преподавания музыки Московского государственного педагогического университета

Навалихина Светлана Сергеевна – старший преподаватель кафедры музыкального образования Нижневартовского государственного гуманитарного университета

Моргунова Наталия Вячеславовна – старший преподаватель кафедры музыкального образования Нижневартовского государственного гуманитарного университета

Неделка Михал – профессор кафедры музыки Пражского государственного университета (Чехия)

Провозина Наталья Михайловна – зав. кафедрой музыкального образования Югорского государственного университета, профессор, кандидат педагогических наук

Рабина Татьяна Михайловна – зав. кафедрой музыкального образования Магнитогорской государственной консерватории имени М.И.Глинки, кандидат педагогических наук, доцент

Румянцева Зоя Васильевна – профессор кафедры музыкального образования Костромского государственного университета, кандидат педагогических наук

Старобинский Семен Лейзерович – действительный член Международной академии наук педагогического образования (Израиль)

Стоянова Галина Ивановна – президент Общеболгарского фольклорного музыкального общества, доктор педагогических наук, профессор (Болгария)

Текучев Владимир Вениаминович – декан факультета искусств Югорского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент

Фалетрова Ольга Михайловна – доцент кафедры музыкального образования Ярославского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель школы России

Фархутдинова Светлана Гусмановна – кандидат культурологи, старший преподаватель кафедры музыкального образования Нижневартовского государственного гуманитарного университета

Хазеева Ирина Наильевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры музыкального образования Нижневартовского государственного гуманитарного университета

Чертовской Алексей Николаевич – старший преподаватель кафедры художественного образования и эстетического воспитания Нижегородского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

Шевчук Маина Алексеевна – зав. музыкально-педагогическим отделением Нижневартовского государственного гуманитарного университета, кандидат культурологии, доцент кафедры музыкального образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Навалихина С.С.
Духовно-нравственное воспитание в современной России 3

Кузякина Т.И.
К вопросу о постижении смысла и содержания в музыке 8

Моргунова Н.В.
Федеральный и региональный компоненты профессионального образования: общенаучный аспект 15

Хазеева И.Н.
Содержание и специфика регионального компонента в музыкально-педагогическом образовании..... 21

Дайнова Г.З.
Региональный компонент в системе общего музыкального образования республики Башкортостан 30

Кухарева Н.Б.
Музыкальное сознание учителя в процессе поликультурного образования 34

Шевчук М.А.
Тема народности в романтизме русской музыки начала XIX столетия..... 37

Рабина Т.М.
О восприятии и понимании русской музыки XX века 44

Провозина Н.М.
К проблеме отбора учебного материала для курса истории современной музыки 50

Ануфриева Н.И.
Развитие познавательной активности будущих учителей музыки в процессе изучения дисциплин предметной подготовки..... 60

Гаджиева З.Ш.
Накопление опыта творческой деятельности будущего учителя музыки посредством художественно-педагогических задач 64

Чертовской А.Н.
Пути формирования мотивации студентов на профессию учителя музыки 70

Румянцева З.В.
Формирование готовности будущего педагога-музыканта как проблема обучения в вузе 75

Гажим И.Ф., Буларга Т.
Университетская концепция подготовки преподавателей к обучению музыкально-одаренных детей 81

Гончарова Е.П.
Развитие творческой индивидуальности учащихся в условиях профильного музыкального образования 88

Текучев В.В.
Решение аналитических задач в процессе работы над музыкальным произведением 93

Ким Ен Джу
Дирижер и музыканты оркестра: полифония общения 102

Дмитриев В.А.
Развитие техники левой руки музыканта-исполнителя.....108

Коврикова Е.П.
Особенности формирования навыков чтения музыки с листа в деятельности начинающего пианиста-концертмейстера 115

Неделка М.
Отражение европейского музыкального пространства в обучении фортепианной импровизации 119

Мельникова Е.Г.
Музыкально-коррекционная работа с детьми раннего возраста: возможности и перспективы 125

Фалетрова О.М.
Музыкотерапия и подготовка учителя музыки: опыт, достижения, проблемы 129

Бурьяк М.К.
Методические концепции музыкальной этнопедагогики
в аспектах формирования этноисполнителя-певца
в современных условиях 133

Майковская Л.С.
Создание художественной атмосферы на музыкальных занятиях
как педагогическое условие развития этнокультурной
толерантности школьников 140

Джердималиева М.Р.
Интегрированные уроки музыки и литературы
в казахской общеобразовательной школе.....146

Стоянова Г.И.
К вопросу о певческом статусе школьников 153

Старобинский С.Л.
Стилевой анализ как метод развития восприятия
школьников-подростков.....156

Жилина А.В.
Психофизиологические основы процесса автоматизации
пианистических движений 167

Булгакова С.Н.
Профильная дифференциация обучения школьников
в контексте российского и международного опыта 175

Фархутдинова С.Г.
Основы музыкального интонирования.....180

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 187