

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

«СТРУНЫ ОБЩНОСТИ» В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Материалы Международной научно-практической конференции,
посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора
Лейли Леонардовны Надировой

18 – 19 октября 2013 г.
г. Владимир



Владимир 2013

УДК 372.87

ББК 74.4

Редакционная коллегия:

С.И. Дорошенко, доктор педагогических наук, доцент (отв. редактор)

Л.Н. Высоцкая, кандидат философских наук, доцент,
директор Института искусств ВлГУ

Г.А. Рудецкая, доцент, зав. кафедрой музыкального искусства
Института искусств ВлГУ

Сборник посвящен памяти выпускницы и преподавателя музыкально-педагогического факультета Владимирского государственного педагогического института (университета), пианистки, теоретика педагогики Лейли Леонардовны Надировой. Впервые публикуются две статьи Л.Л. Надировой, а также ее статья, написанная в соавторстве с Г.А. Садыховой.

Сборник включает в себя статьи, посвященные методологическим, теоретическим, практико-методическим проблемам художественного образования. Авторами статей являются ученые, преподаватели вузов, преподаватели детских школ искусств. Рассматриваются вопросы философии искусства, истории художественного образования, искусствоведения, методики преподавания музыки, изобразительного искусства, хореографии.

Издание адресовано специалистам в области художественного образования, преподавателям школ искусств, учителям, широкому кругу педагогической общественности.

УДК 372.87

ББК 74.4

ISBN 978-5-9984-0416-0

© ВлГУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Вместо предисловия	6
<i>Анисимов П.В.</i> Письмо к участникам конференции	7

Лейли Леонардовна Надирова – ученый, музыкант, педагог

<i>Семенов А.М.</i> Памяти Лейли Надировой	9
<i>Надирова Л.Л.</i> Музыкальное исполнительство: знак, текст, иероглиф	15
<i>Надирова Л.Л.</i> Воспитание музыканта в практике суфитов	19
<i>Садыхова Г.А., Надирова Л.Л.</i> Активизация интерпретаторского мышления в профессиональной подготовке студентов музыкально-педагогических факультетов	22

Философские и музыковедческие аспекты художественного образования

<i>Высоцкая Л.Н.</i> Эстетический анализ проблем высшего художественного образования в современных условиях	29
<i>Куренкова Р.А.</i> Музыкальный диалог «Я» и «Другого»	36
<i>Губанов О.А.</i> Эмпатия как путь к Другому	41
<i>Латышева Ж.А.</i> Место и роль эмпатии в процессе социального трансцендирования (на примере восприятия и интерпретации музыкального произведения)	44
<i>Дрозд К.В.</i> Эстетическое самоопределение как проблема гуманитарного знания	47
<i>Акопова М.В.</i> Феномен эмпатии в педагогике: креативность и творчество педагога	53
<i>Ганзбург Г.И.</i> Образ композитора как педагогическая проблема (на примере И. С. Баха)	58
<i>Грибанова Л.М.</i> Опыт общности хоровой традиции: Древний мир и современность	62
<i>Садыхова Г.А.</i> И. Стравинский. Соната. (Исполнительские комментарии)	67
<i>Жукова О.В.</i> Образ Ленского в исполнении И.С. Козловского	70
<i>Жукова О.В.</i> Если бы не И.С. Козловский...	74

Музыкальное образование: история, теория, методика

<i>Дорошенко С.И.</i> Становление и развитие музыкально-педагогического образования во Владимире (1920 – 1980-е годы)	81
<i>Асташова Н.А.</i> История музыкального образования Брянщины в лицах: Георгий Митрофанович Цуцура	92
<i>Богатырёва В.В.</i> Музыкально-просветительская деятельность детских музыкальных школ Брянской области (1950-70 гг.)	96
<i>Курмеева Н.К.</i> Традиции русского музыкального просветительства и современность	101
<i>Акбари Ю.Б.</i> Практическая организация концертной просветительской деятельности студента-музыканта и применение инновационных педагогических технологий в учебно-образовательном процессе	104
<i>Сидоренко Е.В.</i> Формирование мировоззрения учащегося детской школы искусств в процессе музыкально-просветительской деятельности	111
<i>Леванова Т.Ю.</i> Музыкально-просветительская деятельность первой музыкальной школы города Владимира в первой трети XX века	117
<i>Беляева Н.Н.</i> Репертуар – основа воспитания и обучения студента-баяниста	120
<i>Величко Т.А.</i> Роль концертмейстера в музыкально-педагогической деятельности	123
<i>Загреднюк А.Е.</i> Особенности репетиционной и концертной работы пианиста-концертмейстера с певцом-солистом	128
<i>Дмитрик Т.Д.</i> Работа над «музыкальным проектом» в классе вокального ансамбля	133
<i>Капустина М.В.</i> Резонансное пение как основа постановки голоса	136
<i>Лючина Ю.Е.</i> Размышления на тему «Исполнительская деятельность педагога как процесс воспитания последователей и единомышленников»	142
<i>Тихомирова Л.Е.</i> Личностно-ориентированный подход на уроках сочинения музыки	144
<i>Макарова Е.А.</i> Эмпатия как условие организации процесса обучения игре на скрипке в младшей возрастной группе	153

<i>Прокушкина Т.А.</i> Роль вокально-исполнительской культуры в педагогической деятельности	157
<i>Тихонов А.А.</i> Основные принципы занятий с учениками	164
<i>Милашевич И.И.</i> Чтение нот с листа в педагогической деятельности	168

Воспитать человека: проблемы формирования современного художественно-образовательного пространства

<i>Филановская Т.А.</i> Эмпатия как базовое условие понимающей педагогики	171
<i>Ершова М.Р.</i> Интеграция искусств в процессе духовного воспитания школьника	175
<i>Марченкова А.И., Марченков А.Л.</i> К вопросу о роли педагогического показа в хореографическом искусстве	180
<i>Рудецкая Г.А.</i> Художественная педагогика: творчество учителя и ученика	193
<i>Такташова Л.Е.</i> Краткие методические рекомендации к изучению курса иконографии (на примере изображения Ильи пророка)	196
<i>Сычаев Д.С.</i> О развитии творческого мышления в процессе обучения изобразительной грамоте в общеобразовательной школе	199
<i>Кошелева Л.А.</i> Искусство батика в системе профессиональной подготовки художника-педагога	206
<i>Сухова Т.А.</i> Звуковое отражение культуры	211
Наши авторы	216

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

Международная научно-практическая конференция «Струны общности» в современном художественно-образовательном пространстве» посвящена памяти доктора педагогических наук, профессора, лауреата (1 премия) Всесоюзного конкурса студентов-пианистов музыкально-педагогических факультетов (г. Куйбышев) Лейли Леонардовны Надировой, ушедшей из жизни десять лет назад, в 2003 году. Название конференции напрямую связано с названием монографии Лейли Леонардовны, изданной в 1999 году, давно ставшей библиографической редкостью и переизданной в нынешнем году к началу работы конференции.

Тематика конференции, помимо мемориального и связанного с ним историко-педагогического направления, сфокусирована на проблемах художественного образования и воспитания личности средствами разных искусств. Сегодняшнее представление о художественно-образовательном пространстве и в прямом, географическом, смысле (художественно-образовательное пространство нашего города Владимира, Владимирской области, России), и в переносном обобщенном смысле (пространство реализации художественно-творческого потенциала личности, образовательного учреждения, коллектива) имеет отношение к возможности установления духовных, эмпатийных связей между прошлым и будущим, между педагогом и учеником, исполнителем и слушателем, художником и зрителем... Многие направления создания такого пространства были намечены, предсказаны Л.Л. Надировой на уровне философских обобщений, теоретико-педагогических разработок и конкретных методик.

Необходимость развития теории и практики художественного образования с позиций, намеченных и более или менее развитых в работах Л.Л. Надировой, влечет за собой потребность в исследованиях разных авторов (ученых-теоретиков, педагогов-практиков; философов, психологов, методистов, искусствоведов), объединяющих свои усилия идеей преобразующей силы искусства, его высокой миссии по отношению к воспитанию детей и юношества.

Сборник статей включает в себя работы по проблемам музыкального образования, преподавания изобразительного искусства, хореографии. Конечно, имя Лейли Леонардовны Надировой собрало на

Круглый стол «Воспитать человека», который прошел в рамках конференции, прежде всего музыкантов, людей, близко знавших Лейли. Однако в целом тематику сборника нельзя признать исключительно «музыкацентричной». Представленные в нем материалы отражают направления деятельности сегодняшнего Института искусств и художественного образования ВлГУ, выросшего из того факультета, на котором училась и преподавала Л.Л. Надирова.

Организаторы конференции выражают глубокую благодарность всех авторам за предоставленные материалы и ожидают, что сотрудничество и сотворчество в деле формирования художественно-образовательного пространства станет основой для дальнейших научно-практических исследований.

Редакционная коллегия

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!

Сердечно приветствую участников конференции, посвященной памяти Лейли Леонардовны Надировой! Талантливый ученый и педагог-музыкант, отличная пианистка и светлый человек, она протянула «струны общности» к душам всех, кто посвятил себя музыке и музыкальной педагогике.

Верим в будущее нашего благородного и необходимого людям дела!

Мне лично довелось и посчастливилось близко общаться с Лейли Леонардовной (жаль, что так недолго...). Я понимал природу ее яркого музыкального таланта (конечно, от мамы – Гюльнар Абульфазовны), природу ее рационально-научного мышления и изумительной логики изложения мыслей (конечно, от папы – Леонарда Султановича). Но до сих пор (а в последнее время все сильнее!) меня поражает необыкновенный дар интуиции Лейли. Как она поняла и почувствовала природу душевных и духовных связей людей, в том числе разных национальностей, вероисповеданий и политических взглядов, определив ее как «эмпатия»? Как она сумела очертить широкое поле человеческой культуры, искусства, вне которых эмпатийность как качество личности любого нормального человека не формируется и не

развивается? Как ей удалось показать роль музыкального образования и личности Учителя музыки в процессе «эмпатирования» сознания, прежде всего, его духовно-душевных энергий – тех самых «струн общности»?

И как сегодняшняя жизнь, с ее бесконечными реформами и реорганизациями, подтверждает правоту и точность интуиции Лейли...

Главный вопрос, который возникает у каждого, кто обратился к ее книге и Личности – кто и как будет сегодня настраивать струны общества и прежде всего – в мире детства и юношества? И что ждет человечество, променявшее эмпатию на апатию?

*С любовью и уважением, ваш
декан музыкального факультета МПГУ
П.В. Анисимов*

Лейли Леонардовна Надирова – ученый, музыкант, педагог

А.М. Семенов

студент гр. МХ2-110 Муз ИИХО

научный руководитель д.п.н. доцент Дорошенко С.И.

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ПАМЯТИ ЛЕЙЛИ НАДИРОВОЙ

Однажды Наполеон Бонапарт изрек: «Великие люди – это метеоры, сами себя сжигают, чтобы осветить мир». Действительно, знакомясь с биографиями выдающихся людей, мы отмечаем некую закономерность – увы, многие из них уходят слишком рано.

В этом году исполняется 10 годовщина ухода из жизни выдающегося человека, Лейли Леонардовны Надировой – музыканта, профессора, доктора педагогических наук, человека солнечного и Богом одаренного.

Лейли родилась в Баку 19 февраля 1964 года, в именитой семье журналиста-международника Леонарда Надирова и пианистки Гюльнар Садыховой: со стороны мамы родственниками были писатели, люди науки, журналисты, театральные деятели. Отец Лейли, Леонард Надиров, журналист и писатель, окончил сценарный факультет ВГИК.

«В первые две недели она у нас была безыменная, - говорит мама, известный музыкант, Гюльнар Садыхова. Вот, я и говорю мужу: «Ну что, давай назовем Джамия, Джайран? Не знаю... всякие такие красивые восточные имена». На это он ответил: «Давай Лейли назовем?» В честь главной героини восточной легенды «Лейли и Меджнун», в чем-то схожей по сюжету с «Ромео и Джульеттой». Я говорю: «Ой, счастье-то какое! Замечательно!»[1].

Разносторонне одаренным ребенком Лейли была с детства: *«Над ее развитием мы с мужем работали очень сильно – он книжки совал, я водила на концерты. Моя обязанность была каждую неделю пойти в оперу или в филармонию. Брала ее с собой на гастроли – весь Советский Союз с ней объездила» [1].*

С 6 лет Лейли начала учиться музыке в средней специальной музыкальной школе-десятилетке при Азербайджанской государственной консерватории.

В 1977 году семья Леонарда Надирова переехала во Владимир. Здесь Лейли продолжила учебу в средней школе №6 г. Владимира и, окончив 8 классов и музыкальную школу им. С.И. Танеева, в 1979 году поступила в Музыкальное училище на фортепианное отделение (класс преподавателя Э.Г. Мартьянова).

«Я осознала, что стану музыкантом достаточно поздно, лет в 15. До того времени у меня были другие планы. Для меня музыкальность — это, прежде всего, чувство Жизни, ее ритма и интонаций, ее несводимости к заданной жесткой схеме, ощущение потока животворной энергии, связывающей все живое. Дух музыки всеобъемлющ и, проникаясь им, ты становишься лучше — таким, как тебя задумали, каким ты должен быть. Ты вырастаешь сам из себя»[5].

В 1983 году Лейли поступила на музыкально-педагогический факультет ВГПИ, и продолжила обучение музыке в классе своей мамы. *«Есть такая поговорка, - вспоминает Гюльнар Садыхова: научи ученика, чтобы потом учиться у него, - вот это был наш с Лейлишкой вариант. Я учила ее много, в классе и дома своим исполнением. У нас все время дома музыка...»[1].*

«...У мамы на занятиях не было никаких поблажек, никаких родственных отношений. Бывало, что мы не разговаривали дома из-за «грозы», разразившейся на уроке, - улыбается Лейли. — Но какое удовольствие было преодолеть себя, открывая новые возможности, овладевая новой стилистикой, тонкостями авторского текста. Мама воспитала во мне потрясающую дисциплину...»[5].

Уже на втором курсе института, в 1985 году, Лейли приняла участие во Всесоюзном конкурсе пианистов-студентов музыкально-педагогических факультетов в Куйбышеве (Самара), где завоевала I место и звание лауреата.

Мама, Гюльнар Абульфазовна, вспоминает: *«Она получила лауреата, первое место по исполнительству в Самаре. Институт обалдел! Все стояли на ушах! Никогда в жизни нигде по исполнительству мы не получали никакие места. И после этого, куда бы мы не ездили: «А! Ой, это Владимир едет! Это Владимир едет!»[1].*

Во время учебы в ВГПИ Лейли неоднократно избиралась в комитет ВЛКСМ факультета и института, занималась общественной работой: возглавляла редколлегию и студенческое научное общество факультета; ежегодно выступала на студенческих научных конференциях, а также выступала с сольными концертами фортепианной музыки; принимала активное участие в работе университета музыкальной культуры ВГПИ.

В 1980-83 годах Лейли являлась внештатным корреспондентом газеты «Комсомольская искра». Круг вопросов, освещаемых Лейли Леонардовной связан с деятельностью в сфере искусства и культуры. С 1986 по 1989 годы Лейли Надирова работала концертмейстером хора областного Дома работников просвещения, участвовала в фестивалях хоровой музыки. Часто выступала в концертах на музыкально-педагогическом факультете, в общеобразовательных школах во Владимире и области.

Окончив с отличием ВГПИ, Лейли была рекомендована в аспирантуру.

С 1987 года Лейли Леонардовна работала по распределению в школе-интернате №1 г. Владимира учителем музыки и МХК. С 1989 года она пришла на музыкально-педагогический факультет уже в качестве преподавателя: была ассистентом, затем доцентом и профессором.

«Среди ее учеников – Людмила Грибанова, кандидат педагогических наук, Янина Гусак – преподаватель музыкальной школы № 2 г. Владимира, Марина Аконова – преподаватель музыкальной школы №1 им. С.И. Танеева» [5].

В кандидатском диссертационном исследовании Лейли Леонардовна обратилась к исследованию феномена эмпатии применительно к подростковому возрасту. Методика по развитию эмпатии была основана на собственном педагогическом опыте Лейли Леонардовны в школе-интернате № 1, с очень трудными подростками, оторванными от семей и, мягко говоря, не имевшими тяготения к высокому искусству.

«Лейли не воспринимает себя в прямом смысле педагогом. Она, скорее, своим ученикам друг. Помощник, может быть, проводник. Лейли предпочитает доверие в отношениях со студентами»[5].

С 1 января 1997 года по 31 декабря 1999 года Л.Л. Надирова училась в докторантуре Московского государственного открытого педагогического университета. Ее научным консультантом была доктор педагогических наук, профессор Л.А. Рапацкая. В 2000 году Лейли Леонардовна защитила докторскую диссертацию «Теоретические основы и методы формирования эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов».

«Энциклопедически насыщенную информацией и научными откровениями книгу Лейли Надировой можно цитировать бесконечно. «Струны общности» - пир духовного божества для творчески одаренных и путеводная нить для только формирующихся личностей. Этому произведению суждена вечная жизнь. Книга востребована» (Павел Анисимов [5]).

После возвращения во Владимир Л. Л. Надирова вела на музыкально-педагогическом факультете класс фортепиано, лекционные курсы, разработанные ею по направлениям «Музыкальное искусство» («История фортепианного искусства», «Психология фортепианного исполнительства и обучения», «Развитие эмпатии педагога-музыканта», лекционно-практический курс «Музыка – модель культуры»).

В этот же период Лейли продолжала активную концертную деятельность: неоднократно выступала с сольными концертами в Перми, Ярославле, Твери.

10 января 2001 года Л.Л. Надирова была рекомендована к избранию на должность профессора кафедры музыкальных инструментов ВГПУ, вошла в Диссертационный совет ВГПУ по педагогике. В том же году Лейли Леонардовна тяжело заболела.

25 февраля 2003 года ректорат ВГПУ на основании постановления ученого совета направил документы доктора педагогических наук, профессора Л.Л. Надировой для утверждения в ученом звании профессора по кафедре музыкальных инструментов. Аттестат профессора Лейли Леонардовна получить не успела. 26 мая 2003 года ее не стало.

«Лейли прожила очень счастливую жизнь, - говорит ее отец. - Даже в последнее время она ездила с лекциями о музыке, дарила людям свои знания и радовалась тому, как они ее слушают» [5].

Ей было всего 39 лет. Она *«пронеслась в жизни нашего факультета как яркая комета, угасая на самом пике своего*

взлета», - писал владимирский пианист и композитор, профессор С.Р. Зубковский.

В свои 39 лет Лейли Надирова была уже авторитетным ученым – она защитила докторскую диссертацию в 35 лет, став единственным в России ученым в области музыкальной педагогики, имеющим докторскую степень в такие молодые годы.

«Мне всегда говорили: «Смотри! Слушай! Запоминай!». Я очень много запомнила. Вообще, мне очень повезло, я много видела красоты. Человек, родившийся и выросший на берегу абсолютно бирюзового моря под абсолютно золотым солнцем, не может не чувствовать роскоши всех красок мира».

«...жажда познания и творческого самовыражения — это гены родительские во мне. Думаю, они передали мне и кое-что поважнее: любовь к жизни, энергию, выдержку, силу воли, альтруизм, стремление к самосовершенствованию, представление о должном и приятие сущего, опору на свои собственные силы. Господь не зря дал мне таких родителей — это или урок, или награда. Скорее, и то, и другое»[5].

В заключение хотелось бы процитировать стихотворение «Одинокое облако», написанное когда-то ученицей 3-го класса Лейли Надировой:

Жило-было Облако
очень одинокое,
И гуляло облако
по небу пушистому.
Было скучно Облаку
по небу гулять,
И решило Облако
лестницу создать.
Чтоб потом
по лестнице
на землю сойти
и друзей хороших
себе приобрести.
И спустилось Облако
на землю к ребятам.
К маленьким, хорошеньким
веселеньким землятам.

«Реальность всегда превосходит все ожидания, и живая жизнь не подлежит схематизации. Надо просто оставаться человеком при любых обстоятельствах. Независимо от профессии, амбиций, статуса и зарплаты делать свое дело и отвечать за себя. Я убеждена, что в нас очень сильна связь между цветом, звуком, пластикой, осязанием, темпом и ритмом жизни. Просто надо прислушаться» [5].

Все имеет начало и все бесконечно... Минуло 10 лет с тех пор, как Лейли Леонардовна Надирова написала эти строки. И сегодня в зале находятся люди, те самые «землята», которые продолжают слышать веселый, родной голос Лейли. Благодаря Вам она продолжает жить, смотря на мир глазами родных, друзей, коллег и учеников.

Литература:

1. Интервью А.М. Семенова с Г.А. Садыховой. 4.09.2013 г. и 9.09.2013 (не опубликовано).
2. Владимир музыкальный: очерки по истории музыкального образования во Владимире (вторая половина XIX – XX вв.). – Владимир: ВГГУ, 2010. – 156 с.
3. Костаков М. Возвышенная простота // Владимирские ведомости. – 1998. – 4 декабря. – С. 4.
4. Надирова Л.Л. Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов. – Владимир: ВГПУ, 1999. – 318 с.
5. Материалы личного архива Г.А. Садыховой.
6. Семенов А.М., Дорошенко С.И. Перспективы модернизации современного музыкального образования: судьба и научное наследие Л.Л. Надировой (1964-2003). Модернизация образования: проблемы и перспективы. – Брянск: Изд-во ГК «Десяточка», 2012. – С. 486 – 492.
7. Учитель музыки: прошлое, настоящее, будущее. Сб. статей / Под ред. П.В. Анисимова, В.В. Михайлова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – С. 9.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО: ЗНАК, ТЕКСТ, ИЕРОГЛИФ

Своеобразным мифом современного общества стала письменная практика. Собственно создание текста заняло место мифотворчества: так, как миф требует абсолютной веры, так и в современном мире слово написанное предполагает не только веру в его истинность, но и подчинение ему. На здании западно-европейской цивилизации могут быть начертаны лозунги: «Написано-сделано», или «Трудиться для нас – значит писать», или «У нас понимают только написанное» (М. де Серто). Письмо следует понимать широко: это не только то, что написано на бумаге. Это и радио, телевидение, грамзапись и аудиозапись, видео, интернет. Так называемый «прогресс» – дитя письма. И то, что мы вступили в совершенно новый этап культуры: информационный, телецентрический – есть закономерное продолжение культуры литературоцентрической, основанной на слове написанном. Эта линия ведет свое начало от Слова библейского, но в гораздо большей степени – от первого в истории нашей цивилизации опыта интерпретации, от четырех вариантов одного сюжета, от Евангелий.

В наши дни само общество становится текстом, который можно читать, переводить, интерпретировать (чем и занимаются «плоды» двадцатого века социология, геополитика, этнопсихология, культурная антропология, социальная психология и пр.). Истоком познания теперь является не то, что рассказывают, но многообразная деятельность по производству текстов (конференции, симпозиумы, исследования, сборники статей и т.п.). Абсурдизация, характерная для рубежа тысячелетий, коснулась и тематики текстов, что блестяще отражено в эстетике постмодернизма, постструктурализма и других «пост» или «измов». Умберто Эко в романе «Маятник Фуко» приводит примеры подобных абсурдистских «научных» проблем: «морфология азбуки Морзе», «социология Сахары», «землепашество в Антарктиде», «психология мужественных женщин» и др.. в этом ракурсе совершенно естественно появление симулякров – псевдовещей, псевдореальности, псевдоформ. Неслучайно и максимальное сближение виртуального и реального в сознании «поколения пепси», неслучайно и максимальное «взаимопроникновение» жизни и искусства, когда происходящее на

улице или в любой квартире становится предметом и содержанием проектов теле-шоу или сериала.

Что же, в таком случае, понимается под «устным», и осталось ли оно?

К «устному» обычно относят то, что не способствует прогрессу (фольклор, бытовой слой сознания, непосредственное общение). Слово может стать нормой, только если оно написано, прямо или косвенно. Цель создания текста, цель «написанного» – социальное воздействие. Слово воспринимается как Слово, если оно воздействует, как закон. «Не зря в последние три столетия обучение письму означает приобщение именно к этому обществу» (М. де Серто). Слово, текст имеют над нами власть, управляют нами. Текст (письмо – в широком понимании) становится хозяином и завоевателем. Мода, нравы, мораль – это своего рода текст, который заставляет нас поступать так, а не иначе (неписанные, но – законы!).

Показательно, что устная традиция, глубже всего укорененная в фольклоре, народном творчестве, как правило, предполагает анонимность. Начиная с Нового времени в искусстве обязательным становится указание авторства. До 16-17 веков сакральные тексты (включая музыку, изобразительное искусство) говорили, были голосом. Голос предполагал слышание со стороны того, к кому был этот голос обращен (отсюда смысл слова «послушание»). Теперь же критерий жизни не созерцание, но – действие, производство; истина больше не зависит от нашего внимания. Главная цель Слова теперь – создавать язык, а не быть услышанным. Формирование стилей по этой причине происходит с ужасающей скоростью (если раньше время бытования того или иного стиля, направления измерялось хотя бы веком, то по мере приближения к нашим дням жизнь стилевого течения мельчает, измеряется десятками лет, а затем и годами, часто жизнь одного автора вмещает несколько стилевых «повторов»). Создание текста всегда выдвигает некие правила, нормы. Иначе текст невозможно понять, прочесть. Чтобы соответствовать тексту, ты должен «вписаться» в него, стать его частью, его знаком, иначе жизнь твоя станет невыносимой. Исходя из внутреннего правила бытования любого текста возможно предположить исключения из правила. Что может считаться исключением? Бунт, прорыв, безумие, новаторство. «Вписанность» в письмо означает подчинение ему, страсть и цель стать знаком этого

письма, стать «как все». Этой цели служат конституции, кодексы, своды законов. Человек обретает самотождественность, если впускает в себя, в свое сознание и тело, и эти законы. Таким образом, Слово и текст захватывают людей, пользуясь жесткими орудиями: государством, моралью, системой наказаний («невписанность» в текст наказуема). С другой стороны, Слово – текст – письмо направлены на создание механизма, лишённого индивидуальности, которым легко управлять, обучать, направлять, использовать. Слово – текст – письмо, в конечном счете, создают ситуацию бесконечной «цитаты».

Попробуем взглянуть с этих позиций на исполнительство. Несмотря на огромный свод правил, который сопровождает нотные тексты различных авторов, данный тип текста имеет одно принципиальное свойство: нотный текст обязательно произносится вслух. Он имеет голос, его необходимо не только произнести, но и услышать. Более того, ноты как таковые для музыканта – след, отпечаток духа автора, его жизни, мыслей и устремлений, след его натуры, и – культуры, к которой композитор принадлежит. В словесном тексте, написанном литератором, существует правило: «явление – слово – письменный знак». В тексте, создаваемом исполнителем, мы наблюдаем Слово, а первое звено и последнее в момент исполнения музыки от нас сокрыты. Исполнение показывает нам само явление, а не его знаковое обозначение. Подобный эффект находим в иероглифе. «Иероглифы могут показать вещь такой, какая она есть, в том числе тогда, когда мы ее не видим» (А. Генис). Исполнение – место встречи говорящего с немым, сознательного с бессознательным, реального с надреальным и воображаемым. То же мы находим в иероглифах: «...читателю предлагаются улики, из которых он выстраивает версию». Верного ответа здесь не может быть в принципе, существует лишь масса прочтений. Это своеобразный детектив. «В китайской поэзии автор выстраивает иероглифы параллельными рядами: каждому слову из первой строки соответствует слово из второй. Это значит, что стихотворение читается сразу и по горизонтали и по вертикали» (А. Генис). Чтобы сложилось стихотворение, от читателя требуется: вставить союзы, предлоги, найти интонацию. Только читатель может придать связь, целостность, смысл такому тексту. Если западный художник понимает текст как создание порядка из хаоса, устанавливая законы, накладывая тяжелые

рамки, то восточный художник выводит эти законы из самой жизни, из естества, из человека.

Исполнение действует по тому же принципу: нотный текст читается и по горизонтали, и по вертикали, а его произнесение предполагает умение «вставить союзы, предлоги, найти интонацию». Во всем этом музыкант руководствуется не только «законом текста», но прежде всего тем опытом жизни, который содержится в тексте и в его, исполнителя, душе. Поступая так, музыкант создает иероглиф, а не «знак» (так как иероглифы не поддаются одинаковому прочтению, цитированию, тиражированию). Так рождается интерпретация. Парадоксом оказывается то, что сугубо западное по происхождению академическое исполнительство в сути своей, в своих высших проявлениях оказывается феноменом исключительно восточным.

Резюме: а) нотный текст – это то, что становится «законом» посредством воспроизведения, тиражирования, обучения. Нотный текст «вписывается в тело культуры» посредством методических указаний, пособий, школ, разработок, звукозаписи – всего корпуса теоретико-педагогических орудий;

б) нотный текст, ставший «законом», не только порождает и формирует исполнительский стиль, но приводит к явлению «цитирования» (как всякий текст) – исполнению в соответствии с методическими указаниями, редакцией, в манере того или иного исполнителя (в случае студенческого подражания педагогу или гению это – «плагиат»);

в) интерпретация нотного текста метафорически представима иероглифом. Именно иероглиф создает уникальное прочтение, вырывающееся за рамки текста-закона, знака. Исполнители, совершившие этот прорыв, бунт в динамике исполнительских стилей, создают свои иероглифы, определяя направление и тенденцию исполнительства. С течением времени то, что являлось иероглифом, либо начинает вписываться в «тело» культуры и цитироваться, либо обретает новые смыслы. Перейдет ли иероглиф в «знак», в норму, закон, обыденность, или останется откровением, зависит от системы этических координат исполнителя, уровня его художественного дара.

Литература:

1. Генис А. Без языка // Иностранная литература. – 1999. – №9. – С. 226-237.
2. Мишель де Серто. Хозяйство письма // Новое литературное обозрение. – 1997 – №28. – С. 29-47.
3. Эко У. Маятник Фуко. – М., 2000.

Л.Л. Надирова

ВОСПИТАНИЕ МУЗЫКАНТА В ПРАКТИКЕ СУФИТОВ

Для религиозно-мистического учения суфитов (араб. «суф» – шерсть, «суфит» – носящий шерстяной плащ) характерна сопричастность всему сущему как проявлению божественного. Для суфитов космический уровень единства бытия означает «Все есть Бог, все есть Он». Характерно, что путем к этому единению суфитам служит музыка. В жизни и учении суфиев идеи не существуют отдельно от явлений, а субъект неотделим от объекта. В Великом Единстве все постигаемо благодаря чуткости и тонкой восприимчивости, когда тайное раскрывается в нераздельности внешней и внутренней жизни. В практике муршидов, наставников суфиев арабского мира и Индии, определяющей является особая духовная «вертикаль» как в понимании музыкального феномена, так и в занятиях с учениками. Взгляды одного из крупнейших музыкантов-суфитов Индии Хазрата Инайят Хана поясняют позицию муршидов в музыкальной педагогике. Прежде всего, характерным является сам подход к **музыке как среде учения**. Напомним, что для суфиев музыка есть путь воссоединения с миром людей и миром божественным через состояние восторга. «Откуда приходит музыка? Откуда приходит танец? Все это исходит из естественной духовной жизни, которая внутри. Когда проявляется эта духовная жизнь, она облегчает все ноши, которые человек несет... Способность понимания делает человека легким... Когда нет понимания, нет восприимчивости, человек тонет...». Таким образом, музыка есть та духовная сущность, которая способствует «встроенности» человека в мир и «настроенности» на его приятие. Истинным путем музыкального отношения к миру является для суфита ученичество: в чем его смысл? «Человек, обучаясь ступать по духовному пути, должен стать подобен пустой чаше, для того чтобы вино музыки и гармонии могло

быть налито в его сердце». Инайят Хан говорит о западной системе обучения как о «поле битвы за чужие идеи», что не может способствовать росту человека. Суфизм и мистицизм Востока выбрал иной путь: путь разучения, то есть освобождения от суммы выученных знаний и перенятых умений. «Разучиться – значит завершить это знание. Видеть человека и говорить: «Этот человек нехороший, он мне не нравится», – вот учение. Видеть дальше и распознавать что-то хорошее в этом человеке, начинать любить или жалеть его – вот разобучение. Когда вы увидите хорошее в ком-то, кого вы считали плохим, значит вы разобучились». Музыка является ресурсом производства этого разобучения, источником получения нового опыта жизни, дающим представление о совершенстве и идеале. Музыкант-педагог призван открыть ученику именно совершенство, движение к которому бесконечно. В основе музыкального обучения суфитов Индии лежит представление о человеке как инструменте всей вселенной, космической системы, инструменте, открытом для всего вдохновения и едином с аудиторией. Своим исполнением музыкант должен передать людям духовное чудо, откровение. Этим самым он передает и представление о совершенстве. Инайят Хан рассказывает легенду о принце, желавшем изучать музыку у великого учителя-муршида. Но учитель знал, что многие музыканты демонстрируют перед принцем свои таланты, и далеко не все они совершенны. И тогда учитель сказал принцу: «Я могу научить тебя только при одном условии: я не хочу, чтобы ты слышал какого-нибудь музыканта, который не является совершенным артистом, так как твое чувство музыки не должно быть разрушено». Поэтому, естественным выглядит в системе суфиев не только устный характер обучения (при том, что в Индии издревле существовала достаточно развитая система записи, нотация), но определяющую роль играло именно содержательное наполнение этих знаков, поддающееся воспроизведению и передаче лишь в устном варианте. Важную роль здесь играет **подражание и вчувствование**. «...Человек должен достигнуть высочайшей вершины, называемой совершенством; и именно этому принципу учит первый урок, который музыкант дает своим ученикам. Ученик не только подражает учителю, но он фокусирует свой дух на духе учителя; и он не только учится, но наследует от своего учителя определенные состояния».

Таким образом, в музыкальной педагогике суфиев воспроизводство духовного опыта проходит под знаком устремленности а Абсолюту, к совершенству и учителя, и ученика. В то же время это движение к совершенству основано на проживании, максимально проникновенном **отождествлении** с теми градациями духовных движений, которые заданы непосредственным опытом. Иными словами, в основе такого подхода – **«быть» и стремиться** приблизиться к идеалу, но не «иметь». Непосредственное переживание, медитация и очищение (экстаз) в музыкальной деятельности в целом являются путем **духовного становления** суфитских музыкантов. Суфии учат своих воспитанников **слышать музыку во всем окружающем их мире**, чувствовать музыку в мире невидимом. Звук вообще, и не только музыкальный, составляет тайну мира, и знающий тайну звука знает всю вселенную. Вслушивание в эту тайну основано на **сочувствии, отзывчивости** человека к земле и небесам, к каждому влиянию, помогающему открыть душу. Наряду со звуком большую роль играет ритм – ритм приливов и **отливов** океана, фаз луны, цикличность всего в природе, темпо-ритм каждого человека (здесь уместно напомнить, что огромную роль ритму придают режиссеры театра и театральные педагоги; чувство ритма – в основе мизансценирования и киномонтажа, о чем с наибольшей яркостью говорит искусство таких художников, как Мейерхольд, Эйзенштейн, Пикассо, Параджанов, Тарковский и др.). Умение оперировать темпом (временем) и ритмом (движением во времени) составляет своего рода музыкально-психологический практикум обучающегося суфия (с чем связана и медитация, дыхательные упражнения, умение строить беседу). Звук и ритм, составляющие духовную энергию всего сущего, проявляют себя и в цвете, и в ощущениях тела, и в разговоре. Поэтому один из важнейших принципов обучения музыканта-суфита – **развитие его чувственной сферы как проявления одного чувства**: чувства единства жизни внутренней и внешней, чувства единства всего живого. «Мы различаем пять внешних чувств. Но в действительности существует только одно чувство. Именно это чувство через пять различных органов ощущает жизнь и различает ее в пяти различных формах». Одним из проявлений этого единого чувства является **со-ощущение** звука и цвета, воздуха и ритма, цвета и человеческого характера, звука и качества предмета или материала. Реальный опыт жизни и абсолютная отдача должны руко-

водить музыкальным поведением суфита, в процессе которого происходит творение иного уровня бытия, которое следовало бы назвать истинным, так как в этот миг самотворение человека встречается с Творцом. Подобная установка на обучение музыканта способствует актуализации его высших духовных энергий, духовному восхождению (опыту «пиковых переживаний»), слиянию со всем тем лучшим и прекрасным, что составляет путь его эволюции.

Литература:

1. Хазрат Инайят Хан. Мистицизм звука. – М., 1997. С.189, 190, 130, 135, 160.

Г.А. Садыхова

Л.Л. Надирова

г. Владимир, Владимирский государственный университет

АКТИВИЗАЦИЯ ИНТЕРПРЕТАТОРСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

*«Заставь ученика работать, работать самостоятельно,
приучи его к тому, чтобы для него было немыслимо
иначе, как собственными силами, что-либо усвоить;
чтобы он самостоятельно думал, искал, проявлял себя,
развивал свои дремлющие силы».*

А. Дистервег

Воспитание ума и сердца, воспитание «человеческого в человеке» – главная задача, решать которую приходится любому педагогу с первых дней работы. Особенно это должно касаться учителя музыки. Думается, что для заинтересованности детей в том или ином виде музыкальной деятельности, в том или ином произведении, немаловажен вопрос – как подано это произведение, насколько ярко и творчески учитель его интерпретирует?

Любая музыка, будь она написана композитором или народная, реальна только в звучании, в исполнении. Формальное воспроизведение звуков – это еще не исполнение, не живая музыка. Содержание музыкального произведения может быть выражено только благодаря отношению к нему исполнителя, т.е. благодаря интерпретации. Интерпретация (от лат. *Interpretation*) – истолкование, объяснение, пере-

вод на понятный язык. В музыке – художественное истолкование музыкального произведения. Это – результат понимания сущности, идеи, смысла произведения. Интерпретировать, художественно истолковать сочинение – расшифровать код, за которым – смысл, т.к. музыка, по определению Б.В. Асафьева, есть «искусство интонируемого смысла».

Собственное прочтение – всегда защита своей точки зрения, своей позиции на основе данных того или иного музыкального текста.

Работу над интерпретацией музыки как педагогическое действие можно рассматривать в том случае, если педагог владеет в значительной мере разработанной методикой воспитания технических навыков и умений. Современная музыкальная практика ищет действенные методы по изучению природы и особенностей исполнительского мышления, закономерностей его формирования и развития. Этому посвящены работы Л.А. Баренбойма, А. Щапова, Г.М. Цыпина, Г.М. Кога-на и др.

Первоначальный этап работы над сочинением, охват его в целом – большей частью процесс интуитивный. Это период «живого созерцания». По высказываниям мастеров музыкальной педагогики прошлого А.Есиповой, И.Гофмана, сначала надо охватить произведение в целом, почувствовать его образ, дух, своеобразие. И лишь потом – приступать к отделке деталей. В современной исполнительской практике нередко можно встретить излишне «стерилизованное» технически исполнение, в коем нет и намек на эмоции, смысл, индивидуальность. Это в основном происходит от того, что в практику вошла работа не от образа, не от эмоционального настроения произведения. Часто работа над пьесой в индивидуальном классе похожа на анатомический театр, где из музыкального «тела» произведения вычленяется каждая деталь, обездушенная и обескровленная. В целом же – нет музыки, она убивается.

Оттолкнувшись именно от интонации-смысла, найти личностный смысл, свое в сочинении – это задача не только первого этапа, но и всей работы. «Мертвое» прохождение в классе произведения, акцент не на образности, а на техническом совершенстве полностью нивелируют творческую инициативу ученика. Именно в такой педагогике больше всего элементов натаскивания, копирования.

Анализ практики лучших педагогов позволяет сделать вывод, что главным условием формирования специфических интерпретаторских и артистических способностей, умений является развитие самостоятельности музыкального, интерпретаторского мышления, умение слышать произведение внутренним слухом. Здесь огромную роль играет развитие музыкально-слуховых представлений. Замечательное высказывание принадлежит Б.Л. Пастернаку, в его очерке о Шопене: «...всегда перед глазами души (а это и есть слух) какая-то модель, к которой надо приблизиться, вслушиваясь, совершенствуя и отбирая». Именно раскрыть «глаза души», обострить внутреннее слышание необходимых для данного образа средств – один из первых шагов интерпретации. Г.М. Коган пишет в книге «У врат мастерства»: «...едва ли не самое важное в работе – момент, когда создается в представлении образ произведения... Из боязни скатиться в дилетантизм профессионалы нередко впадают в крайность – не «приступают» к образу до тех пор, пока тщательно и точно не выучат нот... Ремесленник так много времени и внимания уделяет деревьям, что под конец сквозь них уже еле просвечивает – если еще просвечивает! – лес, тусклый образ которого весьма мало напоминает вдохновенную картину, родившуюся в фантазии композитора, жаждавшего ее (а не «ноты»!) внедрить в души слушателей» [3].

Для творческого прочтения произведения характерна точность воображения. Именно слушать и слышать, тщательно отбирая детали. Как говорил А.Б. Гольденвейзер, исполнитель должен до мельчайших подробностей воспроизводить у себя в голове произведение, которое он играет. Только такая способность, по мысли Асафьева, дает возможность исполнителю слушать и понимать музыку внутренним слухом, интонируя ее в себе до воспроизведения, что является необходимой предпосылкой «сотворческого композиторству» исполнения. Созданные музыкально-слуховые представления, образы, исполнитель должен использовать вариативно, прорабатывая их с различными установками (темп, динамика, форма и т.д.), конечно, с учетом собственных исполнительских возможностей. После такой работы формируется творческая концепция. Необходимо разработать свою «дирижерскую партитуру», с четкой расстановкой интонационных, смысловых акцентов. По выражению Листа, пропустить все через голову, сердце, а затем – руки.

При интерпретации любого сочинения исполнительские задачи по своей структуре подразделяются на:

1. эмоционально-образные;
2. конкретно-звуковые;
3. двигательно-технические.

Общим для всех условием успешности их решения должна являться и соответствующая структура мыслительной деятельности музыканта, характеризующаяся единством и взаимодействием этих трех основных начал. Несмотря на индивидуальные различия, наличие этих трех компонентов обязательно. Причем, трудно окончательно определить – что здесь является первоочередным, что – вторичным. Взаимосвязь этих трех компонентов приводит к конечному результату – художественному исполнению.

Первоначально в сознании композитора зарождается образ музыкального произведения – идея – замысел сочинения. Далее эта идея реализуется в конкретных звуковых характеристиках, интонациях, гармониях и т.д. Для «озвучивания» этой записи исполнителю необходим целый ряд исполнительских знаний, приемов и умений, через них он постигает конкретно-звуковые образы-темы. Причем, композиторы не всегда достаточно точно фиксируют свои пожелания в нотном тексте, авторы предоставляют возможность исполнителю пользоваться средствами интерпретации по своему усмотрению, направляя и ограничивая эту свободу разными указаниями. С одной стороны, можно жаловаться на несовершенство письменной фиксации замечаний, на их относительность. С другой стороны, по словам Лессинга – «истинно только то, что оставляет свободное поле воображению».

Ввиду того, что музыка – явление временное, все ее закономерности существуют и развиваются во времени, в данный момент, от исполнителя требуется развитая способность к произвольному оперированию различными видами музыкальных представлений, умение свободно «действовать в уме». Кроме того, чтобы создать индивидуальную концепцию, исполнитель должен обладать широким кругозором.

Техника же – всегда только средство раскрытия образа. И поэтому приемы и методы работы над ней будут определяться содержанием произведения, а также уровнем развитости технического аппарата ученика (студента).

Трудно определить, в какой последовательности надо раскрыть перед учеником (студентом) эти элементы работы, и надо ли вообще рассматривать творческий процесс в его составных частях. Чаще всего работа идет сразу «в нескольких этапах», более того, она должна так проходить. Как уже говорилось, в искусстве недопустимо «препарирование». Чем одареннее, способнее ученик, тем быстрее, легче, часто даже самопроизвольно происходит у него процесс «вживания» в произведение. Однако перед менее способными встают сложные задачи. Они не могут самостоятельно создать определенный художественный «проект-образец», чаще выполняют какие-то отдельные части главной задачи, не учитывая всех ее требований. Их исполнение получается вялым, неэмоциональным, без устойчивой исполнительской концепции.

Каким же образом можно активизировать интерпретаторскую деятельность студентов? Г.М. Цыпин в книге «Обучение игре на фортепиано» пишет: «проблема формирования самостоятельности у учащихся исполнительского класса включает в себя в качестве основного компонента и то, что связано с выработкой умения инициативно, творчески работать, созидательно заниматься на музыкальном инструменте» [7]. «Творчеству научить нельзя, – справедливо полагает Л.А. Баренбойм, – но можно поучить творчески работать» [2]. Эта последняя задача, повторим, принадлежит к разряду основных, кардинальных в деятельности учителя музыки. Каковы же возможные способы ее решения? Ряд видных музыкантов-педагогов прибегает к следующему методу: урок в классе конструируется как своего рода прообраз домашних занятий учащегося. Под руководством педагога происходит нечто вроде репетиции, «отлаживания» процесса самостоятельной работы молодого музыканта... Задание учащемуся самому, без чьей-либо поддержки и помощи, разучить музыкальное произведение (с последующей демонстрацией его педагогу и товарищам) можно встретить как своеобразный методический прием в педагогическом арсенале многих видных музыкантов». Например, студентка Л. Подготовила для демонстрации в классе *Largo appassionato* из сонаты Бетховена №2 op.2 ля мажор. Исполнение было достаточно грамотным, однако, лишенным какого-либо четкого образного решения. При этом интересным был интерпретаторский план студентки, явившийся плодом вдумчивого анализа музыки, авторских указаний. «Менуэтом смерти» назвала она эту часть сонаты. Обосновано это

было следующими факторами: «Неумолимый диктат первой темы, хорала на фоне крадущихся шагов, сметающий на своем пути все живое, чувственное (эпизоды), поглощающий, вбирающий в себя его в конце, и успокаивающийся. Почему менуэт? Потому, что – при всей видимости маршевости, – определен размер, метр – $\frac{3}{4}$, форма произведения явно не маршевая, в эпизодах слышны поклоны, хотя я это назвала бы жалобами. Это может быть и шествие, как полонез. Даже больше это полонез. Но для Бетховена, тем более, раннего, полонез не характерен. Это моя версия. Я не чувствую а этой музыке вокального начала, она не теплая, в ней что-то потустороннее, нечеловеческое. Несмотря на очень выразительные эпизоды. Но они не побеждают». В классе присутствовали студенты, они предлагали свои варианты интерпретации, хотя в целом согласились с концепцией Л. Педагог, в свою очередь, потребовал от Л. реализации ее планов в исполнении, что, прежде всего, должно отразиться в работе над звуком, регистрацией, динамикой. Бесспорно, решение студентки не претендует на единственность. Однако это – свой, неординарный взгляд на произведение, не вычитанное из монографий и не подсмотренное на уроке решение. Главное в этом случае является то, насколько убедительно сумеет Л. воплотить замысел. Интересен в этом плане также метод так называемых «грез наяву», применяемый в практике преподавания известным советским физиком А. Мигдалом – этот метод полезен, чтобы выдать «на поверхность» возможно большее количество вариантов решения задачи, когда педагог как бы размышляет вслух совместно с учеником и пытается выяснить сам новый вопрос, показывает, как он сам решил бы задачу. При этом виден весь механизм рассуждений.

Испытанным методом развития творческого, интерпретаторского мышления является метод ассоциаций. Вопрос о роли ассоциаций в художественном переживании музыки не всегда решался однозначно. Например, Хиндемит, Бриттен, А. Николаев утверждали, что музыка не вызывает у них каких-либо конкретных немзыкальных образов, ассоциации чужды самой природе музыки. Асафьев, Мазель, Тюлин, Сохор, Назайкинский, Медушевский, Игумнов, Нейгауз напротив говорили о наличии глубоких ассоциативных связей музыки с окружающей действительностью. Связи эти всегда включаются в процесс общения с музыкой, однако во многих случаях (чаще всего у музыкантов-профессионалов) они носят завуалированный, интуитивный характер, поэтому не фиксируются сознанием. Ассоциации носят яр-

ко выраженный индивидуальный характер, что обусловлено своеобразием личного опыта слушателя или исполнителя, уровнем его культуры, богатством впечатлений. Однако разные люди, слушая одно и то же сочинение, ассоциируют примерно в одном направлении, т.к. эмоциональная окраска заранее «запрограммирована» композитором еще в процессе создания произведения. Применять ассоциации надо тонко, с учетом индивидуальных особенностей, не вульгаризируя. Было бы интересным, приступив к изучению нового сочинения, дать ученику сочинять рассказ или сказку, исходя из образного строя произведения. Тем самым педагог активизирует мышление ученика, и одновременно выявляет опорные точки для построения образа сочинения. Полезно также задание найти созвучное музыкальному произведению из изобразительного искусства или литературы. Например, при работе над сонатами Скарлатти студентка В. предложила обратиться к творчеству художников 17-18 веков, Ван Дика, Ватто, к китайской средневековой поэзии. Ассоциации с балетным искусством вызвали Скерцо и Прелюдия Прокофьева.

Интересным является также метод сюжетно-ролевых игр. Думается, что в индивидуальном классе сюжетно-ролевая игра может успешно применяться для интерпретации произведений (особенно при подготовке монотематических концертов). Предположим, если классом готовится концерт из 24-х прелюдий Шостаковича, то было бы интересно предложить рассмотреть их как музыкально-специфическое произведение, со своим сюжетом, фабулой, драматургией. Предложить учащимся инсценировать цикл, срежиссировать пьесы в соответствии с замыслом. Это позволит ярче показать образ каждому из исполнителей, проявить свою творческую индивидуальность. Кроме того, этот опыт может пригодиться в дальнейшем – при работе в школе, например, в форме школьного музыкального театра.

Литература:

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. М.: Музыка, 1956. – 376 с.
2. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. М., 1982. – 352 с.
3. Коган Г. У врат мастерства. – М.: Сов.композитор, 1958. – 115 с.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1982. – 201 с.
5. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий. М., 1961. – 536 с.
6. Программа по музыке для общеобразовательной школы. М., 1978.
7. Цыпин Т.Я. Обучение игре на фортепиано. М., 1984. – 176 с.

Философские и музыковедческие аспекты художественного образования

Л.Н. Высоцкая

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ВЫСШЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Обращение к данной проблеме обусловлено потребностью в концептуальном подходе к решению проблем художественно-эстетического образования в сфере культуры и искусства, который в достаточной мере учитывал бы специфику этого образования, основные направления его развития, роль и место эстетической науки в системе подготовки творческих и педагогических кадров. Взаимодействие эмпирического и теоретического уровней эстетического знания в современных социокультурных условиях позволяет вовлекать в круг исследования непосредственные данные и наблюдения, эмпирические факты из области художественного образования и творческой, культурно-просветительской практики.

В настоящее время в художественном образовании очевидна потребность в реактуализации, анализе содержательного состава и осознании нового значения теоретического ядра эстетики в процессе осмысления эстетических и художественных феноменов. Важен верный выбор тех ресурсов, которые могут подкрепить, поддержать ориентацию на науку, на поиск содержательных ориентиров. Как известно, уважение к классике не сковывает и не подчиняет, а во многих случаях помогает найти новый способ организации собственных идей. Таким образом, эта необходимость диктуется внутренней современной ситуацией в организации системы высшего художественного образования, определением способа и формы существования эстетики в художественном образовании в целом, выделением эстетических методологических оснований в теоретической и практической подготовке бакалавров и магистров художественного образования.

В современном эстетическом знании, как известно, нет тех установок, с которых когда-то начиналась эстетика. «Искусство есть познание в форме чувственных образов», – известное изречение Гегеля

давно перестало быть первостепенным, а современные художники воплощают свои творения далеко не на идее красоты и идеала искусства.

Однако, философская актуальность классических трудов по эстетике, на наш взгляд, не только не утратилась, но может и должна служить «маяком» для современных достижений в постижении искусства. О плодотворности отношения выдающихся эстетических трудов прошлого к современной теории и практике искусства сказано достаточно. Но, согласимся, что на сегодняшний день постмодернистская художественная культура может осваиваться только адекватной ей теоретической интерпретацией и соответствующим терминологическим концептуальным аппаратом. Тем не менее, нам представляется безусловно важным освоение понятийного аппарата традиционной эстетики и искусствознания в поле художественного образования, в сфере педагогики искусства. Кроме того, современная художественная практика не может исчерпываться в формах радикального разрыва с классическим искусством.

Взаимодействие эмпирического и теоретического уровней эстетического знания в современных социокультурных условиях позволит, на наш взгляд, вовлечь в круг исследования непосредственные данные и наблюдения, эмпирические факты из области художественного образования и творческой, культурно-просветительской практики. Безусловно, теоретический уровень исследования ориентирует и направляет эмпирический. В качестве одной из основных проблем выступает необходимость формирования способности мыслить прогрессивно-последовательно и одновременно – порождать новое знание в меняющихся контекстах художественно-творческой, познавательной, социальной практики. Сочетание теоретических и эмпирических интересов в процессе художественного образования реализуется как дополнение общего и частного, теоретического и конкретного.

В процессе изучения эстетического опыта мы предполагаем ставить акцент на последовательный поуровневый анализ отношений автор – исполнитель – реципиент, на реконструирование многообразия позиций, с учётом возможностей и запросов современности. Также в объект нашего наблюдения будет включено собственно сознание наблюдателя, которое тоже должно быть учтено и проанализировано.

В число наших задач входит разработка структур и схем, в которых эстетическая теоретическая система имела бы жизненно-реализуемое опосредование в процессе художественного образования. Расстановка терминологических и смысловых акцентов эстетического компонента в теории и практике художественного образования также является одной из первостепенных наших задач. Привлечение нового фактологического материала, его осмысление, обобщение практического опыта в сфере обучения преподаванию в искусстве будут способствовать формированию современной, принципиально открытой модели высшего художественного образования.

Эстетический опыт, интерпретируемый как «опыт сознания» (И.Кант), как опыт переживания, стал одним из основных понятий феноменологической эстетики. На основе идей Э. Гуссерля многие исследователи (Р. Ингарден, Н. Гартман и др.) его разрабатывали как редуцирование точки встречи с опознаваемым эстетическим объектом к ситуации неопознанности, в результате чего реципиент при помощи фантазии может разрушить горизонт ожидания и увидеть вещи в «новом свете». Действительно, «живая мысль», появляющаяся на мгновение, помогает обрести самоидентичность самому себе. Именно такой опыт мы понимаем как эстетический и ставим задачу сделать его частью художественно-творческой практики.

Обращаясь к понятию практики в философско-эстетическом дискурсе, подчеркнём, что на протяжении своей истории оно не утрачивало своей соотнесённости с человеком, своей сопряжённости с человеческой деятельностью.

Как известно, решающим в понимании практики в античной философии было не столько противопоставление практики и теории, сколько подход к практике как к единству нравственных, познавательных и эстетических характеристик. Присутствовало её понимание как благого красивого поступка, не просто ориентированного на благо, а включающего его в своё содержание и осмысляющего свои цели и формы осуществления. В античной философии практика была нагружена теоретически, этически и эстетически. Возрождение тех или иных вариантов античной философии было связано со стремлением удержать это единение теоретического, этического и эстетического смысла практики. Но всё же в новоевропейской философии ра-

зум распался на три формы, взаимоотношения между которыми стали предметом сложнейших философских размышлений.

В гностицизме различие практики и умознания приобрело характер противопоставления, в результате чего практика была сведена к чувственно-материальной деятельности и оценивалась крайне низко. Практика в христианстве – прежде всего практика ритуала, литургии, аскезы. Сакральный смысл практики и её плодотворность представляет собой соединение волевых и умных усилий Бога и человека. В новоевропейской философии XVII века практика стала пониматься технико-инструментально, как основа господства над природой и власти. Ф.Бэкон говорил о том, что философия должна быть ориентирована на практику, в ней «должна идти речь о достоянии и счастье человеческом и о всяческом могуществе в практике» [1].

В немецкой классической философии практика определялась в соотношении теоретического и практического разума, необходимого для самопознания духа, его объективации. И.Кант подчёркивал примат практического разума над теоретическим, в чистом теоретическом разуме он выявлял формы синтеза данных опыта, а практику связывал с деятельностью трансцендентального субъекта. Гегель в своём обращении к практике как к одной из метаморфоз духа, смог расширить её трактовку, определив взаимосвязь как истины и блага, так и теоретического и практического знания.

Крайняя размытость понятия практики присутствует в марксизме. Практика, будучи внепознавательным и внедискурсивным фактором, могла служить средством обоснования чего угодно, только не критерием истинности знания. Гносеология, построенная на внекогнитивных основаниях, невозможна и, повторимся, практика должна быть теоретически нагружена.

XX век представил целую палитру новых вариантов философской рефлексии над практикой. Зачастую знание оказывается убеждением, истина – успешным применением идеи для осуществления той или иной цели. Философия жизни интерпретирует жизнь как практическую по своей сути. Операционализм, конструктивизм, неомарксизм, экзистенциализм проводят различия между индивидуальной практикой и собственно общественной, в которой усматривается тотализация. Для обозначения творческого характера практики, логики творческого действия Ж.П. Сартр употребляет термин «праксис», для

характеристики пассивности индивида – термин «инертная практика». На сегодняшний день размышления о практике приобретают всё более прикладной и эвристический характер. Универсализация практики привела к инструментализму в истолковании не только искусства, но и знания, к выдвиганию конструктивистских и операционалистских критериев в оценке истинности знания. Технично-инструментальное отношение человека к миру стало универсальным и глобальным. И в этой универсализации практики – исток экологического кризиса человечества и многих опасностей человеческой цивилизации. Область практики в современном мире четко обозначена технично-инструментальным характером, массовым репродуцированием и тиражированием созданных культурным творчеством произведений и фабрикацией массовых товаров. Очевидно, что в современных условиях нам необходимо обращать внимание на существование недискурсивных практик, на роль эвристики, на существование вне-рациональных и внеаприорных структур, обеспечивающих изначально присущую человеку гармоничность и естественность.

На наш взгляд, одной из актуальных задач высшего художественного образования является обеспечение связи концептуально-теоретического аппарата эстетики с практикой, с реально данным в наблюдении и эксперименте объектом. Наблюдения и эксперименты в сфере конкретной художественной практики должны составить материал эмпирического базиса, который мы, в то же время, всегда можем использовать в контексте некоторого концептуально-теоретического истолкования, что и позволит говорить о «теоретической нагруженности опыта».

Именно концептуально-теоретическая интерпретация эстетического опыта, опыта в области художественно-творческой практики, включение его в процесс художественного образования, использование для эмпирического подтверждения теории всегда будут направлены на получение независимого материала, хотя его получение и оформление предполагает альтернативные способы осмысления. В связи с этим в методологии науки говорят о так называемых «наблюдательных теориях», в которых формулируется эмпирический базис объяснительных теорий. Эмпирический и теоретический векторы эстетической деятельности совпадают с основными направленностями научно-познавательной деятельности в художественном образовании.

Диалектичность взаимосвязи эмпирического и теоретического уровней знания безусловна. Именно формирование эмпирического базиса делает необходимой теоретическую интерпретацию эмпирических явлений: увиденного, услышанного, прочитанного в сфере художественно-эстетической культуры. Взаимодействие и единство эмпирии и теории в художественно-эстетическом образовании, наличие прямых и обратных связей между ними создают реальную динамику эстетического знания в художественном образовании как в целостной самоорганизованной системе, а исходным пунктом, основой для данного взаимодействия, по нашему мнению, должен быть эстетический опыт.

Отличительные черты этого опыта мы можем найти в типе связи этого опыта с возбуждающим его эстетическим предметом и его качествами. Именно в эстетическом опыте мы проходим путь от теории эстетических явлений до философии художественной критики. Пробудить в студентах осознание необходимости пройти его – исключительно важная задача.

К теории эстетического опыта обращались И. Кант, Э. Буллоу, А. Ричардс, Дж. Дьюи, М. Бердсли. Хотелось бы обратить внимание на мнение последнего, высказанное им в статье «В защиту эстетической ценности». Опыт, имеющий эстетический характер, должен быть сконцентрирован на «феноменально объективных чертах (качествах и отношениях) воспринимаемого или воображаемого поля». Вторая черта этого опыта – «ощущение свободы», чувство освобождения от хлопот и чувство гармонии. Третья черта – «изоляция аффектов», т.е. к предмету, на котором сконцентрировано внимание, мы относимся с эмоциональной дистанцией. Четвертой чертой является активное открытие, видение связей между чувственными ощущениями, значениями и достигнутым пониманием. Последняя черта, по М. Бердсли, – чувство целостности, в основе которого находится чувство интеграции личности, достигнутое путём преодоления или гармонизирования беспокоящих импульсов и чувств [2]. Обратимся к современной отечественной науке и приведём основные моменты, характеризующие процесс эстетического опыта, обозначенные О. Бычковым:

«1. Наличие чувственного или аналогичного чувственному восприятия.

2. Прямое чувствование или ощущение чего-то потустороннего, принципов реальности, т.е. откровенная функция.

3. Продвигающая функция, помогающая нам перейти на более высокий уровень морально, интеллектуально, духовно и т.п.

4. Признак такового опыта – особый тип удовольствия...» [3].

Как пишет В.В. Бычков [3], эстетический опыт имеет метафизическую основу, он должен быть опытом проникновения в метафизическую, надэмпирическую реальность и, соответственно, должен оперировать трансцендентальными понятиями. На субъективном уровне контакт с метафизической реальностью ощущается нами как эстетическое наслаждение, переживается как состояние полноты бытия.

Возможно предположить, что для достижения и постижения пути к этой реальности и сложилось историческое пространство эстетического опыта. Совершенно понятно, что в процессе художественного образования часто происходят события, творческие акты, не достигающие столь высокой завершающей стадии эстетического опыта. Важно добиться осознания, что эстетический объект – путь, также представляющий собой ценность. Становление эстетического предмета как феномена нашего сознания лишь часть этого пути, многомерная реальность субъект-объектных отношений, с которых начинается эстетический опыт. Согласимся с методологически важным для нас определением предмета науки, данным В.В. Бычковым: «Эстетика – это наука о таком опыте освоения реальности, который основан на созерцании или выражении в чувственно воспринимаемой форме абсолютных ценностей, не поддающихся адекватному словесному выражению, но явленных субъекту в переживании им сопричастности полноте бытия» (там же).

Одной из важнейших задач художественного образования является воспитание эстетически чуткой личности, способной дать оценку произведению искусства как культурному и историческому явлению, уметь её объяснить, обосновать, указать на наличие конкретных свойств, которые определяют вид и степень ценности произведения искусства. Задача педагога-эстетика – пробудить потребность пройти путь созерцания, возводящий к высшим, позитивным уровням реальности.

Комплексное взаимодействие теоретического и эмпирического уровней эстетического знания в процессе созерцательной и художе-

ственно-творческой деятельности, накопление эстетического опыта, переплавление его в личный духовный опыт – такой нам видится эстетическая специфика художественного образования личности в системе подготовки творческих и педагогических кадров в сфере культуры и искусства в современных условиях.

Литература:

1. Асмус В.Ф. Соотношение практики и теории в философии Ф.Бэкона // Философские науки. – М., 1961. – №4.

2. Бердсли М. Эстетическая точка зрения; перевод с англ. И.Э. Блюма // Американская философия искусства: основные концепции второй половины XX века – антиэссенциализм, перцептуализм, институционализм. Антология / Под ред. Б. Дземидока и Б.Орлова. При участии издательства Уральского Государственного университета (г.Екатеринбург). – Екатеринбург: «Деловая книга», Бишкек: «Одиссей», 1997. – С.155 – 181.

3. Бычков В.В. Триалог: Разговор Первый об эстетике, современном искусстве и кризисе культуры/ В.В. Бычков, Н.Б. Маньковская, В.В. Иванов; Рос.акад. наук, Ин-т философии. – М.: ИФРАН, 2007. – С.72 – 78.

Р.А. Куренкова

г. Владимир, Владимирский государственный университет

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ «Я» И «ДРУГОГО»

В широко известной научной педагогической общественности монографии Л.Л. Надирова пишет «...отметим, что анализ философского аспекта эмпатии может быть продолжен на материале современных концепций феноменологии, постмодернизма, постструктурализма и т.п.» [1, 49]. Думается, что упоминание о феноменологии здесь является далеко не случайным. Автор монографии прекрасно различал два потока современных научных исследований.

Первый поток – рационалистический, с его ориентацией на точные методы анализа, вне субъективности и метафизики, вне присутствия человека, на сциентистское изучение устойчивых текстовых единиц искусства. Второй поток имеет противоположную интуитивистскую направленность, характеризуется стремлением осмыслить мир искусства в философско-психологических и поэтических формах знания через антропологическую ориентацию. Но существует и третий поток эстетических исследований, который как бы служит универсальному примирению оппозиций двух указанных направления

постижения эстетики человеческого духа в потоке жизни и искусстве. Речь идёт о феноменологическом подходе и методе, который в своём основном виде был ассимилирован многими эстетическими школами и направлениями XX в. и продолжает развитие в современном феноменологическом движении.

Феноменология как учение о феноменах может быть отнесена к самым разным философским учениям и традициям. Это понятие встречается в эстетике Гёте, Канта, Гегеля, Brentano. Феноменология как учение западной философии было создано на рубеже XIX и XX вв. Эдмундом Гуссерлем (1859-1938). В 10-30-х годах XX в. оно продолжало активно развиваться учениками и последователями Гуссерля, многие из которых выдвинули оригинальные эстетические идеи, теории. Среди них М. Хайдеггер, Е. Финк, М. Шелер, Р. Ингарден, А. Шюц, Ян Паточка. В России феноменологические идеи Гуссерля применительно к области искусства развивали Г. Шпет, Б. Яковенко. Во Франции широкое распространение феноменология получила в работах М. Мерло-Понти, Э. Левинаса, М. Дюффрена, Г. Берже.

В России, во Владимире, в 1995 г. создан Русский центр феноменологии образования и эстетики. В своей эстетической концепции учёные центра Р.А. Куренкова, Е.А. Плеханов, Е.Ю. Рогачева исходили из антропоморфности понятий диалога, цельности, целого, которые помогают двигаться к гармонии, единству, феноменологическому тождеству объективного и субъективного, онтологического, гносеологического и социального аспектов эстетического.

Л.Л. Надирова прямо подчеркивает, что эмпатия имеет внерациональную природу: «её основой наряду со многими способностями человека является «диалогическое мышление» [1, 50]. Автор данной статьи обращался к понятию «эмпатия» в рамках классического учебного курса «Эстетика», рассматривая проблемы искусства и творчества в искусстве: «Эмпатия как сочувствие, переживание, способ понимания эмоционального состояния других людей, необычайно важна для художника. Он устанавливает эмоциональные связи с людьми через произведение искусства. Аффекты реципиентов могут быть заложены в оттенках слов, экспрессии линий и мазков, в пластике формы, звуковысотных интонациях, ритме произведений искусства. Тем самым личность художника, «транслируемая» через произведение искусства, как бы участвует в эмоциональных переживаниях других

людей, включая собственно «Я». Так, на первом месте высочайшая эмоциональная восприимчивость, отзывчивость на нравственные впечатления, сопереживание человеку» [2, 232].

Что касается феноменологической эстетики, то в традициях философского мышления в ней развиваются такие понятия как «диалог», «интерсубъективность», «вчувствование» и др. За их «фасадом» часто скрывается то, что составляет содержание понятия «эмпатия». Так или иначе остается вопрос о совместном чувстве, со-чувстве в искусстве.

Музыкальный мир «Я» и «Другого» был предметом исследования Л.Л. Надировой с позиций педагогики, психологии, музыковедения.

Что нового может предложить феноменологическая эстетика музыки? Музыкально-эстетическое как начало и как результат музыкально-эстетического отношения – не одно и то же. В первом случае можно говорить о музыкальном чувстве как субъективном восприятии, во втором – как о субъективности, без которой бедна и безжизненная всякая объективность музыкального произведения. В этом смысле мы отличаем повествования писателей и музыкальных критиков, которые описывают до-музыкальные, общие чувства, вызванные музыкой, но которых, в сущности, в музыке вовсе нет, и те чувства, которые возникли из явленной сущности художественной материи самой музыки нашему сознанию. Только в последнем случае, когда тождественны музыкальная объективность и субъективность, когда совпадает художественно постоянное и неизменное с субъективно-психическим и становящимся, можно говорить о состоявшемся музыкально-эстетическом отношении и интерсубъективности как акте музыкальной культуры.

Феноменологическое конструирование состоит в способности музыкального сознания воспроизводить музыкально-слуховые представления, которые вызваны музыкальным мышлением в настоящий момент. Они как бы закрепляются на «экране» личностной музыкальной культуры в зависимости от интенционального опыта слушателя. Однако главный смысл феноменологического конструирования состоит не в воссоздании музыкального предмета, а в осознании и понимании слушателем самого себя. А это возможно лишь на интерсубъективной основе. В процессе конструирования не могут оста-

ваться без внимания те акты музыкального сознания, благодаря которым конструируется человеческое содержание музыки. Очевидно, что прежде всего слушатель устанавливает связи с личностно-субъективным «Я» композитора, исполнителя, человечества. В целом, такая постановка вопроса вплотную приближает нас к проблеме интересубъективности. Одним из главных в ней является вопрос о том, какая ведущая способность музыкального сознания лежит в основе формирования интересубъективных связей?

На наш взгляд, всякая интересубъективность возможна лишь при наличии диалога между отдельными субъектами. Только существование общих черт музыкального сознания и музыкального языка делает возможным существование «Мы» как интересубъективной единицы восприятия музыки. В этом случае процесс конституирования интересубъективного «Мы» возможен только в условиях самоконструирования музыкального «Я». Такое «Я» образуется посредством «вхождения» в интенциональный музыкально-эстетический опыт «Другого». Согласно Гуссерлю, «Другой» может пониматься как душевное, личностное и трансцендентальное «Я». Причём подлинную сферу интересубъективности он связывает с последним типом «Другого». Все эти три формы вхождения в интенцию «Другого» предполагают наличие специфической апперцепции воспринимающего. Музыкальный опыт «Другого» не может быть адекватно воспринят помимо музыкально-эстетического чувства, по отношению к которому музыкально-эстетическое сознание является вторичным, более сложным образованием. Благодаря интересубъективному конструированию чужое «Я», воссозданное языком музыки, конструируется в музыкальном предмете по аналогии с «Я» воспринимающего. И наоборот, «Я» слушателя, благодаря интересубъективному присутствию в ткани воспринимаемого музыкального произведения, оказывает воздействие на творческое «Я» композитора или исполнителя. Здесь образуется важный «нерв» контактности людей, чьё восприятие опосредовано музыкой. Эту форму интересубъективности в музыкальной культуре личности мы назвали «музыкальным эстезисом». Благодаря ему становится возможным введение критерия личностной сопричастности к миру музыки. Начальный момент соприкосновения с миром музыки, протекающий вне интересубъективной интенции, не позволяет осознать человеческое измерение музыки. Однако мир личностной культуры

способен формироваться и существовать лишь в гармонии интересу субъективных отношений. В системе феноменологии «только благодаря конструированию интересу субъективности возникает возможность говорить об объективном мире как о мире общезначимом» [3, 50]. Чем же определяются нормы и нормальность конституируемых межсубъективных отношений? В отличие от естественной нормальности, которую феноменолог связывает со значениями тела и чувствительности, личностная нормальность определяется теми ценностями, на которых основывается та или иная культура. Нормальность в восприятии музыки всегда относительна и формируется музыкальными нормами определенного стиля. Всё то, что не соответствует нормам этого стиля, может восприниматься как чужое и ненормальное. Гармония норм – это трансцендентальное «Эго» для всякого культурного конституирования музыкального предмета.

Задача, которую выдвинула феноменология, – конституировать музыкальный предмет в пространстве интересу субъективной действительности, даже в абстрактно-формальных построениях музыки, – почти неосуществима. Выявить аспекты музыкальной деятельности в сфере культуры и сознания невозможно, пренебрегая адекватностью социального аспекта интересу субъективных связей и отношений. Если музыкальное сознание, согласно феноменологии, является «пракатегорией» всякого музыкального бытия вообще, что ведет к абсолютизации смыслопорождающей деятельности сознания, то свою задачу мы видим в том, чтобы через понятие музыкального эстетизма представить единство двух смыслопорождающих источников возникновения самой музыкальной действительности. При этом важно не отказываться как от тезиса об объективности реальности существования музыкального произведения, так и от тезиса его конструирования музыкальным сознанием. Если феноменолог музыки стремится объяснить музыку только из её самой, полагая при этой её наличие в актах сознания, то метод диалектической феноменологии, по которому мы идём вслед за А.Ф. Лосевым, требует признания опыта «Другого», а, следовательно, в конечном счёте, признания общественно-исторических детерминант музыкального сознания. Взаимодействие двух противоположных, но не взаимоисключающих методологий, на наш взгляд, на наш взгляд, возможно в разработке понятия музыкального эстетизма, которое, выражая меру диалога с «Другим» в му-

зыка, ведет к её подлинно гуманистическому восприятию. Эхо «Другого» пробуждает в человеке слышание не музыки вообще, а его собственной музыки. Только осознав Музыкальный мир «Другого», человек приобретает способность построить свой Музыкальный мир.

Литература:

1. Надирова Л.Л. Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов: монография. – 2-е издание, исправленное. – Владимир: Издательство ВлГУ, 2013, – 318 с.

2. Куренкова Р.А. Эстетика: Учебное пособие для студентов учебных заведений. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 368 с.

3. Батищев Г.С. Самопознание человека как культурно-созидательного существа: Три уровня сложности задач // Человек и культура. – М., 1984.

О.А. Губанов

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ЭМПАТИЯ КАК ПУТЬ К ДРУГОМУ

Эмпатия как философская проблема

В данной статье эмпатия будет рассматриваться с философской точки зрения. Вначале следует определиться с её бытийственным статусом. Для этого ответим на вопрос, в каком измерении вообще располагается, реализуется эмпатия, что делает её возможной или невозможной с философской точки зрения? Эмпатия разворачивается как сила притяжения Другого, другого как выходящего за пределы феноменальной самости, за поле «я». Другой, Другое – есть одновременно онтологическое основание и гносеологический феномен, делающий возможным собственное бытие человека и восприятие им мира.

Благодаря какому качеству мы способны к диалогу с Другим, что позволяет нам взаимодействовать с ним? Чтобы дать ответ на эти вопросы, вначале нам необходимо ответить на более общий вопрос: «Чем вообще занимается онтология?» Известно, что она изучает человека с точки зрения его включенности в бытийственные структуры. Но почему человек оказывается вовлеченным в бытие, как он определяет собственное существование в нём? Очевидно, что имеется соци-

альная, культурно-историческая, ментальная, психофизиологическая предопределенность, во многом обуславливающая онтологический статус человека. Но в то же время ясно, что этот комплекс, чтобы обеспечить взаимодействие человека с бытием, должен иметь некое надежное трансцендентное основание. Таким основанием, по нашему мнению, выступает эмпатия.

Философская дефиниция эмпатии; другое и собственное

Определим эмпатию как способность человека к вчувствованию в Другого. Собственно, в нашем определении эмпатии мы исходим из её тождественности вчувствованию, которое является одним из базовых понятий гуссерлевской феноменологии. Другое здесь выступает как отличное от Собственного, как не-самоидентичность. Собственное – есть предельная феноменальная самость, тогда как Другое – есть контекст этой самости. Здесь в игру вступает гносеология как наука о возможностях и пределах познания Другого, ибо бытийственный статус Другого не определяется без его восприятия.

Почему вообще нельзя обойтись без трансцендентного основания, без эмпатии? Дело в том, что никакая вербальная и невербальная информация о человеке или из уст самого этого человека неспособна в полной мере раскрыть его сущность для Другого, но является лишь средством для этого. Речь идёт даже не о необходимости понимания и представления, которые, сохраняя идентичность Другого, обеспечивают надёжную дистанцию, но об особом вчувствовании, которое надстраивается над всеми дискурсами.

Это вчувствование в Другого есть даже не собственно способность к сопереживанию, но способность к сокровенной, пронизательной проникновенности Другим. Такая проникновенность, безусловно, овеяна мистическим шармом, так как не поддаётся рациональному истолкованию и какой-либо объективной верификации. Но именно оно, в конечном счёте, определяет способность людей к со-бытию. Ведь этические принципы, выработанные человечеством, связаны не только с трансцендентальным уровнем отношений между людьми, сколько с мирным и стабильным существованием, и выступают неким долгом, принуждением, необходимостью, тогда как эмпатия является предельном искренним, свободным влечением к другому, не обремененным императивными узами.

Эмпатия открывает путь к Другому и обозначает два принципиально важных момента: влечение к Другому как желание присвоить другое, идентифицировать его с собой, аккумулировать в себя, и влечение к себе как желание сохранить самоидентичность, маркировав Другое как Отличное. В этом бинаризме рельефно проступает как самость человека, так и интенциональная инаковость. Инаковость перетекает в самость, а самость в инаковость, в этих мерцающих метаморфозах бликуют идентичности, подобия и различия. Интенциональность сознания есть потенциальная открытость к восприятию и переживанию Другого. Никакая иная сила, кроме способности к эмпатии, не позволит человеку установить метафизический, сакральный контакт с Другим, который является залогом не-одиночества человека, его включенности в бытийственные структуры.

Классификация бытийственно-гносеологических элементов в контексте собственного

Необходимо по принципу схожести/различия систематизировать онтологические элементы, с которыми человек имеет дело:

- 1. собственное как априорное;*
- 2. собственное как присвоенное (другое как собственное);*
- 3. другое как подобное;*
- 4. другое как маркированное отличное, как чужое.*

Каждый из указанных элементов нуждается в пояснении. Собственное как априорное мыслится нами как не-приобретенное, невыработанное, предопределенное генетикой. Собственное как априорное и есть изначальная самость, и есть феноменальность, сам рафинированный феномен, который оказывается вовлеченным в игру тождественного, подобного и отличного. Собственное как априорное – условие и базовая часть каких-либо онтологических и гносеологических взаимодействий с другим. Собственное как априорное выступает мерилем ценностей Другого, фильтром всего Другого, всего отличного.

Собственное как присвоенное есть перманентное расширение границ собственного в условиях включенности в бытие. Ведь собственное интенционально. Оно аккумулирует, присваивает (крадет) необходимые для себя элементы бытия.

Собственное обнаруживает общность мировоззренческо-аксиологической матрицы с Другим и вписывает это Другое (подоб-

ное) в собственную структуру. Это отношение к родственному Другому можно назвать эмпатическим консонансом. Другое, выступая подобным, сохраняет дистанцию с собственным, но одновременно является интенциональным в его отношении. Другое как маркированное отличное отторгается собственным.

Феноменальная самость отрицает другое Другое, называет его как лежащее за собственным полем, за своими пределами. Так самость конституирует, выстраивает вокруг себя некую семантическую, прагматическую, синтаксическую, и шире – сверх-транс-семиотическую – (а значит онтологическую, гносеологическую, этическую, эстетическую) матрицу, в котором элементы бытия маркируются, систематизируются, выстраиваются в иерархии.

Эмпатийное бытие как бытие эстетическое

Эмпатия есть, в конечном счёте, такое субъективное преобразование онтологии и гносеологии, в котором они приобретают эстетический статус. Эстетическое здесь подразумевает одухотворённое, осмысленно-сакральное присутствие в бытии и такое же восприятие его. Подлинно человеческое бытие есть бытие эстетическое, есть бытие «вчувствующее», бытие эмпатийное. Здесь – в рафинированном вчувствовании – не остаётся места для морали и оценивания и происходит такое онтологически-гносеологическое преобразование мира, в котором всё погружается в чисто эстетическое со-бытийствование.

Ж.В. Латышева

г. Владимир, Владимирский государственный университет

МЕСТО И РОЛЬ ЭМПАТИИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ТРАНСЦЕНДИРОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ВОСПРИЯТИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ)

Эмпатия как необходимое условие интерсубъективности и важнейший механизм понимания Другого, является неотъемлемым элементом процесса социального трансцендирования, определяемого нами как устремленность людей к социальному единству через индивидуально-совместное преодоление рамок их биологического существования, выражающееся в постоянном конституировании и конструировании себя, Другого (Других), повседневных и внеповседневных реальностей, создающем, тем самым, общество и одновременно вклю-

ченном в социальный процесс. Э. Гуссерль писал, что интерсубъективность – это интенциональное, в котором проецируется другое «я», это «...априорно-идеальная общность, составляющая трансцендентальную предпосылку любого эмпирического сообщества» [4,11]. Другой, согласно основоположнику феноменологии, является ничем иным, как Alter Ego, определенным свойством трансцендентального «я», его модусом. Конституирование трансцендентально-интерсубъективной социальности возможно, как считает Гуссерль, с помощью аналогизирующей апперцепции (аппрезентации), механизмом которой является *эмпатия (вчувствование)* – «созерцательное проникновение в душевную жизнь другого» (Гуссерль).

Социальное трансцендирование в форме аппрезентации, основанной на эмпатии, осуществляется во всех сегментах общественной жизни, и происходит это в ходе продуцирования мировоззренчески значимой семантики: в конструировании символического универсума индивидом в повседневной жизни; в религии, науке, искусстве (восприятии и интерпретации художественного произведения), праве, морали, образовании, политике, экономике. Однако одним из самых главных локусов присутствия и функционирования эмпатии в процессах социального трансцендирования показывает себя, на наш взгляд, музыкально-эстетическое восприятие и интерпретация. Именно эмпатия раскрывает возможности понимания музыкального произведения как Alter ego.

Интересно отметить, что во многих философско-эстетических источниках указывается, что термин «эмпатия» часто употребляется в связи с процессом эстетического переживания. Кроме того, исследователи подразделяют данный феномен на два вида – когнитивный и эмоциональный [3]. Однако на практике, как мы считаем, эмпатия действует как единство указанных сторон при возможных вариантах их соотношения (акцентирование либо на эмоциональных, либо на когнитивных моментах, что зависит от конкретных целей и обстоятельств). Эмпатия, действующая в рамках процесса социального трансцендирования посредством искусства, выступает, по нашему мнению, важным элементом духовности и неотъемлемым критерием интерпретаторской культуры личности. Применение методов, развивающих эмпатию и соответствующих ступеням данного процесса (со-

переживание – сочувствие – содействие), поэтому трудно переоценить.

Рассмотрим несколько подробнее, каково место и роль эмпатии в процессах социального трансцендирования, осуществляющегося с помощью восприятия и интерпретации музыкального произведения, осмыслив для этого некоторые важные идеи польского философа и эстетика Романа Ингардена. Ингарден утверждает, что произведение музыки трансцендентно воспринимающему сознанию, а «трансцендентностью второго порядка» выступает его исполнение [1, 432]. Поэтому и исполнительская реализация, и восприятие музыки показывают себя, по сути, аппрезентативным трансцендированием через эстетическую конкретизацию сочинения, прояснение и актуализацию его содержания. В процессе исполнения происходит «доопределение», устранение мест неполной определенности, сведение к однозначности – одним словом, реализация заложенных в нотной записи возможностей» [2, 84]. Далее развертывание конкретизации (трансцендирования) продолжается в музыкально-эстетическом восприятии как «содержательной стороне воспринимаемого сознанием предмета» (Ингарден); в восприятии, зависящем от специфических условий его реализации и от индивидуальных особенностей реципиента.

Отмеченные моменты показывают, что именно благодаря совместным усилиям исполнителя и реципиента (и в первую очередь, эмпатии), происходит эмоциональное схватывание и творческое до-создание выразительной музыкально-художественной предметности. Иными словами, художественно-символическое содержание, призванное аппрезентировать определенный род социальных трансцендентностей, раскрыть глубинные основания бытия, окончательно обретает свою реальность, действительную целостность не в нотном или словесном тексте, не на живописном полотне и не в скульптурном изваянии, а рождается как эстетическая предметность в воспринимающе-аппрезентирующем сознании – сознании и исполнителя, и реципиента.

Эксплицируя проблему восприятия музыкального сочинения, польский феноменолог опирается на собственную теорию «слуховых видов», которая, вкратце, сводится к следующему. В процессе исполнения музыка дается слушателю в слуховом ощущении как ряд «звуковых (слуховых) предметов». «Слуховые предметы» проявляются в

«слуховых видах», которые, в свою очередь базируются на «впечатлительных датах». Один и тот же звук может даваться в различных «слуховых видах», что зависит не только от разных индивидуальностей слушателей, но и от различия фаз, обстоятельств восприятия, настроения и внимания. Соответственно, изменения в содержании «видов» влекут изменения в исполнении музыкального произведения и, отсюда, в характере эстетической оценки. Слушатель эмпатически настроен на произведение и, как пишет Ингарден, как бы «выслушивает», «вылуцчивает» его в качестве предмета эстетического восприятия.

Таким образом, в подходе Р. Ингардена представлены некоторые существенные перспективы понимания места и роли эмпатии в процессе музыкальной рецепции. Польский эстетик убедительно показывает, что существование музыкально-эстетического предмета и, в целом, социальное трансцендирование посредством искусства, немислимо без эмпатической активности личности высокой общей и эстетической культуры.

Литература:

1. Ингарден Р. Музыкальное произведение и вопрос его идентичности // Исследования по эстетике. – М.: Иностран. лит-ра, 1962. – С. 403 – 570.
2. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки. – Л.: Музыка, 1979. – 208 с.
3. Надирова Л.Л. Развитие эмпатии при обучении подростков музыке: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Моск. пед. ун-т. М., 1994. – 150 с.
4. Смирнова Н.М. От трансцендентальной феноменологии к феноменологии социальной реальности: мировоззренческие основания «Великого синтеза» // Феноменологические исследования. Обзор основных идей и тенденций. Ежегодник. – Владимир-Белмонт, 1998. – №2. – С. 7–34.

К. В. Дрозд

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПРОБЛЕМА ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

*Статья подготовлена при поддержке РГНФ
(Проект № 13-06-00513)*

Целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства сегодня является воспи-

тание высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. В этих условиях важным качеством личности становится способность к самоопределению, благодаря которой современный человек сможет разумно существовать в условиях выбора, то есть в условиях свободы и ответственности.

Самоопределение, по мнению авторов педагогического энциклопедического словаря, представляет собой центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в культуре, в системе социальных отношений. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми [11, 252].

«Самоопределение – подлинно гуманный путь к развитию — личностному, гражданскому, профессиональному... Человек всегда стоит перед необходимостью выбора друзей, профессии, моды, позиции в общественной жизни, произведений литературы, искусства, спорта, выбора примеров для подражания, индивидуального стиля жизни. Способность самостоятельно выбирать, вырабатывать жизненные критерии и руководствоваться ими в поведении и деятельности есть способность к самоопределению. Без умения выбирать, т.е. без способности к самоопределению, человек теряет возможность обрести культуру, реализовать себя как существо самобытно-индивидуальное и активно преобразующее общественную жизнь» [6, 53].

По словам Н. Б. Крыловой, сегодня в массовом эстетическом воспитании господствующее положение продолжает занимать парадигма «приобщающей» передачи культурных норм и образцов, молчаливо признающая художественную культуру внешней по отношению к человеку. Эта парадигма почти не учитывает внутренние культурные условия и потенции саморазвития современного человека, сложный социокультурный контекст его существования. Игнорирует она и особенности современного этапа в развитии искусства – такие его черты, как склонность к художественным провокациям, самоиронии, самопародии, размытость эстетических категорий и этических границ [8, 64].

Реальная альтернатива данной парадигме связана с философской идеей о возможности свершения личностью акта самоопределения под воздействием искусства (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, М. Бубер, Г. Г. Гадамер, А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман и др.). Речь может идти о воспитании способности к *эстетическому самоопределению* как готовности и умения самостоятельно вырабатывать эстетическое отношение к действительности.

С момента своего рождения человек помещен в мир культуры, который определяет специфику человеческой жизни и деятельности. В культуре накоплен и зафиксирован гигантский человеческий опыт. Способы его фиксации самые разные: это и феномены человеческого сознания – верования, традиции, установки, культурные приоритеты; это и многообразные символики и мифологии; это предметы искусства и тексты; это и языковые значения, понятия, знания и даже фиксированные умения.

Культура определяется как «опредмеченная деятельность человека, способ вхождения в общественную жизнь, механизм самосознания, совокупность духовных и материальных ценностей, форма трансляции социального опыта, способ социализации личности» [12, 363]. Однако, по утверждению Н. А. Бердяева, «культура – это не реализация новой жизни, нового способа существования, а реализация новых ценностей», т.к. человек является субъектом культуры. В своей деятельности, поступках, мыслях, переживаниях он опирается на общечеловеческие духовные и нравственные ценности, но главное – создает свои [2, 315]. По мнению В. А. Канке «Культура – это всегда творчество, деятельность, ценностное отношение человека к себе и к другим по законам истины, красоты и добра» [7, 208].

Б. К. Малиновский отмечает, что «наиболее своеобразным и одновременно самым интернациональным видом накопления культурного опыта является искусство, в котором отражается первичная потребность человека в чувственном или эстетическом познании мира». В своем эстетическом отношении к природе, к другим и к себе человек постоянно проверяет все на человечность, ищет пропорции, которые бы органично связывали его с внешним окружением [10, 16].

В процессе постижения мира, эстетического в том числе, считает М. М. Бахтин, человек несет ответственность за формирование собственного смыслового единства и его реализацию. В конечном ре-

зультате становления человек обретает форму определения себя в мире – самоопределение [1, 105].

М. Бубер обращает внимание на то, что культура человека всегда зиждется на событии – встрече. Посредством события – встречи человек может вновь строить жилища, может наполнить время новыми гимнами и песнями, может придать новую форму самой общности людей. Событие – встреча человека с человеком – является фундаментальным фактом человеческой экзистенции [4, 10 - 47].

Событием для индивида становится все, что обрело для него значение. Событие может обрести статус факта социального бытия, если на уровне общественных отношений то или иное событие выставляется в качестве образца для признания. Способы такого признания живут в культуре (П. Бурдьё, М. Вебер, К. Леви-Строс, П. Сорокин).

Социальный эффект искусства отмечался философами Ю. Б. Боревым, Л. Н. Столовичем, К. Б. Соколовым и др. Например, Ю. Б. Боров обращает внимание на то, что искусство воздействует на личность через эстетический идеал, который проявляется и в положительных, и в отрицательных образах. «Перефразируя А. С. Пушкина, можно сказать, что искусство «сокращает нам опыты быстротекущей жизни»: оно позволяет пережить многие чужие жизни как свою и обогатиться опытом других людей, присвоить его, сделать его фактом своей жизни, элементом своей биографии. Опыт отношения к миру, сообщаемый искусством, умножает и расширяет реальный жизненный опыт личности» [3, 130].

В ходе накопления культурного опыта человек выбирает только ему необходимые законы практической деятельности в соответствии с общественным пониманием таких категорий как красота, прекрасное, безобразное, возвышенное, низменное и т.п. Таким образом, процесс культурного самоопределения окрашивается эстетической характеристикой.

Например, высокохудожественный фильм о проблемах сегодняшней жизни – это своего рода эссенция, которая, растворяясь в повседневном реальном опыте подростка, придает ему большее, чем просто художественное, ценностно-смысловое значение. Воздействие высокого искусства направлено на социализацию целостной личности и утверждение ее самоценного значения. Конечный результат воздей-

ствия искусства на личность проявляется в оформлении культуры эстетического самоопределения.

Эстетическое самоопределение, наряду с профессиональным, нравственным, этическим, гражданским, является частью жизненного самоопределения. Однако если нравственное самоопределение предполагает проявление у человека социальных качеств, актуальных для данного общества, то эстетическое самоопределение, исходя из контекста понимания сущности категории «эстетическое», имеет в виду не только данное общество, но, в конечном счете, все человечество как поле, ориентир и критерий жизнедеятельности личности. В эстетическом самоопределении представлены творческие способности человека, его умения относиться к миру истинно по-человечески.

Важнейшим фактором развития способности личности к эстетическому самоопределению, указывает Д.А. Леонтьев, является опыт общения с искусством. Для того чтобы произведение художественной культуры оказало воздействие на молодого человека, необходим не слишком большой разрыв между тем, чего он ждет от произведения, и тем, что произведение способно дать ему сверх того. Иначе по отношению к незапланированному воздействию возникнет защитная реакция отталкивания, неприятия, негативного восприятия, незафиксированность в сознании личности художественного произведения как эстетического события жизни [9, 67-90].

Желанный, оптимальный результат эстетического самоопределения – формирование самоценной и социально ценной, творчески активной личности, обладающей высокой индивидуальной эстетической культурой, что позволяет человеку жить гуманной жизнью и действовать убежденно, целенаправленно, избирательно, продуктивно, практично и общечеловечески значимо.

Рассматривая самоопределение как деятельность личности по определению себя в культуре, правомерно охарактеризовать эстетическое самоопределение как деятельность, которой присуще осмысленное отношение к прекрасному, безобразному, возвышенному, низменному, трагическому, комическому, драматическому и другим характеристикам жизни и искусства.

Эстетическое самоопределение – это схватывание и духовно-культурное присвоение личностью общечеловеческого в реальном мире; проявление личностью эстетических вкусов в виде системы

предпочтений и ориентаций, основанных на обобщенной и творческой переработке исторически обусловленных эстетических впечатлений, оценка и закрепление в сознании существенного.

Основным показателем эффективности воспитания эстетического самоопределения, на наш взгляд, будет являться положительная культурная идентификация личности – принятие и признание культурных ценностей как наиболее значимых, осознание своих культурно-исторических связей с определёнными социальными группами и сообществами. Отражением изменений в развитии способности эстетического самоопределения будут являться качественные показатели поведения современного человека – осознанный выбор эстетических ценностей, проявление потребностей в саморазвитии и художественный интерес, самостоятельное свободное художественное творчество по созданию новых культурных ценностей.

Литература:

1. Бахтин М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники. – М.: Наука, 1986. – С. 108-109.
2. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства.– М.: Наука, 1999. – Т.1. – 544 с.
3. Борев Ю.Б. Эстетика. – 4-е изд., доп. – М: Политиздат, 1988. – 497 с.
4. Бубер М. Я и Ты. – М.: Знание, 1993. – 174 с.
5. Бурдые П. Структуры. Habitus. Практики. Современная социальная теория: учебное пособие. – Новосибирск, 1995. – 20 с.
6. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
7. Канке В.А. Философия. Исторический и систематический курс: Учебник для вузов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
8. Крылова Н.Б. Социокультурный смысл образования // Новые ценности образования. – М., 1995. – № 2. – С. 67-102.
9. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. – М.: Искусство, 1998. – 110 с.
10. Малиновский Б. Культура. Культурология XX век. Дайджест. // Проблемно-тематический сборник. – Вып. 4 – М.: ИНИОН РАН, 1997. – С. 15-23.
11. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
12. Современный словарь по культурологии; сост. В.В. Юрчук. – Минск: «Современное Слово», 1999. – 736 с.

13. Event-технологии развития детей и молодежи: монография [Электронный ресурс]. – ИТИП РАО, 2011. – 96 с. – Режим доступа: <http://www.myfunday.ru/kreativ-ideya/7-sajt/razvlekatelnye-programmy/79-uchebnik-organizatora-meropriyatij.htm>. – (дата обращения: 28.07.2013).

М.В. Акопова

г. Владимир, Детская музыкальная школа № 1 им. С.И. Танеева

ФЕНОМЕН ЭМПАТИИ В ПЕДАГОГИКЕ: КРЕАТИВНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО ПЕДАГОГА

**Памяти доктора педагогических наук, профессора
Лейли Леонардовны Надировой
посвящается**

Подходы к обучению игре на музыкальном инструменте в европейских странах и других частях света различны. В восточной традиции обучения музыкальному исполнительству основными являются методы, в результате применения которых ожидается формирование способности «раз-учивания». Ум ученика предстает при этом открытым, активным, восприимчивым, отзывающимся на мгновенные внешние воздействия. На острове Ява, например, обучение ведется в абсолютно свободной манере. Учитель фактически не учит в обычном понимании этого слова. Ученик проводит часы, дни, недели, наблюдая за учителем – это его образец, его модель – и изо всех сил подражает ему. Это очень медленный процесс, но он формирует музыкантов с высочайшим интуитивным ощущением своей музыкальной системы. Названия, классификации, концепции, теории и словесно формулируемые правила не занимают почти никакого места в процессе обучения. Они сообщаются учащемуся, когда тот уже стал взрослым музыкантом, как заключительные штрихи.

Это прямая противоположность тому, как учат и учатся музыке на Западе. Здесь процесс начинается с объяснений, которые ученик обязан понимать; он должен знать наперед, что ему предстоит сделать. Таковы требования, диктуемые самой природой западной музыки.

Каждая пьеса представляет собой великое множество отдельных элементов. Ясно, что такое здание может быть построено только пу-

тем последовательной «сборки» частей, и эта задача выполнима только при помощи «чертежа», «технологической карты» – нотации, предоставляемой композитором. Это означает, что юный пианист, пытающийся разучить сонату Бетховена, будет трудиться над каждым куском отдельно и даже разбивать его на меньшие части, работая над единой фразой. Только в итоге многих недель подобной детальной работы над каждой фразой он попытается собрать пьесу воедино. Для ученика, осваивающего западную классическую музыку, постижение композиции как целого может придти в последнюю очередь. Начальный этап обучения и последующие установки музыканта гамелана (Ява) принципиально иные. Целостность, единство пьесы осваиваются в первую очередь, и только затем, медленно и постепенно он учится заполнять деталями ее общие контуры. [1, 50]. И здесь возникают совершенно разные установки в обучении. Одна система нацелена на результат, другая основана на проживании процесса. Более того, в этом длительном процессе происходит невольное погружение в тот опыт, который несет в себе музыкальное произведение как модель жизни. Таким образом, музыка становится воспитательной средой, целостной, нерасчленимой сферой. Музыка сначала начинает звучать в душе (слух, по мысли Б. Пастернака, есть орган души), и только потом детализируется технологически. Она, прежде всего, задает «вертикаль» внутреннего роста ученика и лишь затем определяет насыщение «горизонталей» (формирование знаний, умений, навыков). Жизнь звука, интонирование воспринимаются и передаются не как отработанный прием, а как погружение в поток внутренней жизни, проживаемой каждый раз заново. Таким образом, сам процесс предполагает творение.

Для возраста младших школьников характерно игровое поведение. Музыка предоставляет для этого огромные возможности. Но здесь – игра особого рода. Игра дает иллюзорные образы. Музыка же дает новый тип истины. Игра на музыкальном инструменте перестает быть «игрой», а становится самоосуществлением музыканта, который производит, а не воспроизводит музыку. Этому в огромной степени способствует установка учителя: оставив в стороне суждения и терминологию, он задает ученику образ жизни, в которую надлежит войти, погрузиться, прожить ее. Эта жизнь – музыкальное произведение. Когда эта – иная для ученика – жизнь становится его реальностью,

когда он перестает воспринимать ее как нечто внешнее и другое, чем он сам, когда он становится частью, тождественной целому – тогда он вступает в сферу творчества, ибо создает себя нового и свою новую реальность.

Обратимся к условиям учебного процесса в классе фортепиано детской музыкальной школы.

Класс специального музыкального инструмента составляет личность педагога. Он является генератором творческой энергии, он отвечает за каждого ученика. Ученик же – центр «притяжения» этой энергии, центр педагогического процесса. Настоящий педагог не просто преподает, он воспитывает прежде всего духовно. Музыка является естественной художественной средой для такого воспитания, так как педагог наследует и передает культурные идеи своих учителей, их духовный опыт, а музыка аккумулирует духовный опыт всего человечества. Таким образом, через педагога происходит приобщение ученика к вертикали духовного развития. «Назначение музыканта – быть «вертикальным человеком», – отмечает В.Г.Ражников [4]. Духовная вертикаль – понятие не внешнее, а внутреннее. Есть уходящий в высоту человеческий путь, и музыкант его касается со своей стороны. Он – в общечеловеческом движении, и в то же время имеет личное, пристрастное отношение к этому пути. Когда человек ощущает личную заботу и участие ближних и дальних, во Вселенной, личное отношение к Богу, к Космосу, тогда он духовное существо.

Настоящее развитие музыканта – это ступень духовности, это та точка, куда стремится весь человеческий и художественный опыт. Такое развитие требует не преподавания, а учительства. Г.Г.Нейгауз не зря называл себя учителем музыки. Идя по законам искусства, которое, прежде всего, предполагает одухотворенность, учитель музыки должен обладать еще рядом качеств, диктуемых самой специальностью. Это артистизм, интуиция, умение создать творческую ситуацию на уроке.

Артистизм педагога заключается в его умении идти от индивидуальности, в умении перевоплотиться в ученика. В детской музыкальной педагогике это особенно важно. Проявление себя в полном блеске исполнительского совершенства может выглядеть как обвинение ученика в неумении. Все будет иначе, если педагог осознает, что он как бы владеет всеми возможностями и даже личностными черта-

ми ученика, необходимыми, чтобы сделать музыку своей, постичь ее содержание.

Педагог должен также осознать, что музыкальный рост ученика осуществляется в «зоне ближайшего развития» (Л.С.Выготский). Верхний предел, на который способен ученик в данный момент, это его достижения с помощью педагога; нижний предел – возможности самостоятельной работы ученика. «Зона ближайшего развития» – это путь от нижнего к верхнему пределу и надежда на то, что верхний предел будет скоро освоен самостоятельно.

Ученик, тем более маленький, начинает с хаоса, действия и впечатления его неопределенны. Пьеса, которую он должен освоить (то есть сделать своей) – это его художественное задание. На это отведено сколько-то уроков с педагогом и несколько дней работы дома. Это путь ученика, его движение в рамках истории этой пьески от хаоса к порядку. На каждом этапе ученик проявляет свои возрастающие исполнительские возможности и определяется в своем развитии.

Творческий педагог умеет все это предвидеть с первой встречи ученика с «его» будущей музыкой. Педагог знает своего ученика, знает, в чем состоит его путь. Артистизм педагога – подсказывать ученику не с позиции идеала, а с точки зрения проживания этого произведения учеником, с его же точки зрения, которой владеет педагог. Такого не сможет добиться педагог, смотрящий на ребенка свысока, работающий лишь на технологическом уровне. Более того, артистизм педагога тесно связан со способностью к множеству трактовок одного и того же произведения. В артистизме педагога проявляется и его интуиция – предугадывание, предчувствие развития ученика, от которого зависит выбор всего «арсенала» педагогических средств.

Духовность, артистизм, любовь к ученику и вера в него, интуиция и профессионализм – вот тот «ансамбль» свойств личности педагога, который ведет к созданию творческой атмосферы, творческой ситуации на уроке.

Творческая атмосфера урока предусматривает невозможность технологизма, школярства. Вот открылась дверь, и вошел он – ученик. Главное сейчас понять, что он все тот же, но в новом состоянии, уже другой. За время, что мы не виделись, он изменился, в его жизни что-то произошло. Почувствовав эти изменения, педагог решает, как пойдет работа сегодня, о чем будет речь. Будет это урок восхищения,

или урок размышления, урок-исповедь, или урок-игра? Педагог создает творческую атмосферу в новых способах общения, в новых ответах. При этом педагог помнит о сверхзадаче профессионального плана, об индивидуальном пути ученика. «Выдающийся в творческом отношении педагог-музыкант тот, кто может из любого, желающего заниматься у него ученика, сделать развивающегося, движущегося к высоким музыкальным идеалам художника. Воспитать мастера, который исполняя даже самое простое, маленькое произведение, может проявить большую силу переживания «всей музыки», – отмечает В.Г. Ражников [4].

Итак:

1. Творчество представляет собой синтез всех сущностных сил человека, интеграцию его качеств по преобразованию бытия и выход на новый качественный уровень взаимоотношений с миром.
2. Педагогика плодотворна только в ситуации творчества. Творчество учителя фортепиано состоит прежде всего в том, чтобы работать в «реальности» ученика, уметь перевоплощаться в реального и каждый раз нового ученика. Исходя из этой «реальности» учитель фортепиано выстраивает «вертикаль» воспитания и «горизонталь» обучения.
3. Условиями творческой работы учителя являются:
 - любовь к ученику и вера в его возможности,
 - умение видеть индивидуальные особенности ученика,
 - ситуация успеха, радость от достигнутых результатов,
 - использование различных методик для успешного продвижения ребенка по «вертикали» духа и «горизонтали» обучения,
 - отсутствие авторитарных методов воспитания, вызывающих у ребенка чувство неполноценности.
4. Преподаватель фортепиано способен к творчеству, если помимо высокого профессионализма обладает духовностью, высокими этическими качествами, артистизмом, интуицией, способностью заинтересовать ученика проживанием музыки.
5. Естественной средой для творческой работы на уроках фортепиано является сама музыка.

Литература:

1. Беккер Д. Традиционная музыка в современной Яве. – Мичиган: Университет Мичигана, 1972.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1997.
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1982.
4. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М., 1994.

Г. И. Ганзбург

г. Харьков, Институт музыкознания

ОБРАЗ КОМПОЗИТОРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (НА ПРИМЕРЕ И. С. БАХА)

Обучая студентов умению интерпретировать произведения искусства, педагоги постоянно упоминают об *авторе*. В классах по всем музыкальным дисциплинам мы в разных аспектах рассуждаем об авторах музыки, используя такие понятия как «авторский замысел», «авторская воля», «авторский стиль», «авторская редакция» и т. д., вплоть до «авторской аппликатуры» и «авторского исполнения». Это означает, что, изучая произведение, мы всегда вынуждены держать композитора (автора) в поле зрения. Имеется в виду, конечно, не сам автор, а *образ автора*. Как он создается, откуда мы его берем? Педагогическая проблема состоит в том, что *образ* автора (без которого невозможна адекватная интерпретация произведений) ни у кого не бывает врожденным или интуитивно данным: образ каждого композитора приходится целенаправленно формировать в ходе учебных занятий по всем музыкальным дисциплинам. Характерный для музыкальной педагогики «культ личности» композитора – явление позитивное. Из чего же формируется образ автора, необходимый и музыкантам-исполнителям, и критикам-аналитикам, и слушателям?

Есть два типа композиторов и, соответственно, два пути формирования образа автора:

1. Композиторы, обстоятельства частной жизни которых отражаются в содержании их произведений. Таков, например, Ф. Шопен. Эмоциональный строй его музыки обнажает душевный мир автора, в том числе переживания ностальгического характера, элегические и иные настроения, вызванные конкретными биографическими ситуациями, событиями личной жизни.

2. Композиторы, содержание произведений которых не связано с обстоятельствами их частной жизни. Таков, например, Дж. Верди.

Тематика его произведений не зависит от житейских ситуаций автора и должна рассматриваться отдельно от биографических событий. Эмоциональный строй его музыки связан с переживаниями вымышленных *персонажей*, с их реакциями на повороты сюжета и не зависит от реальных перипетий судьбы автора.

В зависимости от принадлежности композитора к тому или иному типу, формирование образа автора должно опираться на разные источники. Образ композитора **первого типа** в значительной мере «вычитывается» из его произведений, при этом эпистолярная, мемуарная, биографическая и научная литература служит вспомогательным материалом. Наоборот, образ композитора **второго типа** складывается на основе биографической литературы, переписки, воспоминаний современников, но не на основе тех сюжетов и эмоциональных состояний, которые данный композитор воплотил в творчестве. В этом случае при формировании образа автора анализ содержания музыкальных произведений играет вспомогательную роль.

Есть, однако, особые, весьма редкие случаи, когда композитор сознательно помещает самого себя в структуру содержания произведения. Разумеется, – становясь персонажем произведения, – в структуру содержания музыки входит не сам композитор, а его *образ*. Для этого требуется некий звуковой *носитель* образа, каковым может выступать мелодия, аккорд, тембр, ритмическая фигура (или их сочетание). Такие носители – звуковые символы личности композитора – мы условно называем лейтмотивами «Я» [1] или «Я-мотивами». Они могут служить дополнительным важным источником для формирования образа автора в сознании музыкантов, музыковедов и публики.

При включении образа автора в структуру произведения происходит сложная игра смыслов одновременно в двух планах: содержания и формы, что требует специального аналитического выявления. Для музыковедов такие случаи настолько же важны и интересны, насколько для теоретиков живописи важны случаи обнаружения автопортрета художника среди персонажей многофигурной картины (что может кардинально изменить толкование смыслов). В настоящей статье для примера рассматривается случай применения лейтмотива «Я» в музыке И. С. Баха.

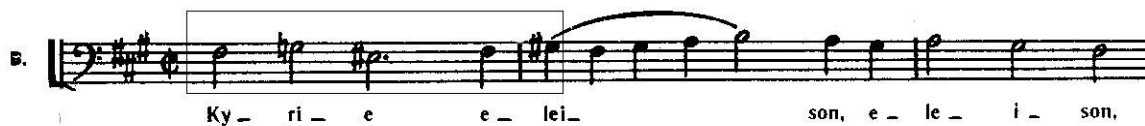
Наше наблюдение связано с темой ВАСН – общепризнанным звуковым символом И. С. Баха. Профессор Казанской консерватории

Яков Гиршман написал специальную книгу об истории этого символа [2], где он приводит сводку всех случаев использования темы ВАСН разными композиторами (по состоянию на 1990 год). Согласно сводке Я. Гиршмана, баховедение зафиксировало лишь один достоверный случай использования темы ВАСН в музыке самого Баха – в неоконченной тройной фуге (Контрапункт XVIII) из цикла «Искусство фуги» и еще четыре сомнительных случая – в клавирных фугах, принадлежность которых Баху оспаривается. А. Майкапар в статье 2007 года [7] дополнительно указал на применение этой темы также в кульминации Жиги из Английской сюиты №6.

Однако наиболее важный случай, где, по нашему мнению, Бах применил свою фамильную анаграмму и тем включил себя в структуру произведения, – остался без должного внимания (и понимания) исследователей. Речь идет о теме фуги «Kyrie eleison» (№3) из Мессы h-moll. Я. Гиршман упоминает это место [2, 17.] в числе мотивов, ассоциирующихся с темой ВАСН и «имеющих с ней глубокое внутреннее родство» [2, 15.]. По нашему мнению, мотив, использованный в начале этой фуги, является «Я-мотивом» Баха, несмотря на то, что не содержит ни одной из букв его «четырёхбуквенного имени» (и не мог бы содержать хотя бы потому, что в тональности си минор нет си-бемоля).

При анализе мы исходим из следующего: 1) ВАСН – не монограмма, но анаграмма, то есть такое слово, в котором буквы могут перекombинироваться, их последовательность может меняться; 2) ВАСН – не только четыре буквы (ноты), но и мелодическая линия, ими образуемая, буквы (ноты) при транспозиции в любую тональность меняются, а мелодия остается неизменной; 3) интервалы между звуками темы могут меняться путем замены на энгармонически равные (в этом сказался приобретенный Бахом навык мышления в условиях темперированного строя, где от энгармонической замены интервалов мелодия не меняется).

В соответствии с этими условиями можем утверждать, что начальные звуки темы «Kyrie eleison» (fis-g-eis-fis-gis) образуют ту же самую мелодию, что и анаграмма bach в комбинации b-h-a-b-c. При этом интервал большой секунды (h-a) заменен на уменьшенную терцию (g-eis), а хроматический полутон (b-h) заменен на диатонический (fis-g).



Что может означать в драматургическом плане появление авторского лейтмотива «Я» синхронно словесному тексту молитвы «Господи, помилуй»? Существует известный кинематографический прием «наплыва камеры» (или «наезда камеры»), когда вначале берется общий план (толпа людей), потом средний план (группа людей) и, наконец, крупным планом – одно лицо из толпы. Предвосхищение такого приема находим у Шекспира, где «история сужается в количестве лиц – она доходит до одного человека и вдруг расширяется за все пределы» (формулировка Ю. Тынянова, цит. по: [5, 30]).

Драматургическая логика первого песнопения мессы («Kyrie eleison»), занимающего в Мессе h-moll Баха три начальных номера, видится такой: первая fuga «Kyrie eleison» – коллективное моление (общий план), второй дуэт «Christe eleison» – голоса группы людей (средний план), третья fuga «Kyrie eleison» – молящийся один человек (крупным планом), где текст говорит: «Господи, помилуй», а мелодия говорит: «Это я, Бах». Смысл такого сочетания: «Это я, Бах, обращаюсь к Тебе, Господи».

Автор при помощи лейтмотива «Я» включает самого себя в ткань произведения. В этом – момент скрытой или явной рефлексии. Если опираться на классическое определение, данное рефлексии Вильгельмом фон Гумбольдтом, мы увидим, что сознательное использование при сочинении музыки тем-символов самоидентификации автора – важный композиционный прием, который позволяет создавать, культивировать и опознавать в музыке рефлексия. По Гумбольдту, рефлексия состоит «в различении мыслящего и предмета мысли». «Чтобы рефлексировать, дух должен <...> подобно предмету противопоставиться самому себе» [3, 301]. Исходя из этого, можем утверждать, что лейтмотив «Я» в Мессе h-moll И. С. Баха служит инструментом авторской рефлексии. Парадокс в том, что рефлексия мы меньше всего ожидаем встретить в жанре мессы, для которого не характерна индивидуализация и субъективность.

«Автопортрет» Баха, вычитываемый в суровой аскетичной теме третьей фуги, его индивидуальный голос, звучащий в этом разделе

мессы – уникальный случай создания образа автора в произведении данного жанра.

Литература:

1. Ганзбург Г. И. Лейтмотив «Я» в музыке Рахманинова // С. Рахманінов: на зламi столiть. Вип. 3. / Під ред. Л. А. Трубнікової. – Харків, 2006. – С. 101-105.

2. Гиршман Я. М. В-А-С-Н. Очерк музыкальных посвящений И. С. Баху с его символической звуковой монограммой. – Казань: Казанская государственная консерватория, 1993. – 108 с.

3. Гумбольдт В. О мышлении и речи // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – С. 301-302.

4. Документы жизни и деятельности Иоганна Себастьяна Баха / Сост. Х. Й. Шульце; Пер. с нем. – М.: Музыка, 1980. – 271 с.

5. Козинцев Г. Пространство трагедии. – Л.: Искусство, 1973. – 232 с.

6. Кудряшов А. Теория музыкального содержания: художественные идеи европейской музыки XVII–XX веков: Учебное пособие для музыкальных вузов и вузов искусств. – СПб., М., Краснодар: Лань: Планета музыки, 2006. – 490 с.

7. Майкапар А. С. Мотив В-А-С-Н // Искусство (Приложение к газете «Первое сентября»). — 1997. — №16.

8. Сапонов М. А. Шедевры Баха по-русски. Страсти, оратории, мессы, мотеты, кантаты, музыкальные драмы. – М.: Классика-XXI, 2005. – 284 с.

9. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах. – М.: Классика-XXI, 2002. – 816 с.

Л. М. Грибанова

г. Москва, Международный славянский институт

ОПЫТ ОБЩНОСТИ ХОРОВОЙ ТРАДИЦИИ: ДРЕВНИЙ МИР И СОВРЕМЕННОСТЬ

Главный нерв книги Лейли Надировой – о родстве, близости людей, культур, эпох, между которыми натянуты, по образному выражению автора, «струны общности». Призыв великолепного учёного и артиста к эмпатии означает призыв смотреть вширь, в том числе и вширь культур – как в пространстве (в культуры, например, Азии, Востока), так и во времени (например, в культуры Древнего мира). Мы попытались взглянуть в культуру Древних Египта, Греции, Израиля,

и обнаружили глубокие связи с реальной современной практикой. Мы открыли для себя фундамент здания такого уникального явления, которое само по себе представляет собой предел, идеал общности, а именно, – явление хора. В многотысячелетней хоровой традиции предстала преемственность, показывающая единство некой линии, связывающей Северную Африку, Ближний Восток, Европу и Россию. Понимание общности всей хоровой традиции есть акт эмпатии, открывающей дорогу к познанию как себя, так и другого.

В нашем исследовании мы пришли к выводу, что хоровое искусство берёт своё начало в Древнеегипетском богослужении. На наш взгляд, появление хорового служения стало возможно при теоцентрической картине мира (при сходных условиях, но при отсутствии такой, например, в истории Индии или Китая, богослужебный хор не возникает). О теоцентричности и даже монотеистичности древних египтян пишут многие религиоведы, в частности: С. Моренс [15], У. Бадж [3 и 4], О. Хорнунг [12], А. Зубов [5], Э. Кормышева [6]. Но хор появляется и на перекрёстке нескольких факторов. Вот они: 1) присутствие феномена общности множества людей, их единомыслия и договора совместного служения, основанного на понимании того, что один – не спасёшься; 2) развитый, с церемониалом, публичный культ, иерархическая организация для его осуществления, необходимость прямого управления в организации музыкальной его части; 3) священное письмо.

Внутри древнеегипетского богослужения сформировались три главных жанра: гимн, плач и молитва. Надежда египтян на вечную жизнь и счастье была основана на действенности гимнов. Гимн – самый, быть может, религиозный жанр, в котором соединились в приподнятом градусе чувство священного, личное сердечное переживание и изначальный ритуальный смысл. Это есть *речь* (музыкальная речь), которая «интерпретирует культовые действия как события божественного, то есть небесного мира» [2, 83], словесный перенос в божественный мир: «*Слава тебе, о Повелитель, ..., дарующий людям силу родиться вновь*» [4,38]. Плач и молитва – жанры, связанные исключительно с заупокойным ритуалом: «*Земля опустошена, Солнце не восходит, Луна отсутствует – ее больше нет. Океан колеблется, Земля перевернулась, Река уже не судоходна. Весь мир плачет и стонет, боги и богини, люди, просветленные духи и умершие, козы и ко-*

ровы – все рыдают в голос...» [2, 113]. Под воздействием просьб, молитв, ритуальных словесных формул происходил весь погребальный ритуал. В частности, из физического тела формировалось духовное тело: *«не дай моему телу обратиться в червей, но освободи меня так же, как ты освободил самого себя. Молю тебя, не дай мне узнать разложения...»* [3, 353]. Допущение относить молитву к музыкальному жанру основано на текстах молитв, в которых употребляется слово «петь». Например, в главе LLXXIII (из папируса Небсени) усопший, отождествляя себя с Гором, сыном воскресшего бога Осириса, говорит (то есть, от его лица говорит писец Небсени): *«Я пою хвалу тебе, О повелитель богов, О единственный, живущий правдой и истиной, и вот я, твой сын Гор, пришел к тебе»* [3,383].

Эти три жанра являются тем «генетическим кодом», который угадывается в знакомой нам музыке: например, *Lacrimosa* из Реквиема Моцарта или в *Ruhtwohl* из «Страстей по Иоанну» Баха есть, по сути, плач. Гимны и молитвы же продолжают жить и сегодня в каждой литургической практике. Также прямые аналогии с древнеегипетской музыкой касаются и лексического единства (*«Да будет на то воля твоя...»* [3, 383]), и формы (православный акафист с повторяющейся фразой-рефреном «Радуйся» воспроизводит форму древнеегипетской литании: *«Да пробудишься ты в мире, «Очистившийся», в мире! Да пробудишься ты в мире, «Хор (Гор) Востока, в мире! Да пробудишься ты в мире, «Восточное ба», в мире! Да пробудишься ты в мире!...»* [2, 135] (ба – понятие, близкими к которому являются понятия силы, мощи).

Хоровое искусство родилось в условиях необходимости совместного служения. А таковое предполагало управление на основе знаковой системы. Так возникла хейрономия (система жестов и ручных знаков), на базе которой в дальнейшем сформируется невменная древнегреческая запись, с которой опосредованно связано даже наше современное дирижирование.

Из Древнего Египта традиция богослужебного хорового пения стала распространяться не только в соседние народы, но и в последующие цивилизации. Заметными в дальнейшем её развитии стали два противоположных пути: древнегреческий и древнеизраильский.

Необходимость участия всех граждан в хоровом действе приобрела настолько большой вес в Древней Греции, что стала иметь госу-

дарственное значение и предопределила главное место хора в процессе обучения и воспитания юношества. Другой оригинальный древнегреческий феномен (во что развился изначально богослужебный хор, кроме общественно-воспитательного института) – это классическая трагедия. Однако в Древней Греции богослужебное хоровое искусство постепенно секуляризуется и исчезает в соответствии с деградацией религиозных устремлений. Охватив историю античного театра, мы пришли к выводу, что с усилением драматического начала слабел не только ритуально-культовый компонент, но и, как следствие, становился не нужен хор. Если в государственном пространстве хор был переосмыслен в «музыкальную школу», то в театре, где на первое место выходил герой, хор уступил место иному типу музыки. Тем не менее, мощное аналитическое движение в Древней Греции способствовало рождению музыкальной риторики, без которой немислимо классическое искусство.

В Древнем Израиле, напротив, древнеегипетская традиция нашла продолжение как религиозное вдохновенное творчество. Тексты Ветхого Завета демонстрируют масштабность и величие храмового служения. Для служения в Храме 288 певцов и музыкантов разделялись на четыре хора по 72 человека в каждом, и каждым хором руководил один из четырёх начальников хора. Во 2 книге Паралипоменон сказано, как стояли левиты певцы, а с ними «120 священников, трубивших тубами, и были, как один, трубящие и поющие, издавая один голос к восхвалению и славословию Господа» (2 Пар. 5:12,13). В Древнем Израиле происходило бурное развитие традиции: продолжает звучать, заимствованное из Египта, респонсорное пение (солист-хор, хор-хор), обогащаются жанры (от исповеди, славословий до поучений).

То, что было выработано веками в Древнем Израиле, вошло естественным образом в традицию христианства. Но помимо гимнов и славословий, прошений и исповеданий, коллективных молитв и благословений, христианские песни реагировали на определённые исторические ситуации, связанные со Христом, открывали путь для новых жанровых интонаций. Например, песня «Величит душа моя Господа» содержала в себе образ человеческой любви к Богу и материнской любви. Заложённая в словах песни эта интонация как зародыш в течение развития мировой христианской музыки прорастёт смысло-

выми коннотациями в зависимости от национальных особенностей принявших христианство народов. В русской музыке эта песня станет воплощением самых нежных, тёплых, сердечных чувств (например, хор «Величит душа моя Господа» А.А. Архангельского). Песня Захарии есть молитва-благословение, в которой он говорит как бы от лица ангела, ему возвестившего о пришествии предтечи Мессии. Традиция, особенно западная, создала на этой смысловой основе неземную, светлую, бесстрастную – ангельскую песнь (примером может служить «Benedictus» С. Баха из Мессы h-moll, В.А. Моцарта из Реквиема, Д. Верди из Реквиема и мн. др. композиторы). Песня Симеона – это пророческая предсмертная песнь-обетование. Она эпична и возвышенна (С.В. Рахманинов во «Всенощном бдении» написал её как колыбельную).

Главные идеи, музыкальные жанры, музыкальный способ восхваления Бога, разработка музыкального языка, риторика, хор – всё это восприняла новозаветная Церковь из Древнего мира (Египет, Греция, Израиль). Она не только сохранила, обогатила новым смыслом всё это, но и сделала закваской для дальнейшего двухтысячелетнего могучего движения музыкальной мысли, которое сегодня составляет главное содержание хоровой музыки.

Литература:

1. Акопян К.З. Мировая музыкальная культура. – М.: Эксмо, 2012. – 478 с.
2. Асман Я. Египет. Теология и благочестие ранней цивилизации. – М.: «Прицельс», 1999. – 368 с.
3. Бадж Э.А.У. Путешествие души в Царство мертвых. Египетская Книга Мертвых. – М.: «Золотой Век», 1997 – 448с.
4. Бадж Э.А.У. Египетская книга мертвых. –СПб.: Азбука, 2012. –523 с.
5. Зубов А.Б. Человек – образ и подобие Божие в религиозных воззрениях египтян //Древний Восток: общность и своеобразие культурных традиций. – М.: Институт Востоковедения РАН, 2001. – С.52 – 79.
6. Кормышева Э.Е. Древний Египет. – М.: «Весь мир», 2005. - 192 с.
7. Мартынов В.И. История богослужебного пения. М.: РИО Федеральных архивов: «Русские огни», 1994. – 138 с.
8. Надирова Л.Л. Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов. – Владимир, 1999. – 318 с.

9. Уилсон-Диксон Э. История христианской музыки. – СПб.: «Мирт», 2001. – 428 с.
10. Hickmann H. Musikgeschichte in Bildern. – Agypten.-Leipzig, 1961. – 185 p.
11. Hickmann H. Musicologie pharaonique. - Kehl, 1956. – 165 p.
12. Hornung E. Conceptions of God in Ancient Egypt. The One and the Many / Transl. by J. Baines- Ithaca, New York: Cornell University Press, 1996. – 296 p.
13. Jdelsohn A.Z. Jewish Musik in its Historical Development.-New York: Schocken books, 1956. – 535 p.
14. Jdelsohn A.Z. Jewish Liturgy and its development.-New York: Schocken books, 1967. – 404 p.
15. Morenz S. Egyptian Religion / Transl. by A.E. Keep.- Ithaca, New York: Cornell University Press, 1996. – 379 p.
16. E. Werner The sacred bridge. The Interdependence of Liturgy and Music in Synagogue and Church during the First Millennium. – London: Dennis Dobson, New York: Columbia university press, 1959. – 618 p.

Г.А. Садыхова

г. Владимир, Владимирский государственный университет

И. СТРАВИНСКИЙ. СОНАТА. (ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ КОММЕНТАРИИ)

Сначала коротко о самом композиторе, о его эстетических взглядах, о принципах, ему дорогих или же для него неприемлемых, враждебных.

Пожалуй, не было в XX веке композитора, чье творчество вызывало бы столь много споров, взаимоисключающих суждений, неистовых восторгов и бурных ниспровержений. Здесь уместно будет сказать и о том, что, пожалуй, не было более загадочной и противоречивой фигуры на музыкальном горизонте нашего века. Ученик Римско-го-Корсакова, Стравинский воспитывался в атмосфере великих традиций русской музыки. Всю жизнь боготворил музыку Глинки и Чайковского. Но уже в самых первых сочинениях Стравинский заявил о себе как смелый, оригинальный талант, по-своему увидевший мир. Он о себе говорил: «Я всю жизнь по-русски говорю, по-русски думаю, у меня слог русский. Может быть, в моей музыке это не сразу видно, но это заложено в ней, это в ее скрытой природе».

Одной из самых характерных особенностей индивидуальности Стравинского является то, что он всегда как музыкант был впереди, на самом «острие» своей эпохи. Отсюда и так называемый «неоклассический» период творчества Стравинского, и, наконец, обращение к «двенадцатитоновой» системе. Стравинский много писал о себе, о своей музыке, о своих творческих принципах. Он хотел оставить о себе не только лишь музыкальную память. До нас дошли его письма, дневники, мемуары, книги, статьи, в которых «мастер» сам сформулировал свои представления об искусстве и его миссии.

Каковы главные эстетические принципы композитора?

1. **Антиромантизм.**
2. Особая роль **интеллекта** в творческом процессе (рацио).
3. **Интеллектуализация чувств.**
4. Интеллектуальная активность слушателя.
5. Отрицание проблемы содержательности музыки (невозможность выразить глубину музыки словесным описанием). Игнорирование связи музыки с действительностью. В результате одна проблема подменяется другой – обоснованием идеи, представляющей музыку как замкнутый в себе мир чистой красоты, высокой интеллектуальной напряженности и логичности звуковых структур.
6. Абсолютизация роли интуиции.
7. Отрицание самостоятельности исполнительского искусства.

Стравинский был, бесспорно, лучшим исполнителем своих произведений. Он полностью отрицает внешне эмоциональное и внешне виртуозное исполнительство. Отрицая самостоятельность исполнительского искусства, Стравинский не позволяет менять темпы, нюансы и др. средства выразительности, которые обозначил композитор в нотном тексте.

Исполнителю Сонаты (не только Сонаты) необходимо знать более подробно обо всем, что сказано выше. Предлагаем ознакомиться, прежде всего, с сочинениями композитора, его музыкой. Имеются записи таких шедевров, как балеты «Жар-птица», «Петрушка», «Весна священная», «Свадебка», «Байка про Лису, Кота да Барана», «История солдата», «Прибаутки», русские песни и многие камерно-инструментальные произведения. Обязательно нужно прочитать его книги: «Диалоги», «Музыкальная поэтика», «Хроника моей жизни»...

Что касается исполнения Сонаты, то композитор просил ее играть «как на швейной машине» (точность цитаты не гарантирую, передаю лишь смысл). Безусловно, мы тоже против произвола в исполнительстве. Однако, как можно отрицать полностью исполнительское искусство? Именно исполнительская интерпретация обогащает образную сферу, вскрывает новые грани и аспекты.

Соната написана в 1924 году. Она относится к «неоклассическому» периоду творчества Стравинского. Это увлечение Стравинского творчеством Баха, Скарлатти, венскими классиками... О Сонате автор говорил следующее: «Назвал я ее так, вовсе не имея намерения придать ей классическую форму, которая, как известно, определяется сонатным Allegro... Я употребил термин **соната** в его первоначальном значении, как производное от итальянского слова *sonare* (играть)» [1, 175].

Стравинский берет за модель «игровую пьесу» XVIII века, формально – модель немецкой сонаты (3-х частной), но в общем, как часто бывает у Стравинского, при кажущейся «стремительности» стиля, наблюдается смешение моделей. Здесь и присутствие староитальянской сонаты (первое Allegro) и модель инвенций Баха (финал), и Бетховенская модель (Adagietto).

Первая часть Allegro в двух темах, из которых первая – вступительная тема, как в сонатах Скарлатти, вторая же основная тема – мнимая. У Стравинского лишь цезура отделяет темы одну от другой, хотя общность их тональная, ритмическая, фактурная несомненна, у Скарлатти же основная тема контрастирует вступительной.

Первая часть фактически монотематична, устойчива во всем: темпортим и фактура (быстрое триольное движение, линейное письмо, мелкая пальцевая техника). Это прелюдийный тип изложения: рождается иллюзия импровизационного варьирования звуковой идеи.

Вторая часть – как говорилось, – иного стилевого корня. Форма II части четко трехчастная. Если I отвечает духу барокко в самом важном – барочном ощущении музыкального времени, то во II части мы наблюдаем модель венской классики. Здесь, так же, как у Бетховена, методом развития материала в крайних разделах делается **орнаментация**, напоминающая о барочной инструментальной виртуозности. Исполнителю необходимо услышать оркестровые краски на рояле (флейта, виолончель *pizzicato* в среднем разделе – по А.Корто) –

все это означает **романтизацию** письма, как нельзя более далекую от барочного.

Финал – возврат к Баху. Это двухголосная инвенция. Стравинский пишет: «...Где-то в отдаленных уголках моего ума присутствовали двухголосные инвенции Баха, как было и во время сочинения последней части фортепианной сонаты» [2,175]. Так же, как и у Баха, в финале мы встречаем не только полифоническую фактуру, многочисленные моменты скрытой полифонии, но и тематическое применение гармонической фигурации, мотивное варьирование материала. Здесь можно услышать, как композитор строит фигурации из коротких диатонических кусков, дающих впечатление «повышения» и «понижения» единой линии. Поиграйте такты 3-6 и т.д.

Исполнителю необходимо помнить, что Соната Стравинского – это стилизация. Общая звучность Сонаты довольно камерна. Во всем нужно точно рассчитывать эффективность любого исполнительского приема, выполнять очень точно все композиторские указания – артикуляция, динамика, педализация, штрихи, нюансы... Аппликатура довольно естественная, удобная. Видимо, поэтому в тексте автором она не обозначена.

Надо помнить, что все средства выразительности носят в Сонате смысловую нагрузку. Учитывая требовательность композитора к исполнителю (полная подчиненность автору) играть Сонату довольно трудно. Поэтому рекомендуем, прежде чем учить, очень тщательно изучить, понять произведение, его непростой интонационный строй.

Литература:

1. Стравинский И. Хроника моей жизни. – Л., 1973. – С. 175.
2. Стравинский И. Диалоги. – Л., 1971. – С. 175.
3. Ярустовский Б. Игорь Стравинский. Краткий очерк жизни и творчества. – М., 1964. – 280 с.

О.В. Жукова

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ОБРАЗ ЛЕНСКОГО В ИСПОЛНЕНИИ И.С. КОЗЛОВСКОГО

Проблема трактовки образа того или иного героя порой решается просто. Певец выучивает музыкальный текст с концертмейстером – проводником концепции дирижера. Затем происходит освоение обя-

зательных мизансцен, оркестровая репетиция и далее – выход на спектакль. Многих певцов, не особенно выдающихся, подобное положение устраивает. Другое дело – певцы думающие, самостоятельные, наделенные, кроме вокального, актерским даром. В этом случае певец подходит к образу своего героя как творец. Подобных певцов земля рождает не часто. России повезло. Ее оперная школа пополнила мировую оперную культуру ничуть не меньшим числом выдающихся певцов, чем Италия. Иван Семенович Козловский – певец этого избранного ряда. Нет нужды скрывать, что наряду с горячими поклонниками Ивана Семеновича были и люди, не принимавшие его творчества. Но время все ставит на свои места и дает нужную оценку.

Мне хочется попытаться проанализировать образ Ленского в трактовке И.С. Козловского. Ведь Л.В. Собинов, С.Я. Лемешев и И.С. Козловский создали трех неповторимых Ленских, каждый из которых и порывист, и мечтателен, и трагичен, и романтичен. То, что все три тенора озвучивали одни и те же ноты, их внешний облик (кудри до плеч, костюмы, соответствующие эпохе), почти клишированные мизансцены, кажется, не позволяют создать нечто неповторимое. Но происходит чудо, так как каждый из них – дар уникальный и не соперничающий друг с другом.

Ленский Козловского с первого появления и с первых же фраз несет в себе и наивность, и какую-то тайну. Он не настолько порывист внешне, но голос звучит высоко и серебристо. В ариозо «Я люблю вас, Ольга» Иван Семенович следует ремаркам композитора, но начиная с фразы «Я отрок был, тобой плененный» делает собственные акценты, как будто хочет подчеркнуть значение каждого слова. От этого возникает несколько иной ритмический рисунок: там, где в тактах идут подряд восемь «восьмых», получают попарно «восьмая с точкой» и «шестнадцатая». Кроме указанного автором *fermata* во фразе «... как одна душа поэта» на слоге «-ша». И эта нота у него летит действительно, как душа, молодо и задорно.

Кстати сказать, именно эта нота на *fermata* стала традиционной для исполнения.

Ариозо заканчивается миниатюрным дуэтом с Ольгой, где голос Козловского обретает очень нежную интонацию на словах «я люблю тебя».

В сцене ларинского бала Ленский сразу сталкивается с коварством неудачной шутки Онегина и легкомыслием Ольги. Первая реплика Ленского, обращенная к Ольге с предложением тура танца (котильон) сменяется страшным смятением, непониманием и отчаянием, которые тонут в хоре гостей Лариных. Fermata на фа-диезе во фразе «Как жестОки вы со мной» (ее нет у автора) длится долго и отчаянно, с мольбой, будто хочет предупредить о беде. На прерывающемся дыхании спешат его слова «Все экосезы, все вальсы с Онегиным вы танцевали; я приглашал вас, но был отвергнут». Здесь Ленский еще наивный юнец. И вдруг появляются слова, значение которых он, будто только лишь проговаривая сейчас, начинает понимать: «К тебе он наклонялся и руку жал тебе». А «... я видел все» – звучит как приговор. Отчаяние, потерянности, чувство утраты звучат в словах «ты меня не любишь». И снова, как луч света – «котильон со мной танцуешь ты?» У Козловского «ты» звучит на излете, как угасающая надежда. В сцене ссоры Ленский Козловского запальчив, напорист. Он чеканит каждое слово. Сколько горькой правды в его словах! Три мощных fermata: первое, не предусмотренное композитором, и два авторских:



дают ощущение уже одержанной победы над Онегиным. А нарочитое замедление в «... и сатисфакции я требую» – говорит о том, что этот Ленский уже не отступит и накажет обидчика. Нежнейшая интонация «в вашем доме» уже никого не обманет – это поет свое горе и боль поэт, по-взрослому оценивший случившееся. И.С. Козловский в квинтете не обращается прямо к Ольге, но говорит о ней с такой горечью и безысходностью, что его «Ах, Ольга прощай навек» звучит как громкий стон.

Сцена дуэли. На реплику Зарецкого об опоздании Онегина Ленский отвечает как-то безучастно, механически. Все его мысли о другом. Как тяжелые вздохи – «Куда, куда, куда вы удились, весны моей златые дни?»; далее – в замедленном темпе, слегка тусклым звуком: «что день грядущий мне готовит? Его мой взор напрасно ловит»; малое, но значительное fermata на слове «пролетит», затем темп становится сжатым и пружинистым, звук ярче; «... и тьмы приход» – темп растягивается до ощущения муки; небольшой всплеск надежды

– и снова слова о смерти. И вот именно здесь Иван Семенович правит единственный раз руку композитора.

У Чайковского: 
У Козловского: 

The image shows two musical staves. The top staff is labeled 'У Чайковского:' and the bottom staff is labeled 'У Козловского:'. Both staves show the same melodic line for the phrase 'Сой-ду в та-ин-ствен-ну-ю сень'. The notation is in G major (one sharp) and 4/4 time. The melody consists of quarter and eighth notes, ending with a half note. The lyrics are written below the notes.

А дальше певец делает собственные паузы: «Забудет мир меня. \Но ты!\ Ольга!» Вопреки ремарке композитора Козловский поет «тебе единой» посвятив не *ff*, а *mf*, что создает ощущение стесненного дыхания и глубокой интимности. Завершающие арию слова превращаются в нечто невообразимое: «Весны моей златые дни» звучат не по-земному светло, почти бесстрастно и безысходно.

Дуэт «Враги» интересен по своему замыслу. И у Онегина, и у Ленского одни и те же слова в речевом каноне говорят об одинаковых чувствах этих двух бывших друзей. Здесь есть все: и воспоминания прежних дней, и сомнения в происходящем, и желание изменить все, но ни один из них не готов пойти на уступку, и потому трагическая развязка неизбежна.

Внешний сценический рисунок Ленского в этой сцене решен Козловским идеально, статуарно. Потому создается ощущение озвучивания мыслей его героя. Тот, кто непосредственно в театре слушал Ивана Семеновича, наверняка заметил, что его мимика была довольно скупа, рот в пении никогда предельно не раскрывался, но особенно выразительными были его глаза, излучающие безграничную палитру чувств.

Пожалуй, не только чисто музыкальными штрихами рисует Ленского Козловский. Огромное значение в создании образа имеет отношение к русскому слову. Несомненно, в его произношении присутствует архаика, но она оправдана и эпохой, в которую происходит действие, и традицией русской вокальной школы «выпевать слова». Есть еще и то, что свойственно только Козловскому. Известно, что ему нелегко дался русский язык. Украинский «прононс», родной с детства, напоминал о себе и тогда, когда певец стал знаменитым. Нет-нет да и проскочит нередуцированная безударная гласная. Например, «из-за пустЯков», или звуки «и» и «е» превращались в «ы» и «э», или наоборот. В то же время четкость произношения согласных, ясная ар-

тикуляция гласных и главное – умение петь согласные звуки в точной высоте тона говорят о вокальном мастерстве певца.

Ленский Козловского, на мой взгляд, отличен от пушкинского и более всего близок к пониманию этого образа П.И. Чайковским. Но в исполнении Козловского Ленский удивительно органичен. Видимо, этому способствовал не только актерский и вокальный дар Ивана Семеновича, но и какие-то внутренние совпадения натур героя и исполнителя: особая утонченность, ранимость, сдержанность, за которыми крылась могучая натура сильно чувствующего человека и творца.

Ленский весьма привлекателен для каждого тенора. Наверное, будут еще новые открытия. Но Ленский И.С. Козловского неповторим, и последующие поколения теноров будут «считывать» именно с него основу постижения образа поэта романтической и трагической судьбы.

Литература:

1. Чайковский П.И. Евгений Онегин: клавир. – М., Музыка, 1964. – 288 с.

О.В. Жукова

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ЕСЛИ БЫ НЕ И.С. КОЗЛОВСКИЙ...

Для России, может быть, самым малоисполняемым из известных оперных композиторов-реформаторов стал Рихард Вагнер. Его музыка – прекрасная в мелодизме, потрясающая в оркестровке, мудрая в архитектуре симфонизма, как правило, ложится на тяжеловесное либретто, которое не выдерживает соперничества с ней.

Российский музыкальный слух, эмоциональная настроенность стремятся к более логическому сосуществованию действия и музыки. Это наша традиция, идущая со времен М.И. Глинки и М.П. Мусоргского.

Фантастичность, эпосная специфика опер Р. Вагнера уже сами по себе требуют мощного и даже монументального сценического воплощения, которое в наше время далеко не каждый театр потянет. Ведь последний опыт Большого театра подтверждает это: от Вагнера остались музыка, сюжет, а все остальное – малоаргументированные изыски режиссера.

Если коснуться вокальной стороны, в данном случае – «Лоэнгрин», то она очень сложна, но сложность эта – особого рода. Присматривая клавир, мы не увидим особых ритмических построений, длительных тесситурных «атак» в вокальных партиях. Но почему же мы слышим осязаемое напряжение в исполнении многими певцами партий в «Лоэнгрине»? Например, это так звучит у П. Доминго. На мой взгляд, это происходит оттого, что сама музыка Вагнера в этой опере настолько эмоционально грандиозна, что берет на себя и ту нагрузку, которую несли бы на своих плечах мизансцены, и тем провоцирует певцов на форсированное пение, особенно в ансамблях.

К счастью, есть зафиксированные примеры иного исполнения. И одно из них – «Лоэнгрин», постановку которого осуществил И.С. Козловский. Это исполнение было концертным. Не каждый из певцов, согласившихся принять участие в этом действе, безупречен. Но Лоэнгрин самого И.С. Козловского – достойный пример воплощения образа талантливейшим художником.

Иван Семенович так любил русский язык, что не представлял, какой бы еще язык мог быть столь выразителен в пении. Естественно, мне он этого не говорил, мы не были знакомы, но это исходит из всего его творчества. Может быть, именно то, что Лоэнгрин он поет на русском языке, и позволило появиться шедевру. Иногда для того, чтобы музыка в слове более соответствовала моменту, Иван Семенович заменяет одни слова на другие, более благозвучные. Сказанное классиком («Хочу, чтобы музыка точно выражала слово») относится и к творчеству Козловского.

Итак, мы слушаем запись оперы «Лоэнгрин», где главную партию поет И.С. Козловский, а в руках держим клавир. Иван Семенович здесь предстает и в качестве режиссера, поэтому он как бы «уплотняет» оперу, позволив сделать несколько купюр, которые ничуть не нарушают общей стройности, т.к. эти купюры – репризные (повторяемые) эпизоды.

Первое появление Лоэнгрин – как из тумана, из ниоткуда. И голос его возникает так же, не нарушая звукового объема оркестра, вливаясь нежно, почти бесплотно:

Те-перь плы-ви, о ле-бедь мой. Наш путь да- ле- кий
 по мо-рям свер-ши о-пять с тво-ей ладь-ей. В час ра-дос-ти вер-
 нись ты к нам и свя-то дол-г ис- пол- ни свой.
 Про- шай... про-шай, о ле-бедь мой.

В этом отрывке нет ремарок композитора. На свой страх и риск я сделала это сама вслед за звучанием голоса певца. Хотелось бы отметить исполнение Козловским двух форшлагов (они подчеркнуты). Оба поются намеренно расширенно, чем придают особое значение словам, на них приходящимся.

Голос певца настолько чист и светел, что веришь внезапному происхождению этого чуда. Не хочется, чтобы эта чистая струя нарушалась иными оттенками. Но Лоэнгрин ступил на землю, и надо, чтобы его слова, его голос были понятны людям. И тогда на фоне тихих фанфар летит звенящий юношеский привет: «Славен будь, Генрих!»

Спокойно и твердо звучат слова о предназначении Лоэнгрин в королевстве Генриха:

За деву в смертный бой вступить,
 С нее позор тяжелый снять я послан к вам.

В следующем обращении к Эльзе голос Козловского нежен, искренен и тих; именно эта интонация становится лейтмотивом отношения Лоэнгрин к Эльзе. Он только что появился, но любовь его, освященная богами, абсолютна, и того же он ожидает от Эльзы. Дважды он произносит слова, которые должны стать зарокон для нее. Голос звучит требовательно. Лоэнгрин – рыцарь слова, и он не допускает мысли, что Эльза может его нарушить.

Ты все сом- не- нья бро- сишь! Ты ни- ког- да не спро- сишь, от-
 ку- да при- был я и как зо- вут ме- ня!

Уверившись в искренности клятвы Эльзы, Лоэнгрин произносит вердикт: «Эльза невинна и чиста душой!» Голос ликует, в нем так много радости и счастья. Но во фразе, обращенной к Фридриху, – жесткость, мужественная решимость:

Не прав ты, Фридрих!
Лжив рассказ был твой.
Докажет это Божий приговор!

Слово «приговор» Козловский поет с нажимом на «р», сурово и решительно.

А какая смена чувств в голосе Лоэнгрин в следующей сцене с Фридрихом! Дуэт-клятва перед поединком – неотступность, вера в божественное провидение.

В изумительном по красоте и стройности квинтете «О Боже, в десницу верю я твою» голос Лоэнгрин звучит лирично: с оттенком интимного обращения к Богу.

Лоэнгрин в результате поединка одерживает победу, но дарует жизнь Фридриху:

Победа мне! И ты в моих руках!
Молитесь! Жизнь я тебе дарю! –

нет ни тени злорадства, скорее – благородство сильнейшего.

В квинтете «За все страдания и награды жди большой» голос певца взлетает на *ля-бемоль* второй октавы, как к солнцу, и сам становится солнечным и искрящимся.

Далее сюжет идет своим чередом. И вот мы снова видим и слышим Лоэнгрин, когда он перед венчанием застаёт Эльзу с коварной Ортрудой, которая сеет сомнения в душе Эльзы.

О, злобная жена (*Ортруда*), оставь ее (*Эльзу*),
Здесь жертвы нет тебе! –

Лоэнгрин поет гневно. И вдруг – скорбные интонации:

Эльза, ужель она тебя
Своим коснулась жалом?

Сколько отчаяния и боли в голосе певца! Но надо идти в храм, и голос обретает уверенность и нежность: «Эльза, мы пред лицом творца!»

Сцена в спальне новобрачных после венчания. Боже мой! Как много можно выразить музыкой, какой дар ниспослан и композито-

рам и исполнителям, чтобы воспеть самое главное и прекрасное чувство – любовь!

Необыкновенной красоты и изысканности ариозный эпизод Лоэнгринна:

Умчалась песня вдаль...

Душа с душой – мы в первый раз одни.

О, сладкий час! –

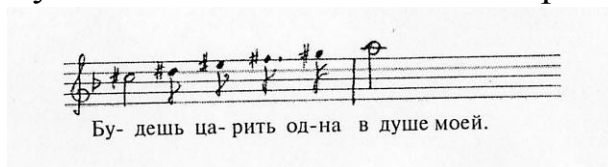
тенор Козловского нежен и ласков. Этот голос любит, желает дать счастье избраннице, и она не может не ответить на эту завораживающую магию голоса. Дуэт «Чудным огнем пылает сердце нежно» – апофеоз чувств и прекрасной, окрыленной вдохновением музыки.

Но в душе Эльзы прорастают сомнения, зароненные Ортрудой. Она просит возлюбленного назвать свое имя. Лоэнгрин как будто наталкивается на преграду. Недоумение и боль в его словах:

Высшим доверьем ты должна гордиться.

Дала ты клятву – я поверил ей.

Пусть мой завет всегда в тебе хранится.



Этот взлет голоса, как тупо натянутая струна, звучит молодо, задорно и бесконечно искренне.

Эльза настаивает на раскрытии тайны. Лоэнгрин пытается ее остановить. Но все тщетно: Фридрих убит, Эльза нарушает клятву. С болью и безысходностью в голосе звучат слова о конце счастья:

Супругу милую оденьте,

На суд ведите вы ее!

Там я пред всеми ей отвечу,

Открою имя ей мое.

Почти безучастно:

Державный рыцарь, ты прости мне.

Войско героев славных

Вести на битву мне нельзя.

Эта фраза написана в неудобной тесситуре, но она звучит у Козловского в плотных обертонах и уравнивается чистым хрустальным *фа-диезом* второй октавы.

Единственный раз голос певца звучит с явными нотами мстительности, жестко и чуть крикливо, где проявляются чувства уже земного человека, когда Лоэнгрин сообщает:

Меня убить хотел он (*Фридрих*) ночью тайно.
Но сам его я умертвил!

Не помню, чтобы где-то еще голос И.С. Козловского звучал в такой интонации.

Как будто не слыша призывов народа к казни злодея (*Лоэнгринна*), голос певца продолжает свое объяснение:

Паузы тяжелые, как провалы. Фермата на *ля-бемоль* бесконечно протяженная. Уже в этом эпизоде мы ощущаем через тембральные и интонационные окраски, что происходит в душе Лоэнрина. Он столкнулся с тем, о чем не помышлял и в страшном сне – коварством и предательством. Чистая душа в надломе, но есть и смирение перед судьбой:

Врагов нападки я отверг спокойно.
Но ей скажу я, как меня зовут.

Далее идет большой монолог Лоэнгринна, в котором он рассказывает о горнем царстве и называет свое имя.

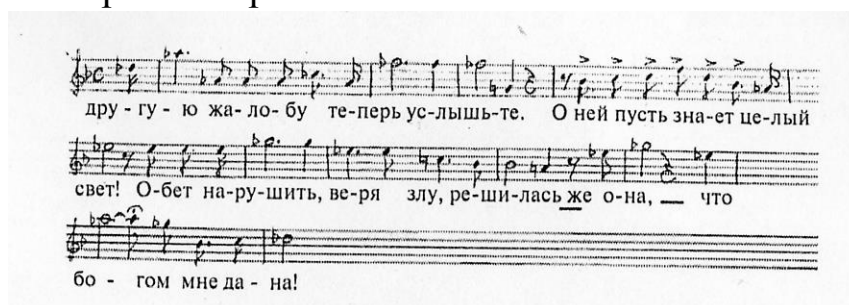
Неблагодарное занятие – разбирать по деталям шедевры. Голос Козловского – как кисть гениального художника: каждый мазок, штрих, оттенок складываются в прекрасное полотно, к которому подходят только посмотреть, но останавливаются надолго, замороженные и потрясенные. Остается только сожалеть, что еще очень многие отлучены от настоящего искусства. Может быть, именно в этом монологе, более чем где-нибудь, слышна религиозность Ивана Семеновича:

Я, Грааля рыцарь, к вам сюда пришел!
(длительная пауза)
Отец мой, Парсифаль, Богом венчанный!
(ярко, звонко на *ff*)
Я Ля (*ля*²)энгрин, святыни той посол!

Козловский поет не Лоэнгрин и не Лёэнгрин, а именно Ляэнгрин, что придает эпосную окраску имени. Отчаяние почти смертного человека в трио:

Кара ждет тебя:
Одни в разлуке будем жить с тобой.

Вот искупленье,
Вот наш жребий злой! –
переходит в искреннее признание в своей бессилии помочь народу.



Последняя ария Лоэнгрин «О лебедь мой!» спета в тех же тонах, что и при первом появлении Лоэнгрин. Только здесь уже много из того, что пережито героем. Поэтому иногда более долгими становятся паузы, более частыми замедления. На их фоне совершенно страдальчески звучит: «О Эльза, если б год лишь ждать могла ты!» Ариозо растворяется в широких фразах речитатива, а речитатив с последними словами:

Узнайте вы Готфрида в нем.

Да будет славным он вождем! –

растворяется в далеком тумане, из которого герой когда-то явился.

Мы живем, и с нами рядом находятся нераскрытые сокровища. Стоит чуть-чуть проявить интерес, и...

А сейчас, если вы еще не слышали «Лоэнгрин» в постановке И.С. Козловского, разыщите запись, послушайте, и это останется с вами на долгие времена.

Литература:

1. Вагнер Р. Лоэнгрин: клави́р. – М.: изд. П. Юргенсона, 1896. – 274с.

Музыкальное образование: история, теория, методика

С.И. Дорошенко

г. Владимир, Владимирский государственный университет

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЛАДИМИРЕ (1920 – 1980-е годы)

Развитие музыкально-педагогического образования на протяжении всего советского периода во многом связывалось с культурными потребностями провинции, со спецификой музыкально-образовательной, просветительской деятельности школьного учителя музыки, специалиста «широкого профиля». Во Владимирском Институте народного образования, созданном 9 июля 1919 года, о музыкальном образовании заговорили еще в 1920 году: «Поручить инструктору подотдела искусств П.А. Ставровскому посетить уроки т. Соловьева и представить свое заключение коллегии Губотнароба» [15, 106]. Во Владимирском и Муромском педагогических училищах, преобразованных из педагогических техникумов в 1937 году, музыкально-педагогических отделений не было, но преподавалось пение и музыкальная грамота. Во Владимирском педагогическом училище их вел С.И. Левкоев [2].

Потребности в подготовке педагогов-музыкантов с высшим образованием повели к поиску способов включения музыкальных дисциплин в сферу профессиональной вузовской подготовки по другим специальностям. Одна из почти «потерянных» в истории музыкального образования линий – введение вокально-хоровой подготовки в систему образования учителей-немузыкантов. Так, в докладе владимирского Хорового общества предлагалось создать «6-8-месячные курсы для студентов-филологов старших курсов», дабы обучить их основам преподавания пения. Совершенно серьезно шла речь о включении музыкальных курсов в качестве факультативных в систему высшего образования (прежде всего педагогического, но, может быть, и медицинского, и технического). Энтузиастом, проводившим в жизнь указанную идею, была во Владимире П.И. Луговкина, руководившая Домом народного творчества. Она горячо отстаивала идею о том, что все

молодые специалисты, особенно прибывающие на село, должны, помимо всего прочего, суметь организовать художественную самодеятельность: «Вся художественная самодеятельность села держится только на общественниках, и надо бы серьезно задуматься над тем, чтобы во всех высших и средних учебных заведениях ввести специальный хотя бы один предмет. Сама жизнь подсказывает, что это сделать необходимо» [5, 162]. Восхищения и удивления заслуживает тот факт, что столь безнадежное дело несколько сдвинулось с мертвой точки. Правда, преподавание музыки студентам немзыкальных специальностей встретилось с большими организационными трудностями. «Во Владимирском и Муромском педагогических институтах на первых и вторых курсах, по инициативе местных организаций введены факультативные курсы хороведения, изучения основ нотной грамоты, но все это пока носит примитивный характер и не вошло органически в учебный процесс учебных заведений. Министерство высшего и среднего образования по этому вопросу не давало указаний, и оплата преподавателей хороведения проводится нелегальным образом за счет других дисциплин» [5, 212].

Описанные усилия не могли системно решить проблему подготовки профессиональных педагогов-музыкантов. В докладе Хорового общества 1960 года содержится сведение о том, что «во Владимирской области по данным ОблОНО имеется 67 учителей пения, из них 47 имеют специальное среднее образование» [4, 2].

Принципиальные изменения, которые сначала проявились в решении кадровых проблем, в обеспечении школ, учреждений дополнительного образования учителями музыки связаны с созданием музыкально-педагогических факультетов педагогических вузов. История владимирского музыкально-педагогического факультета непосредственно связана с историей этого типа музыкально-образовательных учебных заведений в СССР. Первый музыкально-педагогический факультет был создан в Московском государственном педагогическом институте в 1959 году.

Во Владимире музыкально-педагогический факультет (поначалу отделение при факультете русского языка и литературы) Владимирского государственного педагогического института им. П. И. Лебедева-Полянского был создан в 1966 году. К этому времени уже семь лет действовало музыкальное училище. Поначалу между музыкальным

училищем и музыкально-педагогическим факультетом существовали противоречия. Училище ориентировало своих выпускников на консерваторское образование и на исполнительскую карьеру. Специальность «учитель музыки» не сразу была оценена и осмыслена в контексте реальных профессиональных задач педагогов-музыкантов в регионе. В дальнейшем взаимодействие между музыкальным училищем и музыкально-педагогическим факультетом было все более тесным в связи с имманентными характеристиками провинциального музыкального образования: взаимопроницаемостью культурно-образовательных процессов, личностными факторами, единством музыкально-образовательных задач.

Музыкально-педагогический факультет ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского стал пятым (по времени создания) факультетом: к 1966 году уже существовали факультет русского языка и литературы, физико-математический факультет, биолого-химический факультет и факультет иностранных языков. Все прочие факультеты были основаны позднее. Это, на наш взгляд, косвенное признание значимости музыкального образования в школе, а также свидетельство достаточно высокого уровня развития музыкальной культуры во Владимире, позволившего уже в 60-е годы прошлого века создать полную (хотя и не консерваторскую) систему профессионального музыкального образования.

Анализируя материалы, свидетельствующие о поисках в области целеполагания, работы с кадрами, подготовки абитуриентов, формирования научных школ, мы видим, что поначалу педагоги, привлеченные к работе на музыкально-педагогическом факультете, стремились «подтянуть» это образование к консерваторским образцам. Например, один из первых администраторов Владимирского музыкально-педагогического факультета Ф.И. Мустафаев на заседании ученого совета пединститута 25 октября 1966 года говорил: «Надо при институте открыть детскую музыкальную школу-десятилетку и подготовительное отделение, чтобы готовить себе кадры» [14, 22].

Анализируя учебные планы первых лет существования музыкально-педагогического факультета ВГПИ, можно убедиться, что основным «источником вдохновения» их создателей были консерваторские модели содержания образования (особенно очевидно влияние дирижерско-хоровой специальности) [10, 9]. О консерваторской ори-

ентированности содержания образования, форм педагогической диагностики, требований к студентам недвусмысленно свидетельствуют материалы о первых государственных экзаменах на музыкально-педагогическом факультете. Председатель ГАК пишет: «Преподаватели кафедры уделяли большое внимание подготовке выпускников с технической стороны. Хор звучит хорошо. Студенты уверенно пользуются камертоном. Большое внимание уделяется технике дирижирования. Значительно слабее прошла вторая половина госэкзамена – защита письменных рефератов. Темы слишком узкие, например: анализ хора Шумана «Лотос» или исполнительский анализ хора Чеснокова «Зеленый шум», тогда как даже в музучилище – более значительные темы (напр., Реквием Моцарта). Сам анализ в большинстве случаев носит описательный характер. Надо дополнительно работать в классе гармонии. Отсутствие настоящей практической работы с хором не позволило провести и последний раздел экзамена – разучивание произведения с хором. Это надо делать в будущем» [9, 63].

Темы первых статей преподавателей музыкально-педагогического факультета ВГПИ свидетельствуют о наличии двух тенденций: традиционного музыковедческого направления и направления методического, связанного с осмыслением новых задач в сфере музыкально-педагогического образования. Например, в протоколе № 3 заседания кафедры пения и хорового дирижирования (октябрь 1967 года) зафиксированы и музыковедческие темы (А.Ф. Самойлова «Основные принципы русской вокальной школы», С.А. Аракелов «С.С. Прокофьев и С.Я. Маршак»), и методические, с направленностью на школьное образование (С.Х. Хасанов «Патриотическое воспитание на уроках пения и музыки в общеобразовательных школах», Н.Г. Баннова «Подготовка учителей хорового пения в общеобразовательных школах») [11, 17].

На факультете с момента его создания велась интенсивная концертная деятельность. Так, в первом полугодии первого, 1966-67 учебного года был создан и действовал ансамбль домр в количестве 20 человек. За семестр ансамбль прошел пять произведений русских и советских композиторов. Преподаватели и студенты участвовали во многих концертах.

Значимым элементом студенческой жизни на факультете было посещение концертов во Владимире и поездки в Москву. Только за

один 1967-68 учебный год «кроме регулярных посещений концертов во Владимирской филармонии, было организовано восемь коллективных поездок в Москву, прослушивание пяти концертов выдающихся исполнителей СССР, Франции и ФРГ и трех спектаклей Большого театра» [8, 185]. Возглавлял эту работу Сергей Арамович Аракелов.

Состав студентов был неоднородным, они разделялись на группы: «А» (студенты, окончившие музучилище), «Б» (окончившие 7-летнюю музыкальную школу), «В» (студенты, окончившие 5-летнюю вечернюю музыкальную школу). Это не позволяло напрямую переносить в учебный процесс музпеда традиции и уровень консерваторского образования и требовало от молодого педагогического коллектива выработки новых методических подходов. Уже на втором заседании кафедры пения и методики преподавания пения 18 октября 1966 года (на нем присутствовали зав. кафедрой А.Ф. Самойлова, ст. преподаватели З.Х. Хасанов, П.А. Лушников, преподаватели В.А. Королева и Р.З. Королев) было принято решение не реже двух раз в месяц посещать занятия преподавателей кафедры [11, 16]. Это очень затратное во временном и эмоциональном отношении решение было обусловлено необходимостью скоординировать и выработать общую позицию по отношению к подготовке учителей музыки.

В тот же время начинается активное взаимодействие педагогов музыкально-педагогического факультета со школами и с педагогическими училищами (выездные консультации, участие в проведении совещаний учителей пения общеобразовательных школ). Первым упоминанием об этом взаимодействии в документации ВГПИ является пункт повестки дня протокола № 4 от 20 ноября 1967 года «Об оказании постоянной методической помощи музыкально-педагогическому училищу города Мурома» [11, 18]. В процессе этого взаимодействия вырисовывалась новая концепция музыкально-педагогического образования, которая не могла дублировать консерваторские образцы. Наиболее востребованным специалистом оказывался музыкант-педагог, который при необходимости мог работать и в музыкальной школе, и в театре (особенно в самодеятельном), и в доме культуры. Эта позиция начала влиять и на менталитет в сфере традиционного начального музыкального образования. Те выпускники музпеда, которые стали работать в музыкальных школах, обнаружили, что навыки работы с хором помогают в классе специального инструмента, ме-

тодические установки, разработанные для урока музыки, «срабатывают» и в индивидуальном классе. Идея «общемузикальной» подготовки все более оправдывала себя в практической деятельности выпускников.

Наиболее информативными документами, свидетельствующими о роли новой образовательной структуры в жизни не только области, но и страны, являются протоколы заседаний комиссий по распределению молодых специалистов. Так, из первого выпуска, осуществленного в 1970 году (42 человека), во Владимирскую область было распределено пятнадцать выпускников. Десять человек получили направление в Казахскую ССР. Некоторые выпускники поступали в распоряжение методотдела МП РСФСР (4 человека). По отношению к остальным десяти «решался комиссией в соответствии с Положением о распределении» [12, 12]. Выпускники 1971 года были распределены в Муромское педучилище (Андрианова Елена Викторовна, Кроль Светлана Михайловна, Милова Фаина Евгеньевна, Питтер Елена Федоровна, Родионова Татьяна Николаевна), в Юрьев-Польское педучилище (Беспалов Владимир Александрович), в Вязники (Иванов Александр Иванович), в распоряжение Владимирского Горно (Калямова-Белова Вера Ивановна, Сухова Татьяна Алексеевна, Лаврентьева-Парменова Людмила Альбертовна), Владимирского Облоно (Самарская-Николайчук Галина Анатольевна) [13, 59]. Многие выпускники разъехались по Советскому Союзу: Калужское Облоно, Эстонская ССР, Сахалин, Коми АССР [13, 59]. Это тоже характеристика музыкально-образовательного пространства Владимирского края второй половины XX века: развивалось взаимодействие с другими регионами, эпоха характеризовалась достаточно высокой степенью мобильности, причем эта мобильность целенаправленно стимулировалась (распределение выпускников, приглашение молодых специалистов из других регионов).

Создание музыкально-педагогического факультета во Владимирском государственном пединституте в организационном смысле завершило реализацию модели музыкально-образовательного пространства, достаточно автономного по своим возможностям (область могла себя обеспечивать специалистами с высшим образованием) и, в то же время, открытого по содержанию, направлениям деятельности (взаимодействие со столицами, с другими регионами).

Одним из шагов, демонстрирующих реализацию системообразующей функции музыкально-педагогического факультета ВГПИ в формировании музыкально-образовательного пространства Владимирской области стала организация педагогической практики студентов на селе и осмысление результатов этой деятельности. Руководство факультета в 1976 – 78 годах пошло на довольно смелый шаг: направлять студентов на практику в сельские школы, где не было не только квалифицированных методистов, но и учителей музыки вообще. «Предварительное знакомство с отобранными для проведения практики школами показало, что только в одной из них (Головинской) регулярно велись уроки музыки и пения, но их вел учитель физики, не имеющий специального музыкального образования. Во всех школах почти полностью отсутствовала материальная база (музыкальные кабинеты, фонотеки и т.д.)» [3, 3]. Результаты такой практики в оценках как студентов, так и самих сельских жителей, дали результат, имеющий прямое отношение не столько к урокам в школе, сколько к культуре села в целом. «Наши студенты... принимали самое активное участие в культурной жизни этих сел, заслужив любовь и признательность жителей... Некоторые учащиеся школ, особенно младшие школьники, написали письма с просьбой направить некоторых наших студентов, преподававших музыку во время педагогической практики, на постоянную работу в эти школы» [3, 4]. Сельский опыт студентов, который они в своем большинстве оценили положительно, актуализировал обращение педагогов факультета к подбору репертуара для уроков музыки и внеклассной работы, к специфике игры на детских музыкальных инструментах.

Обращение к школьным, методическим проблемам характеризует изменение вектора исследовательской активности педагогов музыкально-педагогического факультета ВГПИ с конца 1970-х годов. Методические аспекты исследуются в статьях Ю.П.Борисова, Л.П. Вейлерт, Г.Л. Михайловой, Я.Е. Островской, Е.А. Финченко [3].

Музыкально-педагогические факультеты позволили педагогам-музыкантам включаться в музыкальную жизнь страны на самом высоком уровне, представляя музыкальную культуру Владимира на исполнительских конкурсах, в которых до того участвовали студенты и выпускники консерваторий, представляющие преимущественно столичные фортепианные, скрипичные, вокальные и другие школы. В 1984

году преподаватель кафедры музыкальных инструментов ВГПИ Виктор Александрович Кузоватов участвовал в Первом Всесоюзном конкурсе пианистов имени С.В. Рахманинова и был удостоен Почетной грамоты жюри за участие во втором туре конкурса. Он был на конкурсе единственным исполнителем-педагогом из педагогических вузов страны. Его успех был одновременно и творческой победой вуза, где он учился – Горьковской государственной консерватории. Возможность реализовать свой потенциал в качестве исполнителей оказалась важной притягательной силой для молодых музыкантов, выбирающих после консерватории место работы. Так, и В.А. Кузоватов, и И.Л. Михайлова, и А.О. Сонин, и Г.А. Рудецкая поначалу ведущим аргументом в пользу работы во Владимире считали возможность активной исполнительской деятельности.

Диалоговому взаимодействию столичной и провинциальной музыкальной культуры в 1980-е годы способствовали конкурсы исполнителей, организовывавшиеся специально для студентов музыкально-педагогических факультетов. И здесь взаимодействие уже вполне исключало элемент столичного патернализма. В Первом Всесоюзном конкурсе пианистов – студентов музыкально-педагогических факультетов, проходившем в г. Куйбышеве в 1985 году, *первое место и звание лауреата получила студентка второго курса музыкально-педагогического факультета ВГПИ Лейли Надирова* [7, 6]. Владимирские студенты Мария Леонова, Ульяна Иванова, Сергей Молчагин в этот же период успешно участвовали в исполнительских конкурсах музыкально-педагогических факультетов, становились лауреатами и дипломантами.

Музыкально-педагогический факультет ВГПИ осуществлял масштабную деятельность по формированию концепции музыкальной культуры личности, в практико-педагогическом направлении ориентированную на подготовку учителя музыки для общеобразовательной школы. Важную роль в становлении этой концепции сыграли результаты исследовательской и учебно-методической деятельности в области музыкальной эстетики, музыковедения, методики музыкального воспитания и музыкального исполнительства.

Философско-эстетическое обоснование концепции формирования музыкально-эстетической культуры личности было осуществлено Р.А. Куренковой (Тельчаровой) и ее научной школой. В 1980-е годы

поиски велись в сфере деятельностной теории эстетического воспитания. Р.А. Тельчарова справедливо указывала на существовавшую в теории недостаточную разработанность методологических основ музыкального воспитания, которая вынуждала ученого-музыканта «руководствоваться преимущественно методами специфически профессиональных музыкальных областей, используя законы теории, гармонии, истории музыки, дирижерского, вокально-хорового, инструментального исполнительства и других частных дисциплин» [367, 13]. Концептуирование музыкальной эстетики как науки о сущности искусства, о природе художественного творчества, о законах эстетического (духовного) освоения мира человеком, о законах формирования эстетической культуры в целом позволило осуществлять процесс формирования музыкальной культуры личности на системных основаниях, таким образом, что исследовательские усилия владимирских педагогов-музыкантов складывались в педагогическую систему. Значимыми содержательными элементами этой системы были: интеграция искусств в процессе формирования музыкальной культуры личности (Е.А. Финченко), единство творческой музыкальной деятельности (Г.А. Садыхова, Ю.П. Борисов, Н.Г. Баннова, В.С. Мазурова, Н.А. Колесникова, А.Д. Комратова, Э.В. Синкевич и др.). Музыкаведческие основы программы Д.Б. Кабалева, особенно педагогически интерпретированная теория музыкального жанра, осмысливались в работах С.М. Заруховой, Г.Л. Михайловой, Я.Е. Островской.

Созданная П.В. Анисимовым система формирования мотивации учебной музыкальной деятельности школьников выступала одновременно обобщением опыта владимирских педагогов-музыкантов (прежде всего, самого автора), осуществленного в процессе реализации программы Д.Б. Кабалева, и направлением деятельности научной школы Э.Б. Абдуллина, что включало результаты этой работы как в контекст формирования региональной музыкально-педагогической системы, так и в диалог со столицей как центром и инициатором взаимодействия региональных школ при сохранении своеобразия каждой из них.

Ярко презентовала специфику центра музыкально-образовательного пространства Владимирской области исполнительская деятельность педагогов музыкально-педагогического факультета, тесно связанная с исполнительской подготовкой студентов. В 80-

90-е годы на исполнительских кафедрах почти ежегодно каждый преподаватель выступал с сольным концертом (С.Р. Зубковский, А.В. Глуховская, С.В. Глуховский, И.Л. Михайлова, Г.А. Рудецкая, Г.А. Садыхова, Л.Р. Блинова, В.В. Шмонин, Н.И. Ржеутская, Н.Г. Баннова, Э.В. Синкевич, Л.П. Вейлерт, А.Д. Комратова и другие).

Нельзя не обратиться и к такому важному для нашего региона и для всей страны историческому моменту, как создание, апробация, концептуальное основание и реализация программы по музыке, созданной под руководством Д.Б. Кабалевского. Музыкально-педагогический факультет ВГПИ, получивший возможность опираться на масштабные достижения своих выпускников (В.М. Михайлова, П.В. Анисимова, А.В. Осинской, Т.А. Суховой, И.В. Зиновьевой, Н. Ганина, А.И. Кузнецова и др.), стал инициатором ряда организационных и научно-педагогических инициатив в деле организации музыкального образования. Осмысливая этот период развития факультета, его декан П.В. Анисимов писал, что «продолжать подготовку учителя музыки в вузе «в прежнем духе» стало неперспективным и противоречащим социальному заказу. Начался новый этап развития специальности «учитель музыки», что потребовало пересмотра содержания вузовской подготовки в сторону сближения ее с современной практикой музыкального воспитания школьников. На факультете был организован методологический семинар по изучению новой музыкально-педагогической концепции. Кафедрами стали издаваться сборники статей по философско-эстетическим, психологическим, педагогическим и методическим аспектам проблем музыкальной культуры, музыкального сознания и музыкальной деятельности, проводятся научно-практические конференции» [17, 16]. Владимирские педагоги одними из первых в стране осмысливали и вводили в систему обучения студентов такие направления, как «Уровни восприятия музыкальных произведений», «Художественный интерес и его развитие на уроке музыки», «Мышление и его развитие в процессе восприятия музыки», «Проблемное обучение и его место в уроке музыки».

Еще одним значимым направлением развития музыкально-педагогического образования стало обращение к народной музыкальной культуре. Авторская программа по музыке преподавателя музыкально-педагогического факультета ВГПИ, руководителя педагогической практики Надежды Федоровны Байбак «Преображение» [1], со-

здаваемая с опорой на народные музыкально-педагогические традиции, была в этот период реализована автором сначала в СШ № 37 (работа по ней велась со второй половины 1980-х годов, издана была программа в 1994 г.). Статус экспериментальной программы позволил ей в дальнейшем пройти апробацию в ряде школ города Владимира и области и «вызвать к диалогу» коллег в других регионах, в Москве.

Дальнейшее развитие музыкально-педагогического факультета, выросшего в Институт искусств и художественного образования, повлекло за собой формирование новых образовательных программ, реализацию масштабных просветительских и художественно-творческих инициатив. Однако нельзя забывать, что «зерном» для этого многогранного развития послужила организация музыкально-педагогического образования, одной из вершин которого стала деятельность Лейли Леонардовны Надировой, памяти которой посвящен этот сборник научных и методических статей.

Литература:

1. Байбак Н.Ф. «Преображение»: Программа по музыке для общеобразовательных школ. – Владимир: Изд-во ВГПУ, 1994. – 65 с.
2. Владимирское педагогическое училище 1938 – 39 гг. С.И. Левковев – преподаватель пения и музыкальной грамоты // ГАВО. Ф. 412. Оп. 2. Ед. хр. 7. – 1 л.
3. Вопросы музыкальной педагогики и теории. – Владимир: ВГПИ, 1973. – 108 с.
4. Доклад о развитии художественной самодеятельности Владимирской области в 1960 году // ГАВО. Ф. 3946. Оп. 1. Ед. хр. 16. – 10 л.
5. Доклады, записки и справки о состоянии художественной самодеятельности в области за 1959 год // ГАВО. Ф. 3752. Оп. 1. Ед. хр. 30. – 240 л.
6. Дорошенко С.И. Диалоговое и проблемное обучение на уроках музыки // Искусство в школе. – 2008. – № 4. – С. 6 – 8.
7. Надирова Лейли Леонардовна // Архив Владимирского государственного гуманитарного университета. Дело № 115. Начато 24 октября 1989 года, окончено 27 мая 2003 года. – 58 л.
8. Отчет о научной работе кафедры пения и хорового дирижирования музыкально-педагогического факультета ВГПИ за 1967-68 учебный год // ГАВО. Ф. 3798. Оп. 2. Ед. хр. 205. – 2 л.
9. Отчет председателей ГЭК ВГПИ им. П.И. Лебедева-Полянского за 1970 г. // Ф. 3798. Оп. 2. Ед. хр. 428. – 64 л.

10. План и отчет о работе музыкально-педагогического факультета за 1966-67 учебный год // ГАВО. Ф. 3798. Оп. 2. Ед. хр. 114. – 9 л.

11. Протоколы заседаний кафедры пения и методики преподавания пения за 1966-1969 гг. // ГАВО. Ф. 3798. Оп. 2. Ед. хр. 107. – 90 л.

12. Протоколы заседаний комиссии по распределению молодых специалистов, утвержденные планы распределения молодых специалистов и статистические данные по выпуску за 1970 год. Том 1 // ГАВО. Ф. 3798. Оп. 2. Ед. хр. 384. – 291 л.

13. Протоколы заседаний комиссии по распределению молодых специалистов, утвержденные планы распределения молодых специалистов и статистические данные по выпуску за 1971 год. Том 2 // ГАВО. Ф. 3798. Оп. 2. Ед. хр. 490. – 244 л.

14. Протоколы заседаний Ученого Совета за 1966-67 учебный год // ГАВО. Ф. 3798. Оп. 2. Ед. хр. 100. – 234 л.

15. Протоколы, положение о музыкальной школе. 25 сентября 1918 – 1922 г. // ГАВО. Ф. 1072. Оп. 1. Ед. хр. 4. – 46 л.

16. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.

17. Учитель музыки: прошлое, настоящее, будущее. Сб. статей / Под ред. П.В. Анисимова, В.В. Михайлова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 144 с.

Н.А. Асташова

*г. Брянск, Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского*

ИСТОРИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БРЯНЩИНЫ В ЛИЦАХ: ГЕОРГИЙ МИТРОФАНОВИЧ ЦУЦУРА

Деятельность педагога-музыканта в общеобразовательной школе имеет принципиальное значение в организации музыкального образования. Особенно если учитывать, что учитель музыки – это специалист, который развивает личность на основе обращения к эмоциям и интеллекту, используя музыкальное искусство, его выразительность, умение передать настроение, состояние внутреннего мира человека в многообразии оттенков.

Учитель музыки должен быть не только блестящим музыкантом, но и обладать глубокими знаниями в области музыкального

искусства, умениями рассказывать о нем и пробуждать к нему интерес, обладать не менее глубокими знаниями о человеке и возможностях музыки в его развитии.

Среди учителей музыки немало таких людей на Брянщине. Например, педагогическую деятельность Георгия Митрофановича Цуцеры (умер в 2009 г.) можно изучать по воспоминаниям его учеников, по победам его воспитанников в многочисленных творческих конкурсах, по архивным материалам.

Заслуженный учитель СССР Г.М. Цуцера более полувека проработал учителем музыки в средних школах №№ 24 и 46 города Брянска.

Между тем, анализируя архивные материалы, мы встречаем имя Г.М. Цуцеры как руководителя наиболее яркого коллектива художественной самодеятельности – хора ремесленного училища № 8 (Брянск), участника IV смотра художественной самодеятельности учащихся ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО Министерства трудовых резервов (1952 г.).

В более поздних документах мы еще много раз встречаем имя этого замечательного учителя музыки. Например, по результатам смотра детской (школьной) художественной самодеятельности, посвященного 50-летию Советской власти (1967), в числе лучших коллективов художественной самодеятельности был назван хор средней школы № 24 города Брянска в количестве 122 участников и его руководитель – Г.М. Цуцера.

Итак, более 50 лет творческой деятельности учителя музыки Г.М. Цуцеры посвящены служению музыке и детям. Причем, работая учителем музыки и пения, Г.М. Цуцера всегда организовывал хоровые коллективы, которые исполняли кроме детского репертуара еще и сложные классические произведения русских и зарубежных авторов: «Хор охотников» из оперы К.-М. Вебера «Волшебный стрелок», «Полонез» Огинского, "Бухенвальдский набат" В. Мурадели и др.

Г.М. Цуцера был приверженцем программы Д.Б. Кабалевского. Он вспоминал, что в 1976-79 гг., когда был слушателем курсов по повышению квалификации учителей музыки в Москве, оказался живым свидетелем рождения новой уникальной программы. Создание этой программы, по воспоминаниям педагога, проходило в горячих

спорах, творческих поисках, обсуждениях со слушателями курсов. Иногда на суд слушателей предлагалось 2-3 варианта одного урока. Создатели программы советовались со слушателями курсов и нередко принимали их предложения.

В экспериментальной программе Г.М. Цуцура привлекали хорошо продуманная тематика уроков; наличие поурочных разработок, которым предшествовали рекомендация по их реализации; разработанные пособия – хрестоматии и фонохрестоматии для каждого класса.

Работая с учителями музыки, Г.М. Цуцура пропагандировал программу Д.Б. Кабалевского. Он утверждал ценность одного из центральных ее понятий – «три кита», и считал, что это важная находка. Действительно, музыка базируется на песне, танце и марше, и это важно довести до сознания детей.

Обсуждая тематизм программы, Г.М. Цуцура, например, говорил: если не нравится тема "Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы?", можно заменить ее темой «Связь литературы с музыкой», так как речь идет о том, что музыка и литература, объединяясь, дополняют и обогащают друг друга [1]. Он подчеркивал, что эта тема имеет принципиальное значение, поскольку помогает понять детям, что в данном случае может исчезнуть вся вокальная музыка.

Однако, анализируя материалы программы Д.Б. Кабалевского, педагог отмечал, что часть музыки, рекомендуемой для прослушивания и разучивания, устарела и должна быть заменена. Обновления, с его точки зрения, требовал, прежде всего, песенный репертуар.

На своих уроках учитель музыки Г.М. Цуцура, по воспоминаниям учеников, стремился стимулировать у детей устойчивый интерес к музыкальному искусству, потребность в общении с музыкой. Плодотворная работа велась по приобщению школьников к музыке своего народа и народов других стран.

Учитель целенаправленно работал над развитием музыкального слуха, певческого голоса, эмоционально-ценностного отношения к музыке, умений сопереживать и глубоко чувствовать прекрасное в искусстве.

Специальное внимание уделял педагог формированию у детей представлений о жанровом и стилевом многообразии музыки, особенностях музыкального языка. Одним из важных аспектов своей работы педагог считал воспитание эстетического вкуса у детей, развитие умения анализировать и оценивать произведения искусства с точки зрения их эстетических характеристик и профессионального мастерства автора.

Г.М. Цуцура многое делал для того, чтобы учащиеся бережно относились к музыкальным традициям своего народа и мировой культуры, знакомил их с произведениями народного искусства, классическим наследием и творчеством современных композиторов.

Учитель, анализируя свой опыт, утверждал, что на протяжении долгой педагогической деятельности он строил свои взаимоотношения с детьми на принципах доверия и взаимного уважения, стремился вызвать интерес учащихся к уроку. В центре внимания педагога постоянно находилось желание сделать так, чтобы музыка увлекала детей, доставляла им радость, наслаждение.

Г.М. Цуцура много лет работал с учителями музыки в институте усовершенствования учителей. Он щедро делился своим опытом, предлагал для обсуждения проблемные темы, рассматривал инновационные технологии музыкального образования. Важно отметить, что замечательный педагог направлял работу учителей музыки на постоянное профессионально-личностное саморазвитие, самореализацию творческого потенциала, выполнение совместных музыкальных проектов с учащимися.

Детальное изучение вклада учителей музыки Брянщины в музыкальную культуру области в настоящее время только начинается. Деятельность рядовых учителей музыки остается практически не изученной. А как важно сохранить память о них, учителях-подвижниках, чтобы история музыкального образования на Брянщине была наполнена яркими живыми страницами.

Литература:

1. Цуцура Г.М. Некоторые особенности работы по разучиванию песенного репертуара // Пути обновления содержания и форм музыкального воспитания в общеобразовательной школе. – Брянск: БОИУУ, 1994. – С. 24.

В.В. Богатырёва

*г. Брянск, Брянский государственный университет
имени академика И.Г.Петровского*

МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ БРЯНСКОЙ ОБЛАСТИ (1950-70 гг.)

В системе начального музыкального образования на Брянщине, также как и в других регионах нашей страны, важной работой по приобщению подрастающего поколения к музыкальному искусству занимаются детские музыкальные школы (ДМШ). Анализируя деятельность ДМШ Брянской области на протяжении десятилетий, необходимо отметить, что наряду с традиционным учебным процессом педагогические коллективы школ также осуществляли постоянную работу по пропаганде музыкальных знаний, формированию музыкально-эстетических вкусов, развитию интереса к музыкальному искусству у широких слоёв населения.

С первых лет своего существования ДМШ вели постоянную концертную деятельность, способствуя активизации музыкальной жизни города и области, пропаганде лучших произведений классического и современного искусства. Архивные материалы свидетельствуют, что в 1950-е годы ни один крупный концерт в городах Брянской области не обходился без участия юных музыкантов и педагогов музыкальных школ. На базе ДМШ ежегодно проводились разнообразные концертные мероприятия для широкого круга слушателей – тематические концерты, сольные концерты преподавателей и учащихся, класс-концерты педагогов, отчётные концерты, авторские концерты брянских композиторов и т.д.

Кроме того, педагогические коллективы школ являлись инициаторами проведения масштабных юбилейных концертов городского значения, посвящённых творчеству выдающихся отечественных и зарубежных композиторов.

В этой связи хотелось бы упомянуть о серии концертов, посвящённых 100-летию со смерти М.И. Глинки, прошедших в лучших концертных залах г. Брянска в феврале 1957 года. Организатором концертов выступил педагогический коллектив одной из старейших школ г. Брянска – ДМШ № 2 им. П.И. Чайковского. Вниманию слу-

шателей были представлены обширные программы в исполнении педагогов и учащихся ДМШ, включавшие хоры из опер композитора, вокальные и инструментальные сочинения [3].

В 1978 году в г. Брянске состоялся уникальный, пожалуй, единственный в своём роде юбилейный концерт, посвящённый 100 – летию создания «Детского альбома» П.И. Чайковского. Подготовкой к этому мероприятию были охвачены все музыкальные школы города, за каждой из которых были закреплены определённые пьесы из альбома. Таким образом, «Детский альбом» П.И. Чайковского был полностью исполнен юными пианистами ДМШ г. Брянска в рамках одного концерта. По свидетельству очевидцев, концерт имел большой успех и многократно повторялся в общеобразовательных и музыкальных школах города.

Активной пропаганде музыкального искусства среди широких слоёв населения Брянской области способствовало создание в 1960-70-х годах на базе музыкальных школ многочисленных концертных бригад, участниками которых чаще всего являлись педагоги инструментальных отделений. Концертные бригады, созданные на добровольных началах, выступали в районных и областных центрах, на базе учебных заведений и предприятий области, перед сельскими тружениками во время сезонных работ. В их состав входили поистине уникальные музыканты, способные исполнять практически любой репертуар в самых неблагоприятных условиях. Традиционными местами проведения концертов являлись детские дома, воинские части, сельские клубы.

Особое значение педагогические коллективы музыкальных школ Брянской области придавали массовому музыкальному просвещению, пропаганде музыкальных знаний среди населения области. К примеру, в 50-е годы на базе ряда музыкальных школ Брянской области (ДМШ №2 им. П.И. Чайковского, №1 им. М.И.Глинки г. Брянска и других), действовали курсы общего музыкального образования. Их охотно посещали молодые рабочие, служащие, студенты и учащиеся старших классов школ, не сумевшие вовремя начать обучение в музыкальной школе. Занятия на курсах включали индивидуальное обучение на музыкальном инструменте, нотную грамоту, хоровое пение.

В 1960-70-е годы преподаватели ДМШ принимали активное участие в работе народных университетов культуры, которые действова-

ли во всех городах и районах Брянской области. Как правило, педагоги-музыканты руководили работой наиболее популярных среди слушателей факультетов музыкального искусства и эстетического воспитания [6].

Среди разнообразных форм просветительской деятельности музыкальных школ 1960-70 годов следует особо отметить организацию музыкальных лекториев, клубов любителей музыки, музыкальных гостиных непосредственно на базе ДМШ, а также в общеобразовательных школах, домах культуры, библиотеках области [2].

Большую работу по пропаганде музыкального искусства среди учащихся общеобразовательных школ проводили старейшие музыкальные школы Брянской области - №1 им. М.И. Глинки и №2 им. П.И. Чайковского, №3 и №4 г. Брянска, г. Клинцов, г. Фокино. К примеру, в 1970 году педагогами ДМШ им. М.И. Глинки было прочитано свыше 100 лекций в общеобразовательных школах города [4].

В 1960-70 гг. музыкальные лектории на базе общеобразовательных школ были созданы Брасовской, Карачевской, Климовской, Навлинской, Погарской, Почепской, Севской, Стародубской, Суземской, Трубчевской, Унечской и другими музыкальными школами области [7].

Преподавателями музыкальных школ были разработаны тематика и программы лекций-конcertов для детей различных возрастов, с учетом особенностей их вкусов, интересов, уровня развития общей и музыкальной культуры. Особое внимание уделялось стимулированию у детей интереса к музыкальному искусству, воспитанию навыков восприятия музыки, умения размышлять о музыкальных произведениях.

В процессе музыкальных лекций педагоги ДМШ часто использовали произведения литературного и изобразительного искусства, стремясь через установление некоторых ассоциаций, аналогий усилить эмоциональный отклик детей на музыку, разбудить воображение слушателей, сделать впечатление от музыкальных произведений наиболее полным [4,7].

В деятельности музыкальных лекториев также принимали участие учащиеся старших классов музыкальных школ. К примеру, в Навлинской, Унечской ДМШ были созданы лекторские группы из числа лучших учащихся старших классов, которые наравне с препода-

давателями выступали с лекциями-концертами в общеобразовательных школах [5].

Необходимо также отметить участие педагогических коллективов ДМШ в организации и проведении областных, районных, городских музыкальных фестивалей, декад искусства, праздников песни, недель музыки для детей и юношества. Данные мероприятия вносили много нового в сферу музыкального воспитания учащихся общеобразовательных школ, способствовали подлинной массовости музыкально-просветительской работы ДМШ.

К примеру, основная часть концертных и лекционных мероприятий «Недель музыки» для детей и юношества 1973-75 гг. в г. Брянске и области была подготовлена и проведена именно при содействии преподавателей ДМШ. Кроме того, в рамках «Недель музыки» организовывались многочисленные концерты детских творческих коллективов ДМШ [8]. Так, преподаватели и учащиеся, члены музыкального лектория школы ДМШ г. Карачева, в 1978 году провели «Неделю музыки» в каждой общеобразовательной школе города. Для школьников были подготовлены семинары по истории музыки, концерты, лекции и беседы на различные музыкальные темы [1].

Необходимо отметить также и публицистическую деятельность педагогов музыкальных школ на страницах периодических изданий Брянской области. Статьи и очерки о выдающихся музыкантах прошлого и современности, заметки, освещающие деятельность ДМШ области, способствовали повышению престижа профессионального музыкального образования, а также росту музыкальной грамотности населения.

Таким образом, опыт работы многих ДМШ Брянской области убедительно доказывает, что в 1950-70 гг. в их деятельности задачи массового музыкального просвещения, приобщения учащихся к культурно-просветительской деятельности в области музыкального искусства приобрели особое значение. Следует отметить такие характерные формы музыкально-просветительской работы школ, как участие педагогов и учащихся в работе музыкальных факультетов университетов культуры, организация музыкальных лекториев, клубов любителей музыки для школьников, пропаганда музыкальных знаний среди населения с помощью концертных бригад, проведение недель музы-

ки, фестивалей искусства, концертных мероприятий на базе ДМШ и т.д. По существу, эти виды музыкально-просветительской деятельности ДМШ Брянской области стали неотъемлемой частью их повседневной работы, залогом успешного существования и востребованности на протяжении десятилетий. Благодаря им ДМШ приобрели значение и авторитет действительных центров музыкальной культуры и продолжают успешно влиять на формирование музыкальных вкусов как подрастающего поколения, так и взрослого населения области.

Литература:

1. Балалаев А. Неделя музыки // Брянский рабочий. – 1978. – №9. – С.4.
2. Генин С. Музыка для всех // Брянский рабочий. – 1969. – №32. – С.3.
3. Долгов Р. Памяти великого композитора // Брянский комсомолец. – 1957. – № 20. – С.4.
4. Лунёв П. Породнились с музыкой // Брянский рабочий. – 1970. – №137. – С.4.; Широкова З. После уроков – опера Прокофьева // Брянский рабочий. – 1977. – № 91. – С.2
5. Лунёв П. Школа музыки // Брянский рабочий. – 1970. – №243. – С.2; Скидан В. С любовью к музыке // Брянский рабочий. – 1974. – №77. – С.4.
6. Мирошникова Т., Скидан В. Воспитание искусством // Брянский рабочий. – 1977. – № 236. – С.4.
7. Пахомов А. За стенами музыкальной школы // Брянский рабочий. – 1972. №233. – С.2.; Скидан В. Школа и клуб идут рядом // Брянский рабочий. – 1974. – №12. – С.4; Скидан В. Каким быть университету // Брянский рабочий. – 1974. – №161. – С.4; Крисанов А. Песня древнего города // Брянский рабочий. – 1975. – №199. – С.4; Полоницкий П. Город учится музыке // Брянский рабочий. – 1976. – №169. – С.4
8. Постановление о проведении «Всесоюзной недели музыки для детей и юношества» // ГАБО. Фонд 2130. Оп. 3. Ед.хр. 797. Л. 17-20; Постановление о проведении «Недели музыки для детей и юношества»// ГАБО. Фонд 2130. Оп. 3. Ед.хр. 868. Л. 6-9; Постановление о проведении «Недели музыки для детей и юношества»// ГАБО. Фонд 2130. Оп. 3. Ед.хр. 867. Л. 23-27.

Н.К. Курмеева
г. Оренбург, Оренбургский педагогический колледж
имени Н.К. Калугина

ТРАДИЦИИ РУССКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА И СОВРЕМЕННОСТЬ

Изменения социокультурной ситуации в России выдвигают на первый план необходимость переосмысления вопросов образования и воспитания молодого поколения. Музыкальное просвещение, традиции которого заложены в России в середине XIX века, рассматриваемое с позиций современности, становится средством расширяющихся взглядов на образ жизни молодого человека. Анализируя истоки музыкального просветительства, служащих базой современного внеаудиторного музыкально-эстетического образования, выявим некоторые его формы, которые созвучны сегодняшнему дню.

Среди выдающихся деятелей искусства и культуры XIX века следует отметить композитора и музыкального критика А.Н. Серова, пианиста, дирижёра и композитора А.Г. Рубинштейна, которые в своей просветительской деятельности вырабатывали определённые формы ценностного взаимодействия с публикой на основе музыкального искусства.

Для нас важно замечание Г. Хубова, что первым в России начал систематически читать лекции о музыке композитор Александр Николаевич Серов (1820-1871). «Серов искал *непосредственного общения с широкими массами слушателей* и горячо ратовал за народное музыкальное образование. В конце 1858 года он предпринял – *впервые в России* – дело огромной общественно-культурной важности: он начал выступать с циклами *публичных лекций о музыке* и о крупнейших её представителях – Глинке, Бетховене, Вагнере. Лекции Серова были рассчитаны на большую аудиторию: они должны были, по мысли Серова, *содействовать развитию в России народного музыкального образования* (курсив наш – Н.К.), распространению научных знаний о музыке» [3, 42]. Основной формой музыкального просвещения А.Н. Серов избрал, таким образом, публичную лекцию, которую совершенствовал в течение своей жизни.

Композитор считал, что целью музыкального образования непрофессионалов является воспитание просвещённого слушателя, владеющего достаточным объёмом теоретических и исторических знаний для понимания музыкального искусства, воспитания у широкой массы людей чувства музыкально-прекрасного; музыкальное просвещение должно осуществляться на основе высокохудожественных образцов музыки отечественных и зарубежных композиторов, иметь воспитательную направленность, познавательную составляющую, осуществляться на систематической основе. Лектор, по мнению Серова, должен отвечать определённым требованиям: его должны отличать эрудиция и широкий диапазон музыкальных и эстетических знаний, ораторское искусство, умение направить публику на совершенствование знаний о музыке, обладание таким этическим качеством как ответственность при подготовке лекций.

Лекции о музыкальном искусстве, выстроенные с учётом положений просветительской деятельности А.Н. Серова, а также современных реалий, по нашему мнению, будут способствовать музыкально-эстетическому образованию студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений.

Особенностью просветительской деятельности Антона Григорьевича Рубинштейна (1829-1894) была его личная исполнительская практика. Здесь мы видим другую форму образования – форму концертно-просветительской деятельности без лектория, без вступительного слова. При этом, как отмечал Л.А. Баренбойм, «Рубинштейн проявлял глубокую принципиальность в *отборе* репертуара для концертов. Он не подчинялся моде, не снисходил до господствующих вкусов. В программы своих концертов он включал лишь произведения большой глубины, в том числе и малоизвестные, не могущие с первого раза найти отклик в широкой аудитории» [1, 278]. Так же как и А. Серов, А. Рубинштейн в просветительно-образовательной деятельности основывался на высокохудожественных произведениях музыкального искусства в целях воспитания эстетического вкуса.

Другой формой музыкально-эстетического образования были циклы лекций по истории фортепианной литературы (1887-1888, 1888-1889 гг., Петербургская консерватория). Отметим, что это была

аудиторная форма, проводимая для студентов, преподавателей консерватории и других музыкантов, но вместе с тем, открытая для всех. На наш взгляд, эту форму можно назвать открытой аудиторной, как бы пограничной с внеаудиторной. Лекции Рубинштейна совершенно отличались от лекций Серова. Если А. Серов в лекциях представлял обширный теоретический материал, то А. Рубинштейн исходил из музыкального материала и предварял музыкальные произведения краткими комментариями, лаконичными афоризмами, например: «Шуберт, опуская нас на землю, доказывает, что и на земле жить хорошо»; «Бах ждал сто лет, пока Мендельсон вывел его в люди» [2, 160-161]. Цель его заключалась в том, чтобы ассоциациями и сравнениями разбудить музыкальную фантазию слушателей.

Одну из главных задач своих лекций-конcertов Антон Григорьевич видел в том, чтобы воспитать у слушателей понимание смысла, значения и целей музыкального искусства, и прежде всего – понимание взаимосвязи музыки и действительности. По словам Ц. Кюи, Рубинштейн считал, что «при изучении и оценке музыкальных произведений необходимо обратить внимание на место, окружающую среду, политику, – словом, на всю обстановку, при которой художник создаёт» [2, 160]. Он убеждал присутствующих на занятиях в том, что музыка выражает и отражает внутренний мир человека. Важно отметить, что музыка на лекциях-конcertах Рубинштейна подаётся в контексте социологического, антропологического, ценностно-смыслового подходов. Таким образом, лекция-concert в просветительской деятельности А.Г. Рубинштейна становится оптимальной формой музыкально-эстетического образования, когда сам лектор является первоклассным исполнителем музыкальных произведений. В лекции-concertе необходимо следовать контекстуальности, чтобы у публики складывалось более полное представление об интонационной картине времени жизни и творчества композитора; важным принципом построения просветительской деятельности является историзм.

Резюмируя вышеизложенное, подчеркнём, что, изучая истоки музыкально-просветительской деятельности русских композиторов, можно взять за основу принципы их работы с публикой. Трансформируя их в соответствии с учётом современных ресурсов, можно широко использовать некоторые формы музыкального

просветительства (лекции о музыке, лекции-концерты и другие) во внеаудиторном музыкально-эстетическом образовании студентов.

Литература:

1. Баренбойм Л. А. Антон Григорьевич Рубинштейн. Жизнь, артистический путь, творчество, музыкально-общественная деятельность. В 2-х томах. Т. 2. – Л.: Государственное музыкальное издательство, 1962.

2. Глебов И. Антон Григорьевич Рубинштейн в его музыкальной деятельности и отзывах современников. – М.: Государственное издательство, Музыкальный сектор, 1929.

3. Хубов Г. Жизнь А.Серова. – М.-Л. : Госуд. муз. издательство, 1950.

Ю.Б. Акбари

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ПРАКТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОНЦЕРТНОЙ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА- МУЗЫКАНТА И ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Формирование интереса к музыке у слушателя является важной задачей современного музыкального образования. Роль музыки в нравственном очищении человека, воздействии на его духовный мир, в познавательном значении остается неизменной. Высшее предназначение музыки в ее облагораживающем воздействии на духовное развитие личности, культурный и нравственный облик общества. Поэтому просветительская направленность музыкального образования и воспитания актуальна для современного общества и является важным составляющим звеном системы приобщения широкой аудитории слушателей к миру классической музыки и воспитания ее на лучших образцах зарубежного и отечественного музыкального искусства.

Институт искусств является центром культурного и образовательного пространства города Владимира, Владимирской области и центрального региона России. Статус музыкально-образовательного и научно-просветительного и учреждения дает право и обязанность формировать духовные потребности людей,

популяризировать лучшие образцы мирового музыкального наследия. Практическая организация концертной просветительской деятельности является важным условием адаптации студента-музыканта к будущей профессиональной деятельности, а также необходимой составляющей частью музыкального воспитания и образования, оптимизирующей учебный процесс и способствующей профессиональному росту студентов.

Подготовка музыкантов-исполнителей в стенах института происходит в постоянном творческом поиске современных проектов и инноваций в области музыкального образования с применением компетентностно-деятельностного подхода. Студенты принимают активное участие в многочисленных концертах в ВлГУ, в музыкальных школах, лицеях и колледжах города, в общественных молодежных центрах и благотворительных организациях. Концертная просветительская деятельность совершенствует творческую выдержку, умение наладить контакт с аудиторией, донести до слушателей содержание исполняемого произведения, создаёт возможность проявлять и развивать творческие способности молодых музыкантов-исполнителей, а также способствуют формированию чувства взаимопонимания, сопереживания и работы в команде.

Введение в учебный процесс такой дисциплины, как «Практикум организации концертной просветительской деятельности» в 2011 году, способствует развитию исполнительского мастерства будущих бакалавров. Сочетание исследовательской и творческой деятельности в процессе практической подготовки каждой конкретной концертной просветительской программы является особенностью данного учебного курса.

Многоцелевая и многофункциональная направленность творческой деятельности, а также необходимость интеграции с различными видами искусств, в результате которой происходит многостороннее развитие личности студентов, определили выбор педагогических технологий, используемых в образовательном процессе при изучении данного курса. Применение методов исследовательской и проектной деятельности актуально для интеллектуального и нравственного развития личности, для формирования критического и творческого мышления, умения работать с информацией, овладения системными базовыми знаниями

и ключевыми компетенциями. Инновационный метод проектов позволяет понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления.

В процессе изучения дисциплины «Практикум концертной просветительской деятельности» возникла идея создания музыкально-просветительского проекта под названием Творческая мастерская «Музыкальный город», целями и задачами которого стали:

- всестороннее развитие научно-исследовательского и личностного творческого потенциала студентов кафедры музыкального искусства и формирование музыкально-исполнительской культуры будущих артистов;

- оптимизация образного мышления и познавательной деятельности;

- развитие мировоззрения и формирование нравственных идеалов молодых музыкантов в общении с произведениями искусства;

- приобщение студентов к выступлениям на сцене в качестве лекторов и ведущих музыкально-просветительских программ, психологическое раскрепощение, выработка уверенного поведения на сцене;

- развитие традиции музыкального просветительства и объединение творческой интеллигенции г. Владимира;

- сохранение ценностей и популяризация художественной культуры;

- воспитание новой аудитории слушателей, обладающей хорошим вкусом;

- содействие развитию культурной жизни города;

Концертные просветительские программы, подготовленные и студентами при участии магистрантов и преподавателей за два года (2011-2013 гг.) стали своеобразным тестом на профессиональную пригодность к будущей профессиональной работе музыкантов-исполнителей всех специальностей. Процесс подготовки каждой концертной просветительской программы проходит в атмосфере раскрепощенности и живого общения, помогает многим преодолеть индивидуальную замкнутость. Преподаватели кафедры уделяют большое внимание деятельности творческой мастерской, откликаются на «призыв» принять участие в программах.

Просветительские концерты творческой мастерской «Музыкальный город» регулярно проводятся на городских концертных площадках: это камерный зал областной дома работников искусств (ОДРИ), центр общественной патриотической организации «Милосердие и порядок», Православная гимназия, ДШИ №2 и ДМШ Владимирской области, общеобразовательные школы, лицеи, гимназии и колледжи города. Творческая группа также сотрудничает с Культурным центром ВлГУ, литературной гостиной им.В.Солоухина, с творческими организациями г. Владимира и области.

В течение каждого семестра под руководством преподавателя данной дисциплины студенты выбирают тему проекта, разрабатывают сценарий, ведут подготовительную исследовательскую и творческую работу, проводят репетиции. Тематика просветительских концертов ведется в четырех направлениях:

1. «Мой любимый музыкальный инструмент»;
2. «Портрет композитора (музыканта-исполнителя, художника, поэта или писателя)»;
3. «Звучащая книга»;
4. «Праздничный концерт».

Основной формой выступлений является «концерт-беседа», которая предполагает «живой» контакт музыкантов-исполнителей со слушателем, повышает эмоциональный тон встречи с музыкой, активизирует внимание слушателей и способствует взаимопониманию. Достоинством этой формы является то, что она максимально активизирует мышление, способствует развитию познавательных сил, интеллектуальных способностей. В репертуар включаются яркие, разнообразные по содержанию, форме и стилю произведения зарубежной, русской и советской музыки. При составлении программы и подборе музыкального материала студентам предоставлена самостоятельность. Это развивает инициативу и гибкость музыкального мышления, способствует проявлению их интереса к процессу подготовки выступления, что является положительной мотивацией исполнительской деятельности, выраженной в потребности общения со слушателями.

Еще одна форма проведения концерта – «Музыкально-литературная композиция». Она включает произведения малых форм и небольшие фрагменты крупных сочинений, которые сочетаются с

краткими текстами и стихотворениями. Музыкально-литературная композиция синтезирует разные виды искусства, обогащая художественное восприятие. Данная форма более доступна студентам в процессе музыкально-эстетической и учебно-профессиональной деятельности. Большое значение имеет выбор тематики, логичность связи литературного и музыкального материала, эмоциональность подачи его зрителям («В гостях у княгини Зинаиды Волконской», «Белая сирень» (по рассказу Ю. Нагибина), «Стеклянный мальчик», «Детские годы П.И.Чайковского», «Спящая царевна» В.А. Жуковского и балет «Спящая красавица» П.И.Чайковского, «Алые паруса» А. Грина, «Корзина с еловыми шишками» К. Паустовского и другие программы).

«Тематический концерт» как форма концертной просветительской программы предполагает выступление инструменталистов, вокалистов (солисты, музыкальные коллективы) и иногда артистов-чтецов. В основе тематического концерта лежат основные принципы и задачи музыкального просветительства. Тематический концерт сопровождает рассказ, беседа, пояснения лектора-музыковеда, которые раскрывают новые грани музыкального искусства, дается представление о музыкальных жанрах, певческих голосах, тембровых красках инструментов, составе и видах оркестра и т.д. Эта более массовая форма концертной просветительской деятельности. Как правило, в концертах принимают участие студенты (кафедры, музыкального колледжа), учащиеся детских музыкальных школ и преподаватели. Номера концерта подчинены одной теме («Творчество С.С. Прокофьева», «Мой любимый музыкальный инструмент», «Детский альбом» П.И.Чайковского и др.), могут быть только инструментальными или вокальными, могут включать разные жанры, являться произведениями одного композитора или быть творениями композиторов разных эпох.

Наиболее камерной, задушевной формой проведения концертной просветительской программы является форма «Музыкальная гостиная» (или «Музыкальный салон», по образцу русских музыкальных салонов XIX века). Музыкальная гостиная отличается особой духовной атмосферой, эстетикой оформления. Здесь предполагается ведение разговора, диалоги, совместное обсуждение какой-либо музыкальной темы с непременно

оформлением стихотворными и прозаическими литературными текстами («Пушкин. Музыка. Эпоха»). Совместная деятельность преподавателей и студентов при подготовке музыкальной гостиной является эффективной. Студентам предоставляется возможность выбора литературного материала, музыкальных произведений, их композиционной структуры, оформления аудитории. Выступая в качестве равноправных партнёров, продуктивно взаимодействуя, студенты и преподаватели добиваются высоких результатов при проведении музыкальной гостиной. Будущие музыканты-исполнители, выступая в качестве музыковедов, артистов-чтецов, исполнителей, оттачивают способности к выражению своих мыслей перед аудиторией (студенческой или школьной), что способствует более глубокому восприятию и пониманию музыкального искусства.

Подготовка концертных просветительских программ творческой мастерской «Музыкальный город» на занятиях дисциплины «Практикум организации концертной просветительской деятельности» осуществляется с использованием информационных технологий на основе метода визуализации, что служит идее интеграции искусств и углубляет чувственное восприятие. Это соответствует современным тенденциям развития образования и привлекает молодежную аудиторию эмоционально воспринимать то, что представлено наглядно, красочно, динамично. Презентации помогают осуществлять интеграцию с изобразительным искусством, зрительно закрепляют важную информацию. Наиболее эффективно метод визуализации применяется при включении видеофрагментов – оркестрового, хорового, сольного исполнения, фрагментов из опер, балетов, спектаклей, фильмов – в концерт-беседу или музыкально-литературную композицию (тематические концертные просветительские программы «Творчество С.С. Прокофьева с включением анимационного фильма «Четвертый апельсин»; концерт, посвященный 140-летию С.В.Рахманинова с демонстрацией исторических видеоматериалов). Подготовка концертных просветительских программ с использованием презентации требует серьезного творческого подхода и труда, при реализации которого задействованы большие человеческие и временные ресурсы.

Критериями оценки исполнения проекта являются:

- подготовка к решению музыкально-исполнительских задач;

- выполнение индивидуально полученных или предложенных по личной инициативе студента заданий;
- подготовка к проведению концертного мероприятия;
- изучение теоретического и музыкального материала;
- поиск и отбор музыкального материала;
- работа над исполнением вокальных и инструментальных произведений, звучащих на концерте;
- создание конспектов сценариев концертов-бесед;
- работа на ПК;
- подготовка публичного выступления на отчетном концерте;
- исследовательские и практические работы, выполняемые по собственной инициативе.

Программы, подготовленные студентами, всегда вызывают большой интерес у слушателей, о чем свидетельствуют многочисленные рецензии в СМИ, дипломы и благодарственные письма. С некоторыми достижениями творческой мастерской «Музыкальный город» можно ознакомиться на странице сайта кафедры музыкального искусства <http://art.vlsu.ru/index.php?id=193> или войти со страницы «Научно-исследовательская деятельность».

В наши дни особенно возрастает роль просветительской направленности музыкального образования и воспитания. Экономические и социальные условия влияют на развитие современного общества и требуют новых методологических подходов к музыкальному образованию. Профессиональный музыкант должен обладать компетентностью, всесторонностью, универсальностью: качествами, обеспечивающими конкурентоспособность на рынке труда и реализацию собственного творческого потенциала. Выпускники Института выходят подготовленными к концертной просветительской деятельности.

На примере организации концертной просветительской работы творческой мастерской студентов кафедры музыкального искусства мы показали, как формируется и развивается в стенах Института искусств ориентация на концертную просветительскую деятельность, психологическая и профессиональная готовность к ней и тем самым усиливается роль практико-ориентированного обучения. Предложенные методы учебной работы по практической подготовке будущих музыкантов-исполнителей к профессиональной

деятельности адекватны реалиям времени и соответствуют актуальным и перспективным потребностям личности, современного общества и государства. Они позволят студентам самореализоваться, быть готовыми к музыкально-просветительской направленности профессиональной деятельности артиста концертно-филармонической организации, быстро адаптироваться к меняющимся социокультурным условиям. Выступления участников творческой мастерской «Музыкальный город» в профессиональных учебных заведениях среднего и начального музыкального образования можно считать презентацией результата обучения на кафедре музыкального образования Института искусств. Студенты и преподаватели таким образом проводят яркую и активную профориентационную работу, способствующую возрастанию интереса учащихся-музыкантов к профессиям, связанным с музыкальным искусством.

Литература:

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2-е. – Л., Музыка, 1973.
2. Методология педагогики музыкального образования: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдулин и соавт. 2 изд. исправ. и допол. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 272с.
3. Байденко В.И. «Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования» (методологические и методические вопросы). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
4. Мельникова Л.Л. Основы организации концертно-просветительской работы в музыкальных учебных заведениях. Учебное пособие. <http://muzprosvetitel.ru/osnovy.htm>

Е.В. Сидоренко

г. Владимир, МАОУДОД ДШИ №2 им С.С. Прокофьева

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩЕГОСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Музыкальная культура – важнейшая составляющая духовной культуры человека. На протяжении многих веков содержанием музыкального искусства является общезначимое, общечеловеческое, обще-

человеческое. Через музицирование человек стремится выразить собственное представление об окружающем мире. Постигание музыкального искусства – одно из действенных средств преодоления духовно-нравственного кризиса, что в современном мире является необходимым условием для формирования и поддержания адекватного восприятия действительности подрастающим поколением.

Актуальность исследования музыкально-просветительской деятельности учащихся детской школы искусств обусловлена рядом обстоятельств. В нашей стране имеются давние традиции музыкального просвещения. Мысль о воздействии высокохудожественной музыки на духовное развитие личности, о её облагораживающем воздействии на культурный и нравственный облик нации была всегда основной в деятельности выдающихся музыкальных просветителей России.

Впервые идею музыкального просвещения и образования в России высказал в конце XVIII века Н. И. Новиков – выдающийся просветитель, писатель, организатор типографий и библиотек. Музыкальная жизнь России протекала в рамках дворцового и домашнего музицирования (театры Н. П. Шереметева, А. Р. Воронцова; музыкальные салоны братьев М. Ю. и М. Ю. Виельгорских, Н. Б. Голицына и др.), характеризовалась активной деятельностью различных общественных организаций («Музыкальная академия» во главе с Ф. П. Львовым, «Общество любителей музыки», организованное М. Ю. Виельгорским, «Русское музыкальное общество» основанное А. Г. Рубинштейном и множество других). Музыкально-просветительские идеи провозглашались выдающимися публицистами, музыкальными критиками В. В. Стасовым, А. В. Луначарским, Б. В. Асафьевым.

Трудно представить музыкальную жизнь России XVIII – XIX веков без выдающихся меценатов М. П. Беляева, С. Т. Морозова, С. И. Мамонтова, деятельность которых часто являлась той почвой, на которой возрастала традиция музыкального просветительства.

Важная роль в становлении музыкального просветительства в России принадлежит музыкантам-педагогам А. Г. и Н. Г. Рубинштейнам, М. А. Балакиреву, Г. Я. Ломакину, С. И. Танееву, А. Б. Гольденвейзеру, Г. Г. Нейгаузу, Б. В. Асафьеву, М. В. Юдиной, Г. Н. Рождественскому, Д. Д. Благому и многим другим выдающимся музыкантам.

Просветительская деятельность получила обоснование в научной и педагогической литературе: труды О. А. Апраксиной, Л. Г. Арчажниковой, Н. Л. Гродзенской, Д. Б. Кабалевского, Л. А. Рапацкой, В. Н. Шацкой [1, 102].

На протяжении двадцатого столетия эта сфера общественной жизни четко регламентировалась государством и использовалась большей частью для решения идеологических задач.

В современных условиях изменились целевые установки, функции и задачи музыкально-просветительской деятельности, тем не менее, и сегодня она остается одним из ведущих способов передачи представителями российской интеллигенции духовного наследия, системы общественных идеалов и ценностей подрастающему поколению.

В настоящее время в средствах массовой информации широкое распространение получили произведения «массовой культуры», как правило, низкого качества, оттесняющие на задний план музыкальную классику, духовную и подлинно народную музыку, которые в такой социокультурной ситуации оказываются, по своей сути, искусством элитарным, недоступным и непонятым большинством населения.

В этих условиях необходим поиск путей приобщения молодежи и, в первую очередь, учащихся школ искусств, к данному пласту музыкальной культуры. Большие возможности в решении обозначенной проблемы имеет организация музыкальной пропаганды и просвещения. Включение школьников в общественно-просветительскую деятельность в сфере музыкального искусства оказывает существенное влияние на процесс становления их социального опыта [2, 86].

Опираясь на вышесказанное, автор считает, что обучение в рамках школы искусств целенаправленно решает задачи формирования духовного мира и нравственных идеалов подрастающего поколения при помощи изучения и воспроизведения классических музыкальных произведений.

Одним из важнейших направлений деятельности школы искусств является музыкально-просветительская работа среди учащихся и их родителей. Форм музыкально-просветительской работы множество – это музыкальные сказки, тематические вечера, рождественские встре-

чи и др. Основная их цель – формирование эстетической культуры, интереса и любви к классической музыке.

Одним из способов повышения нравственной и эстетической культуры учащихся ДШИ являются различные музыкальные лектории. Музыкальный лекторий – одна из традиционных форм просветительской деятельности в детской школе искусств. Лекторий знакомит учащихся с классической музыкой. В содержание концертов, как правило, включены различные виды художественной деятельности: музыкально-исполнительская (хоровое, вокальное, инструментальное музицирование), хореографические постановки, краткий искусствоведческий комментарий.

Так, например, в 70-х годах двадцатого века на базе Детской музыкальной школы № 2 города Владимира был образован клуб «Музыкант-67». В процессе своей деятельности клуб организовывал тематические лекции-концерты для учащихся общеобразовательных школ. В дальнейшем данный клуб был переименован в «Школьную филармонию», осуществлявшую музыкально-просветительскую деятельность, направленную на учащихся не только музыкальной школы, но и воспитанников детских садов, учащихся общеобразовательных школ города Владимира.

При составлении программы музыкального лектория особое внимание уделяется следующим моментам:

1. Тематика лекториев обязательно учитывает возрастные особенности учащихся.

- Так, для младших школьников, это могут быть такие темы: «Раскроем «Детский альбом» П.И.Чайковского», «Пейзаж в творчестве композиторов», «Вечер старинной музыки», «С. Прокофьев «Детская музыка», «Музыки волшебная страна. Музыкальные жанры», «Популярная классическая музыка».

- Для учащихся старших классов: «Венские классики», «Музыка и литература», «М. Глинка и Н. Римский-Корсаков», «Романтизм. Творчество Ф. Шуберта», «Творчество А.С. Пушкина в музыке», «Музыка для детей XX века: Д. Шостакович, С. Прокофьев»;

2. Место проведения лектория;

3. Состав и возраст аудитории (младшие классы, средние, старшие классы, смешанная аудитория);

4. Продолжительность музыкального лектория определяется с учетом возрастных особенностей учащихся (младшие школьники – 40-45 минут, средние классы – 45 мин., старшие классы – 45 мин. - 1 час);

5. Жанр музыкального лектория. Для учащихся начальных классов – музыкальная сказка, детская опера, музыкальное путешествие. Для учащихся средних и старших классов – тематический концерт, беседа-диалог, музыкально-литературная композиция, мини-спектакль, мюзикл;

6. Исполнительские возможности музыкантов. Основные требования для участия в концерте – качественный уровень исполнения, артистизм и уверенность. Поэтому проведению лектория предшествует серьезная подготовительная работа над раскрытием художественного образа – творческая деятельность преподавателей и учеников как неразрывность основных этапов: восприятие музыкально произведения – переживание, исполнение, воспитание;

7. Материальные и технические условия проведения концерта: настроенные инструменты, зал, аудио, световое оборудование;

8. Подготовка аудитории для проведения лектория. Благодаря высокой сложности классической музыки, ее восприятие требует особой сосредоточенности. С учащимися проводятся беседы: «Этика поведения в концертном зале», «Правила поведения юных артистов на сцене».

Непосредственно работа над программой включает в себя несколько этапов.

1. Работа с литературой по теме;

2. Теоретическая часть работы связана с ознакомлением учащихся со сведениями по теме лектория, творчеством композитора, эпохой создания, особенностями стиля, формы произведений, слушанием музыки. На занятиях используются образцы живописи, видеоматериалы. Самостоятельная работа – изучение материала по указанным источникам и дополнительной литературе, творческие задания (например, написание плана, конспекта, реферата по предложенной или избранной теме, подбор словесного комментария, стихотворений к музыкальному произведению, соединение образов и персонажей с их музыкальной характеристикой) – способствует активизации поис-

ково-исследовательской деятельности и развитию творческого мышления;

3. Подбор репертуара. Основные критерии подбора музыкального материала: доступность, яркая образность, художественная ценность. Репертуар имеет огромное воспитательное значение. Музыкальным материалом для лектория является народная, классическая духовная музыка, а также современные произведения, не противоречащие задачам формирования художественного вкуса у учащихся и продолжающие традиции русского и зарубежного классического наследия;

4. Построение программы концерта осуществляется с учетом следующих драматургических принципов: а) контрастность произведений по образному содержанию; б) чередование по жанровому признаку; в) сменяемость типов исполнения (вокал, инструментальная, хоровая музыка и т.д.); г) наличие в концерте кульминации;

5. Работа над текстом программы: раскрытие основной идеи концертной программы; краткость связок и четкость изложения основной мысли; яркая образность языка; наличие интересных запоминающихся фактов.

При подготовке музыкального лектория происходит максимальное включение всех учащихся в творческую деятельность. Благодаря целенаправленному теоретическому обучению и творческой исполнительской деятельности у учащихся в процессе подготовки развивается художественный вкус, способность ощущать выразительность искусства и понимать его язык.

Проведение музыкальных лекториев и организация музыкально-просветительской работы в иных формах помогает формировать музыкальную культуру слушателя, закладывает основы нравственности, расширяет кругозор учащихся, вырабатывает в них уважительное отношение к ценностям культуры. Несмотря на политические и социальные процессы, происходящие в государстве, одним из способов формирования и поддержания духовно-культурных ценностей и идеалов у подрастающего поколения является деятельность учебных заведений дополнительного образования. Детская школа искусств, осуществляющая целенаправленно музыкально-просветительскую деятельность, должна прививать учащимся истинные ценностные ориентации, взгляды, убеждения, формирующие мировоззрение.

Литература:

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства. – М., 1988.
2. Арчажникова Л. Г. Теория и методика музыкального воспитания. – М., 1992.

Т.Ю. Леванова

г. Владимир, Владимирский государственный университет

МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕРВОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ГОРОДА ВЛАДИМИРА В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

В современном педагогическом категориально-терминологическом аппарате понятие «просвещение» занимает далеко не ведущие позиции. Чаще всего оно употребляется в историко-педагогическом контексте. В современной теории педагогики некогда ведущий термин «просвещение», который дал имя и Министерству народного просвещения (1802 г.), и Народному комиссариату просвещения (1918 г.), и грустно-ироничному философскому размышлению В.В. Розанова («Сумерки просвещения»), почти не употребляется. Просветительская деятельность сегодня осмысливается преимущественно в рамках социальной педагогики в качестве одного из путей осуществления социального воспитания как относительно контролируемой социализации. Социальное воспитание, согласно концепции А.В. Мудрика, включает в себя образование, а последнее, в свою очередь, может реализовываться в качестве просвещения – пропаганды и распространения культуры (неформального образования) [3]. В сфере влияния просветительской деятельности, которая когда-то считалась наиболее широкой, генерализирующей и всеохватной, остаются добровольно посещаемые слушателями лекции и семинары; программы СМИ и другие подобные им формы организации образовательной деятельности, изначально ориентированные на добровольное и чаще всего ситуативное участие субъектов образовательного процесса. Описываемый современный статус просветительской деятельности серьезно влияет на восприятие и интерпретацию феномена просвещения (в том числе музыкального) как исторического явления.

Изучению истории музыкального просвещения первой трети XX века посвящены труды В.И. Адищева, О.А. Апраксиной, Н.А. Аста-

шовой, Т.А. Брежневой, С.И. Дорошенко, М.А. Захарищевой, А.М. Лесовиченко, В.А. Фролкина. Особенно значимым предстает монографическое исследование В.И. Адищева «Музыкальное воспитание детей в первые года после Октября (1917 – 1920 гг.)» (Пермь, 1991). Однако в целом теория и опыт музыкально-просветительской данного периода изучен фрагментарно и недостаточно.

Обратимся к процессам музыкального просвещения первой трети XX века, осуществлявшимся во Владимире в значительной мере под эгидой музыкальной школы.

В губернском городе Владимире в I трети XX века центром музыкально-просветительской деятельности являлась единственная в городе музыкальная школа. Это была частная школа, основанная в 1912 году Петром Алексеевичем Ставровским (в настоящее время – Детская музыкальная школа № 1 имени С.И. Танеева).

П.А. Ставровский, уроженец города Владимира, окончил Московскую консерваторию по двум специальностям – фортепиано и хоровое дирижирование. Им были привлечены в школу высококвалифицированные преподаватели, была налажена тесная связь с Московской консерваторией. Поначалу преподаватели устраивали для учащихся концерты, затем и сами ученики стали принимать участие в концертах. Проводились концерты и с участием приглашенных музыкантов и профессоров из Московской консерватории. На этих концертах слушатели знакомились с прекрасными произведениями русских и зарубежных авторов. Большим успехом пользовались литературно-музыкальные вечера, устраиваемым самим П.А. Ставровским.

В 1914 году деятельность школы была одобрена, и в 1914 (в некоторых источниках в 1915 г.) школа приобрела статус Владимирского отделения ИРМО.

Музыкальная школа, следуя лучшим ИРМО, вела активную музыкально-просветительскую деятельность. Устраивались концерты, музыкальные вечера, приглашались профессора из Московской консерватории.

В 1919 году Владимирская музыкальная школа была включена в обширную сеть единых трудовых школ, а в 1920 г. получила губернский статус: «С 3 мая 1920 года принять школу в ведение Губотнароба, о чем уведомить Совет школы... Вопрос о реформе постановки дела в школе решить дополнительно» [1]. Направленность на де-

мократизацию и всемерное повышение массовости процесса музыкального образования выразилась в создании народных музыкальных школ. В государственных школах общего музыкального образования (народных) должен был вестись основной курс (обязательные предметы): музыкальная грамота, слушание музыки, хоровое пение; дополнительные (необязательные) предметы: курсы знакомства с игрой на фортепиано, на скрипке, на народных инструментах; ритмики, истории музыки, а также эпизодические курсы литературы, истории, общественных наук [1]. Занятия в народных музыкальных школах были бесплатными и проводились в основном в вечернее время.

В содержательном плане «лицо» музыкальной школы на протяжении 1919-1929 годов определялось тем, что в ней преподавал оперный певец итальянец Ахилл Де Рома. Во Владимир его в полном смысле слова «забросила судьба»: застигнутый революционно-военными неурядицами в России, он вынужден был остановиться и остаться в нашем городе, что дало небывалый толчок интересу к итальянской опере во Владимире. Де-Рома преподавал во Владимирской музыкальной школе десять лет. В 1923 году силами учеников его класса на сцене Владимирского драмтеатра была поставлена «Травиата» и третий акт «Риголетто». В 1926 году была поставлена опера Масканы «Сельская честь». Здесь среди исполнителей уже были ученики Де Рома, учившиеся в консерватории. Столь значительные и быстрые успехи были связаны не только с бесспорным талантом педагога-итальянца, но и с высоким уровнем певческой культуры во Владимире (своеобразный кросскультурный консонанс певческих школ России и Италии в истории музыкального образования прослеживается с XVIII века) [1].

В 1920-е годы музыкальная школа стала центром владимирского музыкально-образовательного пространства. В школе было сильное вокальное отделение. Так, будущий солист Большого театра Михаил Соловьев начал учиться сольному пению во Владимирской музыкальной школе, в классе Де Рома. После службы в Красной Армии он был командирован в Московскую консерваторию, окончив которую пел в Москве на радио, а в 1932 году прошел по конкурсу в Большой театр. В Большом театре Михаил Алексеевич пел партии Дона Базилио, Гремина, Командора в «Каменном госте» А.С. Даргомыжского и другие. Де Рома с учениками активно участвовали в просветитель-

ской деятельности, в концертах, даже в постановках оперных спектаклей.

Музыкально-просветительская деятельность первой владимирской музыкальной школы носила традиционный, во многом академический характер, была ориентирована на эстетические ценности XIX века. Эта «охранительная» позиция – несомненная заслуга организаторов и первых педагогов школы.

Литература:

1. Дорошенко С.И. Диалог культур столицы и провинции в истории отечественного музыкального образования: монография. – Владимир: ВлГУ, 2012. – 171 с.

2. Кудрякова Е.В. Звуки музыки: из истории детской музыкальной школы № 1 им. С.И. Танеева г. Владимира. – Владимир: транзит-Икс, 2007. – 74 с.

3. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ: IV: Педагогика и психология. – 2008. – Вып. 3 (10). – С. 7 – 24.

Н.Н. Беляева

г. Владимир, Владимирский государственный университет

РЕПЕРТУАР – ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТА-БАЯНИСТА

На протяжении всего периода специального образования баяниста в вузе основная цель педагога – развитие в обучающемся музыкального мышления, формирование художественного вкуса, обеспечение совершенного владения инструментом и всестороннего роста исполнительских навыков. Однако мы не можем рассматривать процесс обучения отдельно от процесса воспитания, так как обучение и воспитание составляют единое целое в педагогической деятельности.

Воспитание мыслящего музыканта – процесс многогранный, трудоемкий, он охватывает все стороны личности студента: мировоззрение, кругозор, эстетические чувства. В воспитании музыканта, будущего педагога, основополагающим является выбор учебно-педагогического репертуара – важнейшего компонента содержания музыкально-инструментального обучения. При этом репертуарная политика должна опираться на методологическое положение о том, что выбранные музыкальные произведения должны положительно

влиять на эмоциональную сферу личности обучающегося. По мысли Д.Б. Кабалецкого, при подборе репертуара преподавателю необходимо руководствоваться тем, что произведение «...должно быть художественным и увлекательным..., оно должно быть педагогически целесообразным... и должно выполнять определенную воспитательную роль» [1].

При выборе учебно-педагогического репертуара необходимо придерживаться следующих принципов:

1. принцип художественной ценности;
2. педагогическая целесообразность (освоение различных видов исполнительской техники; знакомство с особенностями стиля определенного композитора; овладение новым музыкальным материалом; расширение музыкально-теоретического багажа, музыкально-исторических сведений);
3. принцип разнообразия стилей, жанров и форм изучаемой музыки, позволяющей выработать собственный исполнительский стиль игры;
4. принцип новизны, предполагающий введение в репертуар музыкальных произведений современных авторов.

Проблема репертуара для баянистов и аккордеонистов всегда была и остается актуальной. Баян и аккордеон как исторически сравнительно недавно созданные музыкальные инструменты не имеют такого обширного по объему и разнообразного по содержанию концертного и педагогического репертуара, как, например, фортепиано. Баяно-аккордеонный репертуар накапливался и совершенствовался одновременно и в зависимости от развития школы игры на этих инструментах фактически со второй половины прошлого столетия. Недостаточная обеспеченность оригинальным концертным репертуаром вынуждает баянистов и аккордеонистов обращаться к классическим музыкальным произведениям, написанным для других инструментов и исполняемым в переложении.

Значительную часть учебно-педагогического репертуара баяниста, как правило, составляют обработки народных песен и танцев, что обусловлено самой природой инструмента, специфическими особенностями его звучания. Баян – народный инструмент и от учащегося-баяниста прежде всего требуется качественное исполнение народной музыки. Инструментальные возможности современного баяна и

аккордеона позволяют с особой выразительностью показать колорит русской народной музыки, продемонстрировать богатство ее тембровой и звуковой палитры, тонкий лиризм мелодики.

Вместе с тем педагогический репертуар студента должен быть разнообразным и по содержанию, и по стилю, и по фактуре. В нем должны присутствовать произведения современных авторов, русская и зарубежная классика, полифонические произведения и произведения крупной формы. Работа над произведениями разных жанров обогатит духовный мир учащегося, будет способствовать развитию эстетического вкуса, повышению уровня его исполнительского мастерства и технических возможностей. Так, классическая музыка как образец высокохудожественного мирового искусства составляет базовую основу учебно-педагогического репертуара музыканта. Изучение полифонических произведений заметно сказывается на художественном росте и развитии эстетического вкуса учащегося, а также активно воздействует на его музыкально-слуховое воспитание. Работа над полифоническими пьесами требует от учащегося грамотного звуковедения, осмысленной фразировки, грамотной смены направления движения меха, обостренного чувства ритма, умелого использования динамики.

Одной из задач при выборе музыкального репертуара является воспитание художественного вкуса. Профессионально подобранный педагогом музыкальный материал обеспечивает плодотворную и качественную подготовку специалиста. В учебном процессе подготовки музыканта репертуар является основой обучения и воспитания. Поэтому одной из основных задач педагога является тщательно продуманный выбор репертуара лично для каждого учащегося, так как пути к музыке разнообразны и индивидуальны. Чем шире круг музыкальных образов, разнообразнее стилевые особенности, язык исполняемых произведений, тем больше условий для разностороннего развития будущего музыканта.

При формировании репертуара следует помнить, что для развития исполнительских возможностей студента или же решения каких-либо конкретных технических задач в индивидуальном репертуарном списке студента должны присутствовать упражнения, построенные на элементах технически трудных мест разучиваемых произведений (это является хорошим средством их преодоления). В учебный репертуар

необходимо также включать произведения, требующие кропотливой, вдумчивой работы. На протяжении всего периода обучения должно быть уделено большое внимание развитию навыков самостоятельного разбора музыкальных произведений, умению грамотно читать с листа, подбирать аккомпанемент, транспонировать.

Особое значение в подборе репертуара имеет его жанровое разнообразие. Современный баянист, аккордеонист – это высокообразованный и интеллектуально развитый музыкант, которому доступны для исполнения как серьезная классическая, так эстрадная популярная и народная музыка.

Глубокое воздействие репертуара на личность студента возможно лишь тогда, когда предложенные преподавателем произведения будут осваиваться активно, осмысленно, сознательно. Каждое занятие должно проходить на эмоциональном подъеме, в творческой обстановке взаимопонимания между студентом и педагогом.

Литература:

1. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе. – М.: Музыка, 1973.
2. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Музыка, 1981.
3. Липс Ф. Искусство игры на баяне. – М.: Музыка, 2004.
4. Онегин А. Работа над репертуаром. Баян и баянисты. Сборник методических статей. Ч. 2. – М.: Советский композитор, 1974.

Т.А. Величко

г. Покров, МБОУДОД «Детская школа искусств»

РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Концертмейстерство как самостоятельный вид деятельности является примером универсального сочетания в рамках одной профессии мастерства педагога, исполнителя, импровизатора и психолога.

Значимость роли концертмейстера в музыкально-педагогической деятельности, теоретические и практические аспекты концертмейстерского искусства – всё это определяет актуальность данной темы.

По мнению Е.М. Шендеровича «...в деятельности концертмейстера объединяются педагогические, психологические, творческие функции» [5,5]. **Педагогическая направленность** работы концертмейстера проявляется в его отношениях с солистом или ансамблем и

демонстрирует многообразие видов и типов деятельности данной профессии. Так же, как и в исполнении музыкального произведения, в педагогической стратегии и тактике концертмейстера может выделяться несколько типов отношений. В самом общем виде их можно сформулировать следующим образом: наставничество – сотрудничество – консультирование.

Таким образом, можно сказать, что «концертмейстер, работающий в музыкальных учебных заведениях, выступает в нескольких ипостасях. На первом этапе работы над музыкальным произведением он, наряду с педагогом по специальности, – грамотный наставник, далее – умный эрудированный интерпретатор, помогающий ученику-исполнителю в постижении замысла музыкального произведения, и, наконец, в совместном сценическом выступлении – равноправный, тактичный, гибкий участник ансамбля» [2,37].

Работа пианиста-концертмейстера как помощника, наставника, работающего с учениками-солистами в вокальных и инструментальных классах, существенно отличается от работы с профессиональными исполнителями. В данном случае концертмейстер не выбирает себе партнёров, участники ансамбля являются представителями разных возрастов, что подразумевает разный уровень слухового и исполнительского опыта.

Работа в классе требует от концертмейстера не только знания своей партии, но и владения сведениями о строе, тембровых, технических и динамических возможностях инструмента, штриховом разнообразии, специфике звукоизвлечения, что способствует более грамотному и чуткому сопровождению. Практика показывает, что концертмейстер, имеющий большой опыт работы в каком-либо инструментальном классе, овладевает определёнными знаниями в области методики обучения игры на солирующем инструменте и нередко при необходимости может заменить педагога по специальности.

В данной статье педагогический аспект рассматривается с точки зрения функциональной обязанности концертмейстера, связанной с работой с солистами и ансамблями, что предполагает существование особого вида концертмейстерской деятельности – педагогического.

Профессия концертмейстера глубоко специфична. Для этого необходим комплекс природных качеств и музыкально-технических навыков: быстрое и качественное «чтение нот с листа» с пониманием

смысла в построении целого, представлением партии солиста, с особенностями её трактовки, умением всеми исполнительскими средствами способствовать наиболее яркому её выражению. Нужны интуиция, внимание, наблюдательность, эмпатия, гибкость, такт, обострённое чувство ансамбля, которые обеспечивают художественную целостность музыкальной концепции. Если исходить из вышеизложенного, становится понятно, что основными характеристиками деятельности концертмейстера являются полифункциональность, многообразие типов и видов работы, а также творческих способностей, знаний и умений.

Выступая в качестве концертмейстера, пианист раскрывает новые грани своего музыкального творчества (эта мысль подтверждается многочисленными примерами: с певцами и инструменталистами выступали многие выдающиеся музыканты, среди которых М. Глинка, А. Даргомыжский, М. Балакирев, М. Мусоргский, С. Рахманинов, С. Танеев, Ф. Blumenфильд, Н. Метнер, С. Рихтер, Дж. Мур и, позднее, Е. Шендерович, М. Смирнов, В. Чачава и др.). В этом случае отношения концертмейстера и солиста, занимающихся активной концертной и конкурсной деятельностью, развиваются очень динамично. Интенсивные межличностные контакты, их творческая и психологическая насыщенность, общность интересов и целей деятельности ведут к установлению доверительных, дружеских отношений. Это становится возможным, если концертмейстер обладает хорошо развитыми эмпатийными способностями, то есть способен к сопереживанию, умеет проникнуть во внутренний мир ученика, почувствовать его эмоциональное состояние, а, нередко поддержать словом, вселить уверенность. Никто не оспаривает ведущую роль педагога по специальности в вопросах предконцертной подготовки ученика. Но в условиях концерта, конкурсного выступления педагог всегда находится в концертном зале, он – слушатель. Концертмейстер же, выступая с партнёром в ансамбле, не только сопереживает, но и реальными действиями помогает исполнителю в образно-эмоциональной форме выразить своё понимание музыкального произведения.

Психологическая составляющая исполнительского и педагогического процесса становится в ряд обязательных условий, от которых напрямую зависит качество художественного творчества концертмейстера и его партнёров.

Для концертмейстера важно обладание рядом положительных психологических качеств, таких как мобильность, быстрота и активность реакции. Опытный концертмейстер в полном смысле выполняет функции психолога, всегда может снять неконтролируемое волнение и напряжение солиста перед концертным выступлением. Лучшее средство для этого – сама музыка: особо выразительная игра аккомпанемента, повышенный тонус исполнения. Творческое вдохновение передаётся партнёру и помогает ему обрести психологическую уверенность, а затем и мышечную свободу. Справедливы слова Г.М. Цыпина: «Если музыкант – неважно занимается он композиторской или исполнительской деятельностью, разрабатывает вопросы теории или преподаёт – не интересуется психологическими аспектами своей деятельности, он, скорее всего, занимается не своим делом» [4, 5]. Психологический подход в деятельности концертмейстера является необходимым, естественно вытекающим из особенностей профессии. «Проблема психологической готовности человека в той или иной деятельности является предметом многих исследований в самых различных областях психологии. И чем богаче и труднее изучаемая деятельность, тем сложнее обеспечить готовность к ней» [4, 322].

Рассматривая концертмейстерство как феномен музыкально-творческой деятельности, следует отметить, что концертмейстерское исполнительство является важнейшим видом практической деятельности музыканта. В нём наиболее ярко выражается личность аккомпаниатора как человека, способного создавать.

Роль концертмейстера в процессе подготовки к концертному выступлению может меняться от пассивной к активной и даже лидирующей, но суть всегда остаётся одна: обеспечение полноценного процесса художественного творчества солиста или коллектива музыкантов, то есть сопровождение **творческого процесса**.

В широком смысле слова творчество можно представить как универсальную категорию, раскрывающую сущность наивысшего уровня развития человека, непрерывное условие совершенствования. По мере овладения исполнительским искусством, открываются широкие возможности самостоятельного творческого поиска. А так как творческая задача психологически никогда не имеет однозначного решения, то концертмейстеру принадлежит *важная роль в образовательном процессе* – незаметно для учащихся будить творческую фан-

тазию, создавая своим исполнением качественную художественную среду для реализации музыкально-художественного образа в ансамбле. Своим исполнением концертмейстер помогает солисту вслушиваться в музыкальный язык сочинения, а это – процесс поиска смысла художественного повествования.

Пианист-аккомпаниатор, независимо от того, играет он с профессиональным солистом или учеником – основа целого, всей создаваемой музыки произведения. В руках его сосредоточена большая часть «музыкального пространства»: гармония, метрическая структура, богатство тембрового колорита, словом, всё, что сольная партия сама дать не в состоянии.

Чуткость концертмейстера всегда оценивается солистом. Каждый солист всегда благодарен своему партнёру, потому что без его поддержки не может быть осуществлено ни одно художественное намерение.

В заключение хочется подчеркнуть, что в музыкально-педагогической практике утвердилось положение о том, что деятельность концертмейстера напрямую влияет на эффективность образовательного процесса, на музыкальное развитие учащихся-солистов, на уровень совместных выступлений.

Литература:

1. Виноградов К.Л. О специфике творческих взаимоотношений пианиста – концертмейстера и певца // Музыкальное исполнительство и современность: сборник статей. – М.: Музыка, 1988.

2. Кленова Н.М. В концертмейстерском классе (из опыта практической работы) // Концертмейстерский класс и камерный ансамбль в контексте специальных дисциплин: сборник докладов научно – практической конференции. – Курск, 2001. – С. 37 – 41.

3. Островская Е.А. Психологические аспекты деятельности концертмейстера в музыкально-образовательной сфере инструментального исполнительства: Автореферат дис.... канд. искусствоведения. – Тамбов, 2006.

4. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: Учебное пособие / Под редакцией Г. Цыпина. – М.: Академия, 2003.

5. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе. Размышления педагога. – М.: Музыка, 1996. – С.5.

ОСОБЕННОСТИ РЕПЕТИЦИОННОЙ И КОНЦЕРТНОЙ РАБОТЫ ПИАНИСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА С ПЕВЦОМ-СОЛИСТОМ

Задачи концертмейстера в репетиционном процессе и при концертном исполнении различны. Под работой концертмейстера в классе может подразумеваться, во-первых, практика молодого пианиста, обучающегося концертмейстерскому искусству под руководством педагога. И, во-вторых, занятия более опытного концертмейстера, обладающего определенным опытом, когда все концертмейстерские функции он выполняет самостоятельно. Выступление же на сцене – это совершенно особая сфера музыкантского бытия, когда речь идет о творческом состоянии, о взаимопроникновении и синтезе двух партнеров в момент исполнения.

Исполнительский процесс в концертмейстерском искусстве состоит из двух основных частей: становление исполнительского замысла и его воплощение. Что касается рабочего процесса, условно его можно разделить на четыре этапа.

1) Работа над произведением в целом: создание целостного музыкального образа как воображаемые наброски того, что предстоит исполнить. Задачей этого этапа является создание музыкально-слуховых представлений при зрительном прочтении нотного текста произведения. Профессионализм концертмейстера во многом зависит от его способностей, включающих навыки визуального прочтения партитуры, а также умения зрительно определять её особенности (внутренний слух). Музыкальность выступает как сложная интегральная система, куда входят: музыкальный слух, музыкальная память, эмоционально-волевые качества исполнителя, музыкальное мышление и воображение, чувство ритма и прочее.

2) Индивидуальная работа над партией аккомпанемента, включающая: разучивание фортепианной партии, отработку трудностей, применение различных пианистических приёмов, правильное исполнение мелизмов, выразительность динамики и т.п.

3) Работа с солистом. Она предполагает безупречное владение фортепианной партией, совмещение музыкально-исполнительских дей-

ствий, знание партии партнёра. Постоянное внимание и предельная сосредоточенность на данном этапе должны соблюдаться в равной степени.

4) Рабочее (репетиционное) исполнение произведения целиком: создание музыкального исполнительского образа.

Процесс становления исполнительского замысла начинается с ознакомления с нотным текстом композитора и точным его воспроизведением на фортепиано. После знакомства с авторским текстом происходит осознание образного строя музыкального сочинения, его художественной идеи. Главной исполнительской задачей концертмейстера на данном этапе является создание художественного образа произведения.

Затем следует новый этап в творческой работе исполнителя - эстетическая оценка музыкального произведения. Концертмейстер в этот период вырабатывает собственное отношение к рассматриваемому сочинению. Эстетическая оценка – своего рода эмоционально-образное отражение услышанного. Огромное значение имеет музыкальное восприятие, через которое происходит эмоциональная реакция на звучащую музыку. Именно эстетическая оценка музыкального сочинения поможет концертмейстеру продвинуться к следующей задаче – созданию исполнительской трактовки.

Создание исполнительской концепции – видение музыкального произведения путём оформления в рамках подлинного образа своего индивидуализированного образа, творческое воссоздание в поле композиторской мысли собственной исполнительской мысли.

Можно с уверенностью сказать, что концертмейстер – это интерпретатор музыкального сочинения. Постигая композиторский замысел, концертмейстер старается передать своё представление об идейно-художественном содержании музыкального сочинения солисту и вместе с тем помогает партнёру точно донести задуманное до слушателей.

Проводя занятие в классе, концертмейстер не только готовит певца к будущему выступлению, но и сам тщательно работает над своей партией, ибо в момент выступления на эстраде (или экзамене) он является творческим партнёром солиста. В период подготовки произведения певец и пианист совместно проходят целый ряд стадий: неоднократное повторение целого и деталей, остановки в наиболее

сложных эпизодах, апробирование различных темпов, анализ характера произведения, координацию динамики.

Работа певца и концертмейстера – это единый, целостный процесс, он неделим. Только условно можно представить себе раздельное существование вокальной и инструментальной партий. Разбирая фортепианную партию, можно легко установить, что она состоит из сольных эпизодов, «чистого» аккомпанемента (ритмической и гармонической поддержки) и равноценного партнёрства в ансамбле с партнёром. Концертмейстер-пианист – это, таким образом, и солист, и равноправный ансамблист, и аккомпаниатор, сопровождающий вокалиста. Это триединство и составляет суть концертмейстерского искусства.

Кроме того, в процессе репетиционной работы можно спорить, апробировать различные варианты трактовки, но при этом не сковывать творческую инициативу солиста. И уж совсем недопустимо это делать на концертной эстраде во время исполнения. Нельзя во время концерта продолжать учить. Дж. Мур пишет: «...на концерте певец всегда прав» [4].

В классной работе концертмейстер может произвольно изменять и облегчать трудные места, чтобы не останавливать движения музыки, часто упрощая ее выше нормы. Исполняя же произведения в концертном зале, концертмейстер должен создать полноценную звучность аккомпанемента. Особенно это применимо к оперным ариям.

Концертное исполнение – итог и кульминационный момент всей проделанной работы пианиста и вокалиста над музыкальным произведением. Его главная цель – совместно с солистом раскрыть музыкально-художественный замысел произведения при высочайшей культуре исполнения сочинения. Важным фактором успешной концертной деятельности является умение создать контакт с аудиторией. Этому в немалой степени способствуют профессиональные качества концертмейстера. При положительной реакции со стороны публики аккомпаниатор сможет беспрепятственно осуществить свои художественные замыслы, а это в свою очередь даст возможность вокалисту достигнуть нужной цели. Во время концертных выступлений концертмейстер берёт на себя роль ведущего и, следуя выработанной концепции, помогает партнёру, вселяет в него уверенность, стараясь не подавлять солиста, а сохранять его индивидуальность. Главная

черта профессионального мастерства концертмейстера – это способность воздействия на аудиторию путём передачи внутреннего содержания художественного образа методом сценического перевоплощения. Именно в этом и состоит его артистизм. Исполнительская деятельность – это одно из важнейших средств повышения концертмейстером своего мастерства.

Выход исполнителя на концертную эстраду предполагает перемещение в особое, отличное от рабочего состояние. С выходом на сцену и солист, и концертмейстер сталкиваются с новыми непривычными условиями: акустикой концертного зала, освещением, новым инструментом.

Одним из важных обстоятельств при подготовке к концертному выступлению является выбор наиболее оптимального режима, который в день концерта обеспечит максимальные результаты. Единого для всех режима не существует и зависит от сугубо индивидуальных особенностей исполнителей.

Говоря о внешней форме поведения на концерте, нельзя упускать ни одной мелочи. Необходимо заранее поднять крышку рояля на нужную высоту, подготовить стул, разложить ноты в нужном порядке.

Аккомпаниатор находится в напряжении всегда. Во-первых, это обусловлено тем, что партия фортепиано включает в себе огромное художественное содержание и немалые технические трудности. Во-вторых, главное его внимание сосредоточено на солисте. Ансамблевое равновесие, баланс звучности находится под его контролем. Чуткость к партнёру, психологическая поддержка перед выступлением и музыкальная непосредственность на выступлении очень важны в деятельности концертмейстера, так как поющий, от волнения, может забыть слова, выйти из тональности. И тогда концертмейстер оказывает помощь: шёпотом подсказывает слова, не переставая играть; наигрывает мелодию вокальной партии, повторяет или растягивает своё вступление, если певец запаздывает, но эту помощь оказывает так, чтобы это было незаметно для слушателей. Поэтому во время выступления пианист должен быть предельно внимателен к вокалисту. Мобильность, и быстрота и активность реакции очень важны для профессиональной деятельности концертмейстера. Опытный аккомпаниатор всегда может снять неконтролируемое волнение и нервное

напряжение солиста перед эстрадным выступлением. Лучшее средство для этого – сама музыка: особо выразительная игра аккомпанемента, повышенный тонус исполнения. Творческое вдохновение передается партнеру и помогает ему обрести уверенность, психологическую, а за ней и мышечную свободу. Воля и самообладание – качества, также необходимые концертмейстеру и аккомпаниатору.

Е. Шендерович утверждает, что глаза концертмейстера во время исполнения должны быть прикованы к нотному тексту. С этим не соглашается Е. Кубанцева: «Глаза пианиста вовсе не должны быть постоянно прикованы к нотам. Это не совсем правильно, в поле зрения концертмейстера обязательно должен быть и певец, так как с ним нужен зрительный контакт. В этом случае концертмейстер ещё лучше понимает и чувствует певца, а певец, в свою очередь, ещё лучше ощущает поддержку пианиста, в том числе и моральную. Хорошо аккомпанировать концертмейстер может лишь тогда, когда всё его внимание устремлено на солиста, когда он повторяет «про себя» вместе с ним каждый звук, каждое слово, а ещё лучше – предчувствует заранее, предвкушает то, что и как будет исполнять партнёр».

Молодому аккомпаниатору необходимо проявлять большой интерес ко всем формам своей деятельности и стараться серьезно относиться к любому выступлению. Только опыт приносит желаемые результаты и вырабатывает профессионализм.

Литература:

1. Виноградов К. О специфике творческих взаимоотношений пианиста- концертмейстера и певца // Музыкальное исполнительство и современность. – М: Музыка, 1988. Вып. 11. – С. 184-200.
2. Крючков Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения. — Л., 1961. – 79 с.
3. Кубанцева Е. Концертмейстерский класс. – М., 2002.
4. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор. – М.: Радуга, 1987. – 432 с.
5. Шендерович Е. М. С певцом на концертной эстраде. – Иерусалим: Иерусалимский издательский центр, 1997. – 250 с.
6. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе: размышления педагога. – М.: Музыка, 1996. – 206 с.

РАБОТА НАД «МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОЕКТОМ» В КЛАССЕ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ

В педагогике отечественной и зарубежной, в практике образования накоплен огромный арсенал систем и форм обучения. В истории педагогики среди комплексных систем обучения известен так называемый *метод проектов* (XIX – XX вв., США) – система обучения, при которой обучающиеся приобретают новый опыт (знания, умения и т.д.) в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся заданий. Во Владимирском Институте искусств и художественного образования стремление найти лучшее, «свое», определило основную мотивацию для организации творческой деятельности студентов-музыкантов в рамках учебного процесса с использованием метода проектов.

Что мы понимаем под названием «Музыкальный проект»? По сути, это система обучения. Она весьма интересна, оригинальна и имеет, думается, большие перспективы в области музыкального образования. Центральным звеном в обучении для наших студентов является *проект* – замысел решения различных проблем, связанных с идеей просветительства и музыкального исполнительства и имеющих для обучающегося значение формирования профессиональной компетентности. Усваиваемое содержание обучения становится средством движения студента в процессе обучения как реализации собственного проекта. Важным элементом в этой работе является *информация*. Г.Л. Ильин, автор системы проективного обучения, говорит, что «наряду с фундаментальной научной может использоваться и случайная, несистематизированная и противоречивая информация. Приведение ее в порядок, установление истинности и непротиворечивости – забота самого обучающегося, при направляющей и поддерживающей роли преподавателя»[1]. Обучающийся не только усваивает готовые представления и понятия, но и сам добывает информацию и с ее помощью строит свой проект. В процессе такой работы с информацией студенты нашего института создали ряд просветительских проектов для учащихся общеобразовательных школ города, а именно:

- Славься век, Бородино

- Под Покровом Пресвятой Богородицы
- Пою тебе, моё Отечество
- Осень золотая...
- Я служу России,

которые помогли им *проявить себя* в разных качествах: лектор-музыковед, сценарист, музыкант-исполнитель, режиссер-постановщик.

В этих проектах, интересных по форме и содержанию, были использованы музыкально-литературные произведения, объединённые темой в единый целостный сюжет. «Музыкальный проект» состоит из частей, взаимозависящих друг от друга, и строится по схеме: вступление, завязка, развитие, кульминация, развязка, финал.

Анализ учебных занятий позволил выявить особенности творческого процесса в изучении студентами музыкального проекта. В реализации проектов мы опирались на результаты исследования Л.Л.Надировой: «...в организации учебного процесса по принципу **мастерских** (творческих лабораторий) функцию основы системы обучения играет эмпатия»[2, с. 208]. Нам хотелось бы подчеркнуть, что творческий процесс на занятиях вокального ансамбля реализует основные функции эмпатийности и необходимые условия для осуществления этой модели на практике. Направленность студентов на творческий поиск, открытие новых знаний в процессе совместной творческой деятельности, и «внедрение в практику художественных средств и установок различных искусств и культур»[2, с. 209] даёт возможность активизировать творческий потенциал студентов и стимулировать мотивацию на дальнейшее обучение.

Условиями эффективного проведения занятий в процессе творческого изучения музыкального проекта являются:

- Художественное и педагогическое воздействие преподавателей-исполнителей на вокальный коллектив.
- Художественное взаимодействие певцов ансамбля, чтецов, инструментального сопровождения.
- Сюжетность и драматургия композиции в целом (композиционное развитие, логика расположения материала, идея).
- Взаимодействие словесного и музыкального материала.
- Сценическое общение и поведение исполнителей.

В ходе работы над «музыкальным проектом» в классе вокального ансамбля мы пришли к выводу, что качественной основой могут быть произведения, написанные для нескольких голосов, а также написанные для исполнения а capella. Ансамбль как коллектив должен понимать, что он является одним из солистов сценического действия и от его работы зависит успех исполнения. Важность этого условия побуждает участников творческого процесса вслушиваться в интонации солистов, чтецов, что влияет на поиск ими интонации и соответствующего сценического поведения.

Творческое удовлетворение достигается в процессе осуществления всех поставленных задач. Соблюдение условий творческого удовлетворения и преимуществ музыкального проекта создаёт предпосылки **творческой атмосферы** в репетиционный период работы, заинтересованность, внимание, эмоциональность, ответственность.

Классический и современный репертуар для создания «Музыкальных проектов» настолько обширен, что позволяет подобрать высокохудожественные произведения для любой темы. Расширение горизонтов познания новых жанров и форм музыкальных проектов безграничны. Активизация творческого процесса при работе над «музыкальным проектом» в классе вокального ансамбля, характер педагогического воздействия целенаправленно сочетаются с воспитанием личности студента. Так, например, репертуар проектов «Славься ввек, Бородино», «Пою тебе, моё Отечество», «Я служу России» предполагает нравственное, патриотическое, художественное осмысление соответствующих тем. Важной составляющей этого процесса является работа над поэтическим текстом.

Постижение принципов и методов работы над «музыкальным проектом», характер творческого процесса репетиционной работы имеют большое воспитательное значение для будущего специалиста-музыканта. Эти знания нужны для реализации идеи поиска «органичного для отечественной культуры и в то же время соответствующего глобальным образовательным тенденциям ОБРАЗА учебного процесса» [2, с. 4].

Студенты, изучившие форму исполнительской деятельности «музыкальный проект» в классе вокального ансамбля, получают не только новые компетенции в области вокальной ансамблевой работы, но и учатся основам музыкально-сценической режиссуры.

Литература:

1. Ильин Г.Л. Проективное образование и становление // Высшее образование в России. – М.: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Изд-во АСТ», 2004. - 446 с.
2. Надирова Л.Л. Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов: монография. – Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г.Столетовых. – 2-е изд., испр.- Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 318 с.
3. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Автореф. дис... докт. пед. наук. – Спб.,1996.
4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Исаев Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1997.
5. Прокопьева Н.И. Профессионально-педагогическая подготовка студентов в процессе проектного обучения : Дис. ... канд. пед. наук: Новосибирск, 2005. – 215 с.

М.В. Капустина

г. Владимир, МАОУДОД ДШИ №2 им. С.С. Прокофьева

РЕЗОНАНСНОЕ ПЕНИЕ КАК ОСНОВА ПОСТАНОВКИ ГОЛОСА

Пение как весьма распространенное явление отнюдь не всегда можно назвать искусством, о чем говорит Ф. Шаляпин: «Ничто не должно быть удовлетворительно. Удовлетворительно только совершенство!» Совершенная вокальная техника – комплекс рационального певческого голосообразования и голосоведения на резонансной основе – открывает дорогу исполнительскому искусству. Великие певцы не разделяют искусство пение на техническую и исполнительскую части, точнее не противопоставляют эти свойства единого целого – искусства пения. Так, М. Маркези писал о том, что каждое искусство складывается из двух частей – технико-механической и эстетической. Тот, кто недостаточно подготовлен для преодоления трудностей первого рода, никогда не будет в состоянии достигнуть совершенства во второй, будь он хоть гений.

Что такое резонансное пение? И что такое резонанс? Резонансное пение – это пение с максимально возможным использованием певцом резонансных свойств голосового аппарата с целью получения

максимального эффекта силы, полётности и эстетических качеств тембра голоса при минимальных физических усилиях и под контролем вибрационной чувствительности как индикатора резонанса. Другими словами, резонансное пение – это пение с высоким коэффициентом полезного действия голосового аппарата на основе использования законов резонанса («петь на проценты, не затрачивая основного капитала») и психофизических средств самоконтроля резонансных процессов. Резонансная теория пения родилась как противовес засилью связочно-гортанных концепций, поселившихся в головах многих вокалистов, как правило, неудачных. Важность роли голосовых связок не отрицается, без них нет певца. Но суть в том, что даже самые мощные и тренированные голосовые связки физически не могут породить звук такой огромной силы, какой достигают большие оперные голоса: до 120 дБ на расстоянии 1 м. Измерения показывают, что внутри голосового тракта звуковое давление достигает 155 дБ и более; это чудовищная разрушительная сила звука, способная сжечь голосовые связки, как спички.

Итак, мы подошли к формулировке понятия резонатор (для певцов). Вокальный словарь: резонатор – это объем воздуха в замкнутом пространстве, имеющем упругие стенки и выходное отверстие. Хоровой словарь: резонатор – часть голосового аппарата, придающая слабому звуку, возникающему на голосовых связках, силу, звучность, характерный тембр. Резонаторы подразделяются на верхние – головные (расположенные над связками): полости глотки, рта, носа и придаточные (т.е.резонирующие) гайморовы, лобные пазухи и нижние (подсвязочные) – грудные клетка (трахея, бронхи). Кроме того, резонаторы делятся на подвижные, способные изменять форму и объем, поддающиеся управлению (полости глотки и рта), и неподвижные, на функционирование которых можно влиять лишь опосредованно.

Следует начать с наиболее важного резонатора – ротоглоточного рупора, т.к. педагогическое воздействие на певца и основное управление голосом у певца идут через рупор, независимо от субъективных убеждений исполнителя. Под ротоглоточным рупором понимается воздушное пространство, ограниченное снизу поверхностью голосовых складок, с боков и сзади – стенками гортани, глотки, щек, сверху – мягким и твердым небом, спереди – губами и зубами, выходом в окружающее пространство. Внутреннюю конфигурацию рупора

могут очень сильно менять язык, обладающий большой подвижностью, надгортанник и весь комплекс мышц входа в гортань. Весьма подвижным является мягкое небо, регулирующее проход воздуха и, соответственно, звуковой волны в носовую полость. Она, в совокупности с придаточными пазухами, хотя и не меняет своего объема и формы, очень сильно влияет на тембр голоса и даже участвует в образовании гласных и согласных. При заболеваниях носа, как известно, резко меняется тембр голоса. Санкт-Петербургский профессор-отоларинголог В.Г. Ермолаев, осмотревший за время своей многолетней практики немало певцов, утверждает, что хороших певцов с «плохим носом», как правило, не бывает. Поэтому, необходимо относиться с большим вниманием к состоянию носовой полости певцов, и в частности детей, обучающихся пению. Так, известная певица Луиза Тетрацини утверждает, что певец должен знать основы анатомии, особенно структуру и устройство горла, рта, лица с их резонаторными полостями, которые так необходимы для правильного воспроизведения голоса. Кроме этого он должен понимать значение легких, диафрагмы и всего его дыхательного аппарата, т.к. основу пения составляет дыхание и управление дыханием. Певец должен опираться на свое дыхание так же, как опирается на прочность своих ног.

Решающее значение для объема и формы рупора имеет подвижность нижней челюсти. Есть данные о возможности для пения состояния и размеров скул и зубов. Для певца и педагога достаточно держать в памяти, что большая часть компонентов рупора нами не осознается, прямо не ощущается, а результат работы этих компонентов воспринимается нами косвенно, через акустический результат (тон голоса и фонетику) и вибрационные ощущения в полостях костей черепа и, прежде всего, лицевых. К управляемым и наблюдаемым частям рупора будем относить губы, нижнюю челюсть, видимую часть языка, лицевые мышцы.

Елена Образцова заостряет внимание на вдохе через нос. Мышцы вокруг рта и носа растягиваются, натягиваются на кости лица, пазухи носа расширяются, т.е. увеличиваются головные резонаторы. Чем выше tessitura, тем шире по губам включаем резонаторы, и только верхние ноты поются на улыбке. Певица протестует против применения слова «распевка». По ее мнению, нужно не распеваться, а настраивать аппарат, чтобы все взаимодействовало в определенном

рабочем ритме – резонатор головной, грудной, ребра, диафрагма, зубы, мышцы.

Несколько слов о гортани и глотке, а также о высокой певческой форманте. Очень важно, что глоточная полость, изменяясь, может резонировать на свою комбинацию частот, а ротовая полость, изменяясь – на свою. Комбинацию частот глоточной и ротовой полости мы воспринимаем как гласные звуки. Чем больше глоточная полость (гл. А, Я, О, У – от 535 – 780 гц), тем ниже частота. Чем меньше ротовая полость – тем выше частота (гл И – 2250 гц). Есть теория (Л.Б. Дмитриева), по которой в момент расхождения и непосредственно перед сближением голосовых складок голосовая щель успевает издать очень высокий свистящий звук. В ротоглоточном рупоре находится маленькая полость, которая усиливает эти свистки и превращает их в то, что мы называем высокой певческой формантой, влияющей на звонкость и полётность. Полость эта находится прямо над голосовыми складками и образуется мышцами и хрящами входа в гортань. Ее уровень зависит от: типа гласной (И, Э – лучше; У, О – хуже); от возраста исполнителей (мутация); от квалифицированности исполнителя; от динамики исполнения (форте – лучше; пиано – хуже); от пола (у мужчин она больше).

В традиционных теориях певческого голосообразования гортань с голосовыми связками рассматривается как независимый источник звуковых колебаний, а резонаторы лишь как преобразователь спектра, порождаемого гортанью. На самом деле гортань с голосовыми связками испытывает мощнейшее влияние со стороны резонаторов, подчиняясь характеру резонансных явлений в окружающих гортань полостях – резонаторах – как верхних, так и нижних. Содружество голосовых связок с резонаторами проявляется в том, что голосовые связки возбуждают резонатор, который, усиливая во много раз амплитуду заданных голосовыми связками колебаний, отдает часть этой усиленной звуковой энергии обратно голосовым связкам, помогая совершать им колебательные движения. На точном научном языке такое содружество вибратора и резонатора называют автоколебательной системой, и она является важнейшей основой устройства и работы голосового аппарата певца. Относительно движения гортани во время эмиссии звука и непосредственно пения следует привести высказывание К. Плужникова из его книги «Механика пения»: «В суще-

ности, постановка голоса вещь простая. Загадка ее разрешимости лежит в трех сферах: хорошее дыхание, сила мускулатуры, отсюда и власть над движением гортани. Свободно петь можно лишь тогда, когда голос поставлен по рациональной методике, т.е. на основании сильно развитого дыхания, обеспечивающего гортани постоянную свободу действия» [7]. Во время занятий с учениками, автор не заостряет их внимание на положении гортани, кроме того, что она должна быть свободной. Больше внимание обращено на активное, высокое состояние мягкого нёба (зевка) при вдохе и дальнейшем звуковедении во фразе, а так же на свободу нижней челюсти.

Освещая тему «резонаторы», необходимо отметить реальную резонаторную функцию трахеи. Звуковая волна распространяется из рта через воздушное пространство. Но поскольку звуковые волны распространяются во все стороны, то в нашу внутреннюю «бутылку» (трахеобронхиальное древо) звуковая волна попадает от работающих голосовых складок и там резонирует. Читатель вправе усомниться: резонатор обязательно должен быть открыт в окружающее пространство, а гортань-то закрыта замкнутыми складками. Все так, но во время фазы размыкания, особенно на низких тонах, где время расхождения относительно велико, звуковая волна, учитывая ее скорость, успевает «проскочить» в нашу «бутылку» и возбудить колебание. Резонанс трахеи для уха слушателя будет трудно выделяем из общей звучности и певческого тона, но именно он будет придавать тембру то, что называют мягкостью и наполненностью.

Что касается неизбежных потерь на поглощение звуковой энергии в грудном резонаторе, в частности, потерь на сотрясение стенок грудной клетки и даже всего тела певца, то «потери» эти дают певцу возможность чувствовать резонанс и управлять настройкой резонаторной системы, а кроме того, обеспечивая рефлекторное стимулирование фонационной активности голосового аппарата, являются в высшей степени полезными для достижения резонансной техники пения. Взаимодействие резонаторной и дыхательной систем является сверхважнейшей певческой проблемой каждого певца и педагога. Отталкиваясь от практики мастеров вокального искусства, многие из которых часто упоминают не просто об экономном эластичном выдохе, но прежде всего об озвученном дыхании, автор в практической деятельности стремиться прививать ученикам навык превращения выды-

хаемой струи в резонирующий столб воздуха в виде «звуковой волны».

На вопрос Тотти Даль Монте – «Какие должны быть ощущения певца при правильном пении?», он отвечает следующим образом: «Во время пения должна быть максимальная дисциплина дыхания, свободное лицо и рот, мягкий подбородок. Дыхание должно быть полным, но не чрезмерным. Диафрагму надо все время поддерживать и ни в коем случае не расслаблять. Самое важное в дыхании – это найти верное звукоизвлечение, эмиссию голоса вместе с дыханием. Взятое дыхание не удерживается, если эмиссия голоса неверна» [2].

Диафрагма (от греч. «перегородка») – куполообразная мышечно-сухожильная перегородка, отделяющая грудную полость от брюшной, важнейшая произвольная вдыхательная мышца, работающая независимо от других мышц – вдыхательных и выдыхательных. Вдыхательное натяжение диафрагмы рефлекторно освобождает гортань от зажатости, расширяя все воздухоносные полости дыхательного тракта, улучшает его резонансные свойства.

Что касается значения работы диафрагмы для возникновения резонаторных ощущений, для развития интенсивности (силы), носкости (полётности) и жизнеспособности голосового аппарата, то особое внимание следует обратить на опыт выдающейся певицы М. Кабалье, которая утверждает: «Главное – это диафрагма. Секрет звука и других вещей в том, почему и как она движется. Занятия сексом, роды, утреннее посещение туалета – везде работа диафрагмы. Остается только понять, как обращаться с воздухом. Только научившись извлекать, впоследствии владеть звуком, можно научиться петь» [2]. Придерживаясь схожей точки зрения о значении дыхания в пении и работы диафрагмы, автор на протяжении всего процесса обучения детей (с 1 по 7 класс) предлагает своим ученикам первые 5 минут от урока посвятить дыхательной гимнастике с упором на взаимосвязь дыхания и работы (поддержки) диафрагмы, чтобы динамический стереотип не разрушался. Ребята, понимая взаимодействие этих двух очень важных составляющих певческого процесса, быстрее находят резонаторные и необходимые вибрационные ощущения, быстрее наращивается диапазон их голосов.

Резонансная теория искусства пения, основанная на анализе опыта мастеров вокального искусства и на всестороннем изучении

акустики, физиологии и психологии певческого процесса, объясняет возможность достижения при минимальных физических напряжениях органов голосообразования большой силы певческого голоса, красоты тембра, звонкости и полётности звука, высоких фонетических качеств вокальной речи, лёгкости и неустойчивости голосообразования, долговечности профессиональной сценической деятельности певца и является основой в процессе постановки голоса.

Литература:

1. Дмитриев А.Б. Великие о великом //Художественное образование. Вып. 2, 3. М., 1995.
2. Дмитриев А.Б. Солисты театра Ла Скала о вокальном искусстве. – М., 2001.
3. Емельянов В.В. Развитие голоса. – СПб., 2003.
4. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. – М.: Таланты XXI века, 2004.
5. Луканин В.М. Обучение и воспитание молодого певца. – М., 1977.
6. Морозов В.Б. Искусство резонансного пения. – М., 2008.
7. Плужников К.Н. Механика пения. – СПб., 2004.

Ю.Е. Лючина

г. Владимир, Владимирский государственный университет

РАЗМЫШЛЕНИЯ НА ТЕМУ: ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ И ЕДИНОМЫШЛЕННИКОВ

В связи с модернизацией образования и всей образовательной системы изменились требования к личности выпускника. Изменения требований к личности студента естественно влечёт за собой и пересмотр требований к личности педагога. Современное общество требует от последнего всё больше универсальности. Современный педагог-музыкант – это «универсальный солдат» на поле музыкально-педагогической практики.

Анализируя опыт своих старших коллег (Н. Колесниковой, А. Сониной, Ю. Акбари, А. Антонова, А. Шапошниковой, Т. Калашниковой и др.), а также опыт известных деятелей музыкального искусства (М. Ростроповича, Г. Вишневецкой, В. Чачавы, Е. Образцовой, И. Богачёвой и др.), во всех случаях наряду с педагогической деятельностью я видела пример активной исполнительской деятельности.

Выходя на сцену, педагоги не только делятся своими эмоциями со зрителями, но и показывают свои умения, владение профессией, музыкальным инструментом своим ученикам. Студенты, находясь в зрительном зале, продолжают учиться у своих педагогов. Перенимая их творческий опыт, ученики перенимают исполнительские манеры своих педагогов, умение держаться на сцене, быть в ансамбле с партнёрами по сцене.

Во время выступлений на сцене педагоги демонстрируют своим подопечным всё то, что они объясняют им на уроках в классе. Своим выходом на сцену педагог как бы говорит студентам своего класса: «А теперь посмотрите, как я применяю весь арсенал своих знаний, умений, навыков, т.е. всё то, о чём мы говорим с вами в классе, в своей исполнительской деятельности, в своей профессии».

Если оглянуться в прошлое, то мы сможем заметить, что все великие педагоги-музыканты активно концертировали. Тут можно вспомнить и пример братьев Николая и Артура Рубинштейнов с их «Историческими концертами», и творческий тандем Елены Образцовой и Важи Чачавы, и союз Галины Вишневской и Мстислава Ростроповича, давшие миру роскошные концертные программы и незабвенные образы опер Ж. Бизе, Д. Верди, П. Чайковского, С. Прокофьева и др., и таких примеров может быть ещё бесчисленное множество.

Наша профессия неразрывно связана с выступлениями на сцене и в этом, несомненно, есть много положительных моментов. Выход на сцену стимулирует нас всегда быть в хорошей профессиональной форме, чтобы собственным примером будить в учениках желание осваивать свою профессию – профессию педагога-музыканта. Выступления педагога на сцене оставляет в душах студентов след гораздо более глубокий, нежели разговоры о профессии, об освоении исполнительских навыков в классе.

Порой мы – педагоги – остаёмся недовольными работой своих студентов в классе, их самостоятельной работой дома, обвиняем их в инертности, лени, безынициативности. Но часто ли мы задаёмся вопросом: а почему они такие? Может, стоит пересмотреть собственное восприятие себя в педагогической деятельности или стоит самим быть активнее, инициативнее, чаще выходить на сцену, давая им тем самым более яркие впечатления от восприятия своей личности как исполнителя, как педагога и как музыканта? Наконец, просто показы-

вать им собственным примером, каким должен быть настоящий музыкант – исполнитель, педагог – музыкант?

Постоянно анализируя свой, пока ещё не столь огромный, как у моих более старших коллег, педагогический опыт, задавая себе все эти вопросы, я вижу лишь одно решение, один ответ. Он заключается в том, что нужно самому быть ищущим человеком, постоянно стремящимся к чему-то более высокому, порой недостижимому, быть примером, другом, наставником для своих учеников. Наш пример, пример педагогов, должен быть заразителен для студентов. Они должны увидеть сквозь призму восприятия личностей своих педагогов, через общение с нами, что та профессия, которую они выбрали для себя, которую постигают с нашей помощью, очень интересна, многогранна, а та миссия, которую они будут нести по жизни, став педагогами-музыкантами, очень важна для современного общества.

Подводя итог, ещё раз хочется подчеркнуть, что педагог, ведущий активную концертную деятельность – это вдохновитель для своих учеников, а его концертная деятельность – дополнительный стимул для их саморазвития, стремления освоить арсенал владения своим инструментом, школу исполнительского мастерства, чтобы потом, тоже выйти на сцену, возможно вместе со своим педагогом.

Л.Е. Тихомирова

*п. Боголюбово, Владимирская обл., МОУ ДОД «Боголюбовская
детская музыкальная школа им. И.И. Лукашова»*

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ СОЧИНЕНИЯ МУЗЫКИ

Любой педагог понимает, что без внутренней мотивации, без пробуждения интереса освоения знаний не произойдет. Тем более без этого просто невозможны уроки по сочинению музыки. Сочинение – предмет по выбору из вариативной части образовательной программы курса детской музыкальной школы – предлагается ученику лишь тогда, когда у самого ученика есть желание и способности к сочинению музыки.

Теоретические основы личностно-ориентированного обучения, законы обучения в отношении природных и личностных особенностей ученика, все принципы и методы личностно-ориентированного

подхода проявляются здесь настолько ярко, что пройти мимо них и не сказать об этом попросту невозможно. Так и появилась данная статья.

Чем же хорош личностно-ориентированный подход?

Он ведёт к повышению учебной мотивации и продуктивности образования.

Увеличение в учебном процессе доли открытых заданий, не имеющих однозначно предопределённых решений и ответов, увеличивает интенсивность и эффективность развития креативных качеств учащихся. Именно в сочинении музыки наиболее ярко проявляется вариативность как выбора жанра, формы, средств музыкального языка, так и путей развития композиторского процесса.

Включение в учебный процесс метапредметного содержания образования выводит ученика за пределы учебного предмета и приводит к установлению им личностно значимых связей с другими образовательными областями, определяющими целостность содержания его образования. Несомненно, что юный композитор совсем по-иному воспринимает все уроки в музыкальной школе: на уроках музыкальной литературы он внимательно слушает музыку, потому что ему интересно постигнуть секреты передачи настроений другого композитора, на уроках специальности его начинает интересовать форма исполняемых произведений, появляется желание чтения с листа – музыка для него становится открытой книгой, музыкальные диктанты из формального задания перерастают в возможность попрактиковаться в записи музыки, ведь этот навык ему так необходим! Поэтому личностное познание учеником фундаментальных образовательных объектов закономерно приводит к выстраиванию им личностной системы знаний, адекватной изучаемой действительности и образовательным стандартам.

Образовательные результаты учеников зависят не от объема изучаемого материала, а от содержания создаваемой ими образовательной продукции – его произведений. Творческая результативность обучения сильно влияет на развитие личностных качеств учащихся – они становятся мастерами и лидерами.

Личностные образовательные приращения ученика оказывают более эффективное влияние на качество образования, чем диагностика и контроль его образовательных результатов по отношению к внешне заданным стандартам.

Рассмотрим основные законы и принципы личностно- ориентированного обучения в связи с их применением на уроках музыкальной композиции.

Закон взаимосвязи творческой самореализации ученика и образовательной среды. По своей природной и духовной сущности человек есть творец. Недаром в Библии говорится, что человек создан по образу и подобию Бога-творца. Тем более, что способности ребёнка к творчеству гораздо выше, чем у взрослых людей. Степень реализации творческого потенциала ученика зависит от условий, средств и технологий, включаемых в обеспечение образовательного процесса. Возможность выбора учеником целей обучения, открытое содержание образования, удобные для детей технологии обучения, введение индивидуальных траекторий, темпа и форм обучения – эти условия повышают творческую самореализацию ученика. Вы, наверное, согласитесь, что более творческого предмета, чем композиция, среди музыкальных предметов не найти. Именно здесь наиболее ярко проявляется творческий потенциал ученика, именно в индивидуальных занятиях по сочинению музыки у педагога есть возможность выбора содержания, форм и методов урока, наиболее подходящих к данным задачам и дающих максимальную реализацию творческих способностей ученика.

Закон взаимосвязи обучения, воспитания и развития. Любая деятельность, направленная на обучение, сопряжена с развитием в ученике его личностных качеств, с его воспитанием как члена общества. Даже если учитель считает себя узким специалистом и не ставит явных воспитательных или развивающих целей, он все равно оказывает влияние на формирование соответствующих качеств учеников. Ведь музыка выступает как мощный фактор развития эмпатии человека, поскольку музыкальное воздействие носит ярко выраженный эмоциональный характер, и это соответствует природе эмпатии, в основе которой лежит эмоциональное начало. Специфические характеристики языка музыки обладают потенциальной возможностью влияния на принятие и понимание себя и другого человека. Условием развития эмпатии выступает сочетание эмпатии педагога и соответствующее настроение ученика. Результативность обозначенной в законе взаимосвязи определяется наличием в образовательном процессе спе-

циальных целей воспитания и развития, а также проработанностью измерителей по диагностике и оценке уровня их достижения.

Закон обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности учащихся.

Результат обучения выражается образовательными продуктами ученика. От того, насколько активна, продуктивна и личностна организуемая деятельность ученика, зависит и ее результативность. Продуктами обучения по сочинению являются музыкальные произведения ученика. Каждый из юных композиторов выходит со своими сочинениями на независимую оценку – композиторские конкурсы. Их уровень может быть различным, от районного до международного, в зависимости от уровня произведений автора. Такой высокой степени активности, продуктивности и степени личностного развития не даёт ни один предмет музыкальной школы. Наибольшее влияние на результаты обучения оказывают применяемые технологии, формы и методы обучения. На эффективность более влияет не то, *что* изучается, а то, *как* это делается.

Принцип личностного целеполагания ученика: образование каждого учащегося происходит на основе и с учётом его личных учебных целей.

Данный принцип опирается на глубинное качество человека – способность постановки целей своей деятельности. Независимо от степени осознанности своих целей ребёнок живёт с врождённой потребностью и возможностью ставить и достигать их. Великий русский учёный И.П.Павлов рассматривал постановку человеком целей на уровне его инстинктов.

Самоопределение ученика по отношению к конкретному учебному вопросу или всему курсу позволяет ему поставить для себя конкретные цели и задачи, на основе которых осуществлять затем индивидуальную образовательную траекторию: участвовать в выборе форм и методов обучения, в определении содержания и темпа занятий. Ученик обозначает интересующие его проблемы, консультируется по этому поводу с учителем, согласовывает индивидуальную программу занятий с общей образовательной программой по сочинению.

Навыки целеполагания постепенно расширяются: вначале ученикам предлагается поставить цель на один урок или его часть, затем осознать её достижение и сделать выводы; такое задание многократно

повторяется. Индивидуальные цели учеников постепенно занимают всё больше места в системе их образования; любая образовательная ситуация или технологический этап обучения выступают поводом для первичного целеполагания ученика, определяющего характер и содержание его дальнейших действий. В результате дети научаются соотносить свои желания с реальными возможностями, индивидуальными способностями и интересами, у них формируется навык грамотного целеполагания в процессе сочинения музыки.

Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории: ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов.

Личностная самореализация ученика в образовании возможна лишь в условиях свободы выбора элементов образовательной деятельности; для этого учитель обеспечивает ученика правом выбора целей занятия, способов их достижения, темы творческой работы, форм ее выполнения и защиты; поощряет собственный взгляд ученика на проблему, его аргументированные выводы и самооценки.

Практически любой элемент образования реализуется с помощью собственного выбора или поиска ученика. Ученик может не только выбирать образовательные компоненты из предлагаемого ему набора, но и создавать собственные элементы своей образовательной траектории.

Несмотря на наличие общей программы, направления сочинения музыки очень разнообразны: стили варьируются от классического и народного до эстрады, рока и джаза, формы – от классических до свободных, жанры – любые! А уж про выбор средств музыкальной выразительности и музыкальные инструменты говорить не приходится. Сейчас при желании и умении в руках юного композитора находятся все инструменты симфонического, духового, джазового и любого другого оркестра, при условии знаний музыкальных компьютерных программ. Именно предмет сочинения открывает потрясающе широкую перспективу реализации себя как личности любому музыканту.

Принцип свободы выбора образовательной траектории относится не только к ученикам, но и к учителям. Каждый ученик и учитель имеют право быть самоценными людьми с собственной жизненной

позицией и мировоззрением; изучение любого предмета предполагает возможность личной точки зрения по всем ключевым вопросам предмета, как у учителя, так и у ученика. Но в тонком и деликатном деле сочинения музыки педагогу не стоит рьяно отстаивать свои принципы, иначе желание сочинять у ученика может пропасть.

Для реализации данного принципа учитель должен уметь, с одной стороны, понимать и обозначать собственный смысл образования по предмету, с другой – допускать и поддерживать иные смыслы образования, которые могут быть у учеников. Обсуждение на занятиях разных точек зрения и позиций, защита альтернативных творческих работ на одну тему учат толерантному отношению учеников к иным позициям и результатам, помогают им понять закон многообразия путей постижения истины.

Принцип метапредметных основ образовательного процесса: основу содержания образовательного процесса составляют фундаментальные метапредметные объекты, обеспечивающие возможность субъективного личностного познания их учениками.

Познание реальных образовательных объектов приводит учеников к выходу за рамки обычных учебных предметов и переходу на метапредметный уровень познания (греч. *meta* означает "стоящее за"). На метапредметном уровне многообразие понятий и проблем сводится к относительно небольшому количеству фундаментальных образовательных объектов – категорий, понятий, символов, принципов, законов, теорий, отражающих определённые области реальности.

Для конструирования целостной образовательной системы, включающей в себя метапредметное содержание, требуются особые учебные дисциплины – *метапредметы*, или отдельные метапредметные темы, которые охватывают определённую связку фундаментальных образовательных объектов.

Метапредмет позволяет ученику и учителю реализовать свои возможности и устремления в большей мере, чем обычный учебный предмет, поскольку обеспечивает возможность субъективного разнонаправленного подхода к изучению единых фундаментальных объектов, открывает ученикам выход в смежные темы других учебных курсов.

В процессе сочинения музыки происходит «сплав» всех предметов не только курса музыкальной школы, процесс сочинения затраги-

вает и многие предметы обучения из программы музыкальных колледжей и ВУЗов. Невозможно сочинить музыку без свободного владения музыкальным инструментом, без знания основ теории музыки и навыков её записи, без активного прослушивания сочинений композиторов, без знания и анализа форм музыкальных произведений, без основ аранжировки, гармонии, полифонии, а зачастую – музыкальной информатики и специальных музыкальных компьютерных программ.

Принцип продуктивности обучения: главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности.

Продуктивное обучение ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на сотворение учениками образовательного продукта. В процессе создания внешних образовательных продуктов в изучаемых дисциплинах у ученика происходит развитие внутренних навыков и способностей, которые свойственны специалистам в соответствующей науке или области деятельности. Внешнее образовательное приращение происходит одновременно с развитием личностных качеств ученика, соответствующих не только изучаемой образовательной области, но и её "взрослого" прообраза деятельности.

Продукты учебной деятельности ученика могут выходить за рамки индивидуальных или общешкольных приращений и переходить в приращения общекультурные: так, музыка одного моего ученика, выложенная в интернете с соответствующими авторскими правами, заинтересовала производителей компьютерных игр. Сейчас по этой компьютерной игре снимается мультфильм, и недостающие музыкальные эпизоды были заказаны лично ему как композитору.

Принцип первичности образовательной продукции учащегося: создаваемое учеником личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области.

Этот принцип конкретизирует личностную ориентацию и природосообразность обучения, приоритет внутреннего развития ученика перед усвоением внешней заданности. Ученик, которому дана возможность проявить себя в изучаемом вопросе прежде, чем он будет ему изложен, шире раскрывает свои потенциальные возможности,

овладевает технологией творческой деятельности, создаёт оригинальный образовательный продукт, который приходится защищать авторскими правами. Таким образом, можно говорить и о юридической компетенции ученика, занимающегося сочинением музыки.

Чтобы быть "включенным" в культурно-исторический процесс, ученик должен знать, понимать и осваивать общечеловеческий опыт по сочинению музыки, чувствовать свое место в нем, иметь личностный взгляд на фундаментальные достижения человечества в этой области искусства. Знание фундаментальных общечеловеческих достижений не может быть отчуждено от личностных знаний и опыта ученика, но знакомство с ними происходит после получения учащимся собственных результатов в аналогичном направлении, что позволяет ему мотивированно воспринимать классические образцы без потери личностного "Я" и опираясь на свой опыт.

Принцип ситуативности обучения: образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих самоопределение учеников и поиск их решения. Учитель сопровождает ученика в его образовательном движении.

Чтобы организовать творческую деятельность ученика, учитель создаёт или использует возникшую образовательную ситуацию. Её цель – вызвать мотивацию и обеспечить деятельность ученика в направлении сочинения музыки и решения связанных с этим проблем.

Любое положительное проявление творчества ученика находит поддержку и сопровождение учителя. Сопровождающее обучение связано с ситуативной педагогикой, смысл которой состоит в обеспечении образовательного движения ученика, когда педагог внимательно анализирует возможности ученика и особенности складывающегося образовательного процесса для того, чтобы действовать всякий раз исходя из текущей ситуации, обеспечивать те образовательные условия, которые необходимы на данный момент прохождения учеником своей образовательной траектории.

Принцип образовательной рефлексии: Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования.

Рефлексия – не припоминание главного из урока или формулирование выводов, это осознание способов деятельности, обнаружение её смысловых особенностей, выявление образовательных приращений

ученика или учителя. Учащийся не просто осознает сделанное, он еще осознает способы деятельности, как это было сделано.

Реализация личностно ориентированной модели взаимодействия учителя с учащимися предполагает опору на так называемое правило трех «П»: **понимание, принятие, признание**.

Понимание означает умение видеть ребенка «изнутри», смотреть на мир одновременно с двух точек зрения – своей собственной и ребенка.

Принятие – положительное отношение к ребенку, к его индивидуальности. Очень важно умение взрослого понимать и принимать мысли и чувства ребёнка.

Признание по сути своей тождественно наличию у ребенка права голоса в решении тех или иных проблем.

Таким образом, можно сделать вывод, что без личностно-ориентированного подхода на уроках сочинения музыки обойтись невозможно. Именно он помогает добиваться поставленных целей, с помощью него формируются отношения учителя и ученика.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1960.

2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: кн. 2. – М.-Л.: Госмузиздат, 1947.

3. Басин Е.Я. Творчество и эмпатия // Вопросы философии. – 1987. – №2. – С. 54-66.

4. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987.

5. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – с. 107-114.

6. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Просвещение, 1981.

7. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.

8. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. – М.: Советский композитор, 1988.

ЭМПАТИЯ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА СКРИПКЕ В МЛАДШЕЙ ВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ

Исследование психолого-педагогических особенностей учебной деятельности в системе дополнительного образования показывает, что внешним аспектом здесь выступает установка на развитие «субъективности» обучающегося и тех принципов, которые ложатся в основу взаимодействия педагога и ученика:

- личностно-смысловое общение;
- творческая доминанта;
- ориентация на ведущую деятельность в зависимости от возраста;
- единство с общекультурным процессом [1].

Устная традиция в воспитании музыканта отнюдь не идентична словесному комментарию или вообще вербальному компоненту коммуникации на уроке. Под устной традицией обучения нами понимается прежде всего совместный поиск истины-идеала в постижении музыкального феномена, вовлекающий педагога и ученика во всей их целостности, устанавливающий духовную общность в их со-бытии. В то же время другим важнейшим компонентом устной традиции является ее значимость в передаче «безмолвного» (Э. Холл) языка культуры, его воспроизводства [2].

Вышеописанные принципы лежат в основе содержательно-предметных характеристик ведущих типов деятельности. Во-первых, это деятельность в системе «ребенок – общественный взрослый», в которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности, а именно: непосредственно-эмоциональное общение, ролевая игра и интимно-личностное общение. Вторую группу составляют деятельности в системе «ребенок – общественный предмет», в которой акцент смещен на манипулятивно-предметную деятельность ребенка. И та и другая деятельность не могут быть освоены ребенком, минуя процесс эмпатии [3].

Важной характеристикой процессов эмпатии, отличающей ее от других видов понимания (идентификация, принятия ролей, децентра-

ция и др.), является слабое развитие рефлексивной стороны, замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта. Установлено, что эмпатическая способность индивидов возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта. Эмпатия легче реализуется в случае сходства поведенческих и эмоциональных реакций субъектов.

Различают следующие содержательные аспекты эмпатии:

- эмоциональную эмпатию, основанную на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека;

- когнитивную эмпатию, базирующуюся на когнитивных процессах (сравнение, аналогия и т.п.);

- предикативную эмпатию, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого человека в когнитивных ситуациях;

Основные формы эмпатии:

- сопереживание – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним;

- сочувствие – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу другого человека;

В рамках вышесказанного можно привести следующие примеры эмпатического взаимодействия на занятиях по обучению игре на скрипке учащихся младшей группы.

Во-первых, на начальных этапах обучения, осваивая постановку рук или извлекая звук ребенок, прежде смотрит на свои руки или вслушивается в извлекаемый им звук, но потом в большинстве случаев смотрит на преподавателя. В этот момент трудно избежать впечатления, что ребенок ищет какую-то связь между своим действием, преподавателем и результатом своего действия. Формы поведения, которые позволяют нам делать вывод о наличии эмпатического взаимодействия, включают в себя:

а) поочередное перемещение взгляда (либо внимания) учащегося от цели (положение рук, движение смычка, тона и высоты извлекаемого звука) к преподавателю и обратно;

б) демонстрация преподавателем в утрированной форме действий учащегося (элементов постановки, фразировки и т.д.) и другие.

Второе изменение в поведении ребенка связано с явлением выстраивания своих действий в зависимости от доступности цели и поведения преподавателя по отношению к действиям учащегося. Например, во время исполнения учащимся музыкального произведения, если преподаватель слышит фальшивую ноту, а учащийся смотрит на него, первый может подать знак ученику (взять себя за ухо), чтобы тот активизировал внимание на интонации и успевал в процессе игры ее корректировать. Отсюда мы можем сделать вывод, что эти формы поведения направлены скорее на преподавателя, чем на цель-объект, что, в свою очередь говорит об их эмпатической природе.

Третье изменение в поведении учащегося связано с выработкой индивидуальных сигналов, сообщающих учителю об определенном эмоциональном состоянии, таких как, например: пыхтение, беспокойство, произвольные движения, изменение позы и др., которые явно направлены на преподавателя, а не на цель. Выше описанные примеры показывают о некоторой «конвенциональной» договоренности между преподавателем и учеником, о неосознаваемой учеником эмпатической поддержке со стороны преподавателя на начальных этапах обучения [4].

Период формирования начальных элементов постановки игрового аппарата (особенно у учащихся дошкольного возраста) и освоения навыков идет быстрее, если преподаватель сам демонстрирует подготовительные упражнения и внешние элементы постановки, при этом, вкладывая эмоциональный момент в свои действия, сопровождая их определенными комментариями, в которых проявляется различные аспекты эмпатического взаимодействия, связанного с проведением различного рода аналогий. Приведем примеры таких упражнений.

Упражнение на освобождение игрового аппарата: потягивание (потянись, как растения к солнышку тянутся), прыжки (попрыгай, как мячик).

Упражнения на формирование постановочных моментов: держи левую руку, как зеркальце, отпусти мизинец на смычке, как мышинный хвостик; птичка полетела на жердочку села – положи правую руку на трость, поддержи смычок над струной, как вертолетик, и приземли на струну и др.

Для развития координации движения пальцев левой руки можно назвать их человеческими именами и разговаривать с ними, как то:

- Петя, ты куда встал? (при организации постановки пальцев на грифе по схеме «первый второй вместе»);

- Федя, ты зачем туда лезешь? (если после первого пальца надо ставить третий, а ребенок ставит второй одновременно с третьим);

Решению тех же задач может помочь создание образных аналогий: для активизации работы четвертого пальца применяем такие фразы «шустрый мальчик, он мал да удал»; при формировании навыка движения левой руки вдоль грифа, для облегчения перехода произносим следующее: «не ползи, как гусеница, по стволу» и др.

Следующим примером интегрального взаимодействия между учащимся и преподавателем может служить инструктивный диалог, который включает в себя практически все содержательные аспекты эмпатии.

Примеры:

1) ДУ (действие учащегося): учащийся вместо «фа-диез» требуемого тональностью играет «фа-бекар»;

ДП (действие преподавателя): «это не «фа», а фу, брезгливое выражение лица;

К (комментарии): действие учащегося не достигло цели, демонстрируется негативная эмоциональная реакция со стороны преподавателя;

2) При работе над деташе целым смычком ученик неправильно выполняет движение правой рукой.

ДУ: плохо разгибает руку в локте;

ДП: «разгибай локоть, веди прямо смычок»

К: ученик не реагирует, действие не достигает цели;

ДУ: продолжает неправильно играть;

ДП: останавливает жестом, демонстрирует неверные действия ученика, сопровождая словами: «не надо вот так локтем работать, как будто в общественном транспорте пассажиров расталкиваешь»;

К: ученик выслушивает внимательно и с улыбкой, что свидетельствует о неполном проникновении в суть замечания;

ДУ: продолжает играть, пытаюсь выполнить требования педагога;

ДП: «освободи плечо и повесь локоть», далее мягко прикасается, стоя за спиной учащегося, локтя, останавливая в нужный момент движение предплечья;

ДУ: продолжает движение смычка по струне, с помощью разгибания локтя;

К: цель достигнута, ощущение поймано.

В основе использования такого приема лежит понимание того, что в коре головного мозга за счет иррадиации возбуждения области, отвечающие за анализ тактильных, зрительных и слуховых рецепторов могут взаимно проникать друг в друга, и в результате возникают кратковременные, а за счет повторяемости и устойчивые связи.

Таким образом, установление эмпатийного взаимодействия, с одной стороны, осуществляется в процессе социализации личности, обучения, воспитания под влиянием социальной ситуации, а с другой – способствует процессу социализации как механизм развития [5].

Литература:

1. Собкин В.С., Колашникова Е.А. Ученик основной школы: отношение к дополнительному образованию // Вопросы психологии. – 2013. – №4.
2. Надирова Л.Л. Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов: монография. – Владимир: ВлГУ, 2013.
3. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – №4.
4. Бейтс Е. Интенции, конвенции и символы // М.: Прогресс, 1984.
5. Троицкая Е.А. Влияние условий отдельного обучения на развитие эмпатии у школьников // Вопросы психологии. – 2012. – №5.

Т.А. Прокушкина

г. Владимир, Владимирский государственный университет

РОЛЬ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время наблюдается большой интерес к вокальному искусству среди детей. Растет количество детских певческих коллективов, открываются многочисленные вокальные студии, предусмотрены уроки вокала в музыкальных школах, где имеются возможности выбора любых видов вокального исполнительства – академическое,

народное, хоровое пение. Ежегодно в нашей стране и за рубежом проводится масса вокальных конкурсов с участием детей, что говорит о необычайной популярности данного вида творчества. Вокально-исполнительское творчество положительно влияет на всестороннее воспитание и образование, музыкальное развитие детей, воздействует на эмоциональную сферу, развивает художественный вкус, воспитывает эстетическую культуру.

Вокально-исполнительская подготовка, занимает значительное место в структуре профессиональной компетентности педагога. Среди требований ГОС ВПО к вокальной подготовке специалистов, включающих формирование необходимых вокально-педагогических знаний и умений для выработки академической манеры исполнения, – знание объективных закономерностей певческого голосообразования и основ вокальной методики, особенностей развития детских голосов и принципов их охраны, владение методикой работы с детскими голосами, присутствует владение вокальной культурой исполнения.

Процесс музыкального воспитания, развития и обучения исходит из художественно-содержательного, эмоционально-выразительного смысла самой музыки. Следовательно, педагогическая деятельность учителя должна строиться на понимании воспитательной силы музыки и поиске «наиболее эффективных путей введения учащихся в ее многообразный мир, среди которых одним из самых действенных является его собственное вокальное исполнение» [1; 261].

О.Е. Плеханова характеризует вокально-исполнительскую культуру как уровень мастерства и считает ее составляющей вокально-педагогической культуры учителя [4]. Эта точка зрения позволяет выделить вокально-исполнительскую культуру педагога как значимую составляющую его профессионально-педагогической культуры, т.к. «профессионально-педагогическая культура представляет собой интериоризированную общую культуру и выполняет функцию специфического проектирования общей культуры в сферу педагогической деятельности» [6; 32].

Современное вокальное искусство представляет собой явление, в котором сосуществуют различные взгляды на технологические и эстетические вопросы в рамках основных направлений, их взаимодействия и интеграции. Однако большое значение в разрешении многих

технологических и эстетических задач в процессе вокального исполнительства играет индивидуальная позиция педагога-вокалиста.

Когда педагог одновременно и исполнитель, а это, к счастью, весьма распространенное явление, то его педагогическая работа протекает иначе, нежели у «чистых» педагогов, никогда не показывающихся на сцене. «Мне часто приходило в голову, что, хотя педагог-исполнитель обладает рядом неоспоримых преимуществ перед только педагогом – прежде всего преимуществом живого показа, реального примера, – однако в некотором смысле чистый педагог как бы представляет более цельную фигуру, его жизненная, профессиональная направленность более прямолинейна – просто потому, что ему, грубо говоря, никогда не приходится сидеть на двух стульях; он весь отдается ученикам и только ученикам и для себя ничего не требует» [3; 184]. Если исполнитель слишком загружен педагогической работой, он каждую минуту сознает вред, который эта чрезмерная работа наносит его любимой деятельности – исполнительской. Если он от этого сознания и не работает хуже как педагог, то на его психике оно неизбежно отразится: все чаще будут появляться в душе минорные тона... (Шопен называл свои уроки батрацким трудом). Эти смутные чувства, к счастью, не возникают в душе «чистого» педагога. Один психолог сказал, что настоящий педагог расценивает себя всерьез только с точки зрения учеников. Для исполнителя это немыслимо [3; 184].

Процесс исполнительского творчества представляет собой акт не только воплощения композиторского замысла, но и создания собственной исполнительской трактовки. Каждое исполнение произведения является (вернее, должно являться) уникальным творческим актом. Исполнение может повышать эстетическую ценность произведения, углублять его содержание, обогащать его. С другой стороны, исполнение может обеднить и исказить существенные стороны содержания музыкального произведения. Как в человеческой речи одни и те же слова могут произноситься по-разному, так и в музыкальной речи одни и те же нотные знаки могут интонироваться различно.

«Исполняя произведения композиторов, – говорит Г. Г. Нейгауз, – музыкант должен хорошо представлять себе творческий облик самого композитора, его идейные и эстетические позиции, ту общественную среду, которая положила отпечаток на его искусство» [3;

172]. Г. Г. Нейгауз подчеркивает, что в процессе «проникновения в музыкальное искусство чрезвычайно большое значение приобретает общая культура исполнителя, его эрудиция в области истории человеческого общества, его знания художественной литературы, поэзии, живописи».

Л. А. Баренбойм писал, что исполнитель должен обладать рядом качеств: творческой страстностью, сосредоточенностью, гибким воображением, творческим самочувствием, высоким интеллектуальным уровнем общей и специальной, связанной со спецификой данного искусства, культурой.

Педагог должен обладать не только профессиональными вокальными навыками, хорошо поставленным певческим голосом, но и научно-методическими и историко-педагогическими знаниями. При этом немаловажную роль занимают знания о вокально-педагогической и исполнительской культуре прошлого. Исследователь в области вокального искусства И.К. Назаренко говорил: «В любом искусстве, в том числе и в певческом, должное развитие практики без знания истории и надлежащей разработки теории невозможно» [1, 8].

Формирование высокой исполнительской культуры педагога-вокалиста невозможно без привлечения народных вокально-исполнительских традиций, из которых складывалась музыкальная культура прошлого в процессе последовательной передачи от поколения к поколению нравственно-эстетического и художественного опыта.

Обратимся к определению понятия «культура». Ю.Б. Борев говорит, что «культура – это ценностно и символически закрепленная человеческая деятельность и ее продукты, освещенные гуманными нравственными целями, упорядоченная человеческая деятельность». Особую роль он отводит искусству как феномену культуры [1; 202-203].

Раскроем понятие «вокальное исполнительство» с точки зрения Ю.Б. Сетдиковой, которая выделяет его в самостоятельный вид искусства. Она выработала единый подход к теории вокального творчества, вокальной педагогике и исполнительской практике. На основе анализа и обобщения закономерностей их развития Ю.Б. Сетдикова выявляет специфику вокального исполнительства и приходит к сле-

дующему выводу: «Вокальное исполнительство, являющееся одним из видов художественного творчества и составной частью искусства в целом, характеризуется структурно-функциональной двойственностью: подчиняясь общим законам функционирования различных видов искусств, вокальное творчество обладает относительной суверенностью (самостоятельностью), представляя собой особую специфическую разновидность художественно-творческой деятельности» [5; 9].

Вокальное исполнительство подчиняется законам искусства, отражает окружающую действительность специфическими средствами певческого голоса, системой вокально-выразительных средств, поэтому оно имеет свои особенности и способно выполнять воспитательную, эстетическую и другие функции искусства как феномена культуры. Вокальное исполнительство – один из наиболее распространенных видов музыкального творчества. Как самостоятельный вид художественно-творческой деятельности вокальное исполнительство сформировалось в результате деления на композиторское и исполнительское искусство. Такие эстетические аспекты вокального исполнительства, как эвристичность, вариантная множественность, процессуальность, диалектическая связь традиций и новаторства, соотношение объективного и субъективного, артистизм, театрализация, синестезия, сближают его с другими видами художественного творчества [5; 14].

Вместе с тем вокально-исполнительское творчество тесно соприкасается с процессом воспитания и образования. Воспринимать пение можно, только услышав его. Для этого необходимо наличие исполнителя. Если запечатленные произведения художников, скульпторов, архитекторов остаются неизменными навсегда, то на музыкальное произведение влияют и время, и эпоха, а главное, исполнители. Выдающиеся вокалисты не просто механически повторяют текст, а являются интерпретаторами музыкальных произведений. Лишь певец с развитым художественным вкусом, тонким чувством стиля, ярким темпераментом способен раскрыть и передать слушателю во всей полноте содержание исполняемого произведения.

Однако чтобы быть услышанным, исполнителю необходимо умение правильно озвучить, то есть «проинтонировать» свое исполнение. Интонация как важное средство художественного общения «несет на себе большую культурно-информативную нагрузку, являет-

ся способом эмоционально внушающего (суггестивного) воздействия на слушателя и зрителя, формой передачи ценностных ориентаций» [2; 168].

Основные принципы истории и теории исполнительства в России как науки и учебной дисциплины были разработаны в 30-е годы XX столетия. До этого исследователи музыкального искусства писали главным образом методические труды, где основное внимание уделялось методике обучения пению и игре на музыкальных инструментах. Основоположниками музыкального исполнительства как музыкально-педагогической науки являются Г.М.Коган, Б.А.Струве, которые подходили к рассмотрению исполнительства в его неразрывной связи с музыкальной культурой общества, его эстетическими и художественными критериями.

Педагог-вокалист должен обладать следующими качествами, характеризующими его вокально-исполнительскую культуру:

1. музыкальность, включающая художественное воплощение, чистое интонирование, художественный вкус;

2. совокупность вокально-исполнительских знаний, умений и навыков, способствующих достижению единства интонационно-образного восприятия, воспроизведения в соответствии с характером, стилем и жанром исполняемого произведения;

3. креативность – отношение к исполнительству как к творческому процессу, как особое умение исполнять, интерпретировать, переживать музыку, наполнять произведения личностным содержанием;

4. артистизм, включающий образное мышление, наблюдательность, умение владеть своим телом, речевую выразительность;

5. рефлексия как профессиональное мышление и самосознание, умение оценить качество собственного исполнения музыки на основе своих представлений о красоте певческого звучания, исполнительской интерпретации произведения;

6. эмпатийность – умение своим исполнением вызвать сопереживание у слушателя, владение способами выражения эмоций через тембр голоса, динамические оттенки адекватно исполняемому произведению;

7. личностная профессиональная позиция – ярко выраженное и обоснованное отношение к вокально-исполнительской и педагогической деятельности.

При характеристике педагогической деятельности довольно часто прибегают к сравнению ее с деятельностью актера. Но, как правило, это ограничивается метафорическим планом. Рациональный и глубинный смысл такого сравнения обнаруживается лишь тогда, когда оба эти вида деятельности рассматриваются как исполнительские. Исполнительская деятельность занимает видное и самостоятельное место в истории мировой культуры как необходимая во многих случаях форма существования художественного произведения.

Применительно к исполнительским видам искусства, для которых существенно разделение субъектов создания и исполнения (композитор — певец, драматург — актер), нередко употребляется термин «интерпретация». Он используется для обозначения процедуры истолкования художественного произведения в процессе исполнения. Этим подчеркивается, что исполнение — не просто репродукция, копирование, тиражирование оригинала, а своеобразный вид творчества. Интерпретация, объяснение, истолкование, трактовка, герменевтика — эти термины часто употребляются, и когда речь заходит о раскрытии, прояснении, экспликации смысла научных, философских произведений, текстов.

Для всех видов исполнительского творчества характерны непосредственность акта творчества, совпадение процесса и продукта, необратимость, невозпроизводимость, непредсказуемость, вариантность, импровизационность. Всеми этими чертами обладает и педагогическое творчество. Применительно к исполнению художественного произведения разграничивают две фазы интерпретации: интерпретация в процессе художественного проектирования, ознакомления (разучивания) произведения и интерпретация в процессе исполнения. В отношении к педагогической деятельности также следует различать две стадии: на первой осуществляется конструктивное оформление цели-замысла, а на второй — реализация замысла-проекта. Специфика педагогического исполнительства состоит в том, что знание должно быть воспроизведено в деятельности обучаемых.

Литература:

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2004. — 336 с.
2. Боров Ю.Б. Эстетика. — 4-е изд., доп. — М.: Политиздат, 1988. — 496 с.

3. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. – М. : Классика-XXI, 1999. – 298 с.

4. Плеханова О.Е. Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2006. – 23 с.

5. Сетдикова Ю.Б. Эстетические аспекты вокально-исполнительского творчества: генезис и современные тенденции: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 09.00.04. – М., 2006. – 25с .

6. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

А. А. Тихонов

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЗАНЯТИЙ С УЧЕНИКАМИ

Обратим внимание на самое важное – на то, что составляет хорошую основу настоящего музыкального исполнительства. В период первоначальных занятий нельзя перескакивать через определённые элементы обучения, иначе в дальнейшем это принесёт учащемуся огромный вред. Плохое и небрежное обучение в ранние годы – это, быть может, наибольшее упущение в музыкальном преподавании. Личность учителя начинающих весьма важна в любой области, а в музыке – особенно. Иосиф Гофман писал: «Что бы вы подумали об архитекторе, который сказал бы: «Для фундамента достаточно хороша и глина, ведь мы поставим на нём дом из камня?» [2].

На первом же уроке ученика следует полностью обучить нотной грамоте. «Музыкальный доктор» должен понимать, что нет такого средства, которое позволило бы обойтись без «пилюли». Учащийся должен знать всё о нотах. Ему нужно уметь моментально определить длительность и название любой ноты, как на нотном стане, так и выше или ниже его. И надо отметить, что у многих учащихся обнаруживается в высшей степени поверхностная подготовка на ранней стадии обучения.

Один из признаков такой поверхностности – невнимание к паузам. Но паузы так же важны, как и звуки. Музыка вырисовывается на канве из тишины. «Молчание – часто говаривал Моцарт, – величайший эффект в музыке». Однако учащийся не умеет пользоваться величайшей художественной ценностью молчания. Virtuoz, чья судьба

зависит от способности волновать большие аудитории музыкальными ценностями, знает, что паузы жизненно необходимы. Очень часто эффект от паузы даже больше, чем от звука; он настораживает, подготавливает мозг. Паузы обладают мощным драматическим эффектом. Равновесие в музыке часто в значительной степени зависит от тщательного соблюдения полной длительности пауз. Допускаю возможное недоумение от того, что уделяется столько времени тому, что вовсе не есть музыка, а лишь молчание. Да, как раз на таких «мелочах» и зиждется всякий подлинно значительный прогресс в искусстве. Уместно сказать и о тех «паузах», которые, собственно, не указаны в нотах, но являются следствием артикуляции и фразировки.

Рассмотрим вопрос об изменениях в характере звука. В действительности есть три вида стаккато. Однако обычный поверхностный ученик либо ничего не знает об этом, либо играет все виды одинаково.

Первый вид, обозначаемый клинышком, – самый короткий. Его можно представить как отсечение трёх четвертей всей длительности с сохранением лишь одной.

Второй вид обозначается точкой. Он разделяет длительность пополам.

Третий вид изображается точкой и чёрточкой. Он отсекает лишь одну четверть длительности ноты, оставляя звучать три четверти. Данный вид именуют иногда портаменто; он создаёт очень своеобразный и значительный эффект.

Прежде, чем закончить разговор об упомянутых элементах музыкального исполнительства, важно подчеркнуть необходимость хорошего развития ритма. Ритму научить трудно – его нужно чувствовать. В какой-то степени он заразителен, поэтому ученик, посещающий концерты и слушающий изысканные музыкальные ритмы, имеет преимущество перед теми, кто этого не делает.

Во время исполнения ритмический рисунок должен оставаться почти неизменным, даже если темп движения меняется. Некоторые ученики, очень хорошо соблюдающие ритм в определённом темпе, совершенно теряют его, когда темп становится более медленным или более быстрым. Полагаю, не стоит прекращать разговора о ритме без полного рассмотрения наилучших путей его развития. Ритм – душа музыки, самое человеческое в ней. Кое-кто считает ритм пустяком, но

этот пустяк в музыке так же важен, как на корабле – двигатель. Так как цыгане, венгры, испанцы обладают, по-видимому, инстинктивным чувством ритма, то дело здесь не столько в наследственности, сколько в том, что с детства они слышат ритмическую музыку.

Другой хороший путь развития чувства ритма – играть в ансамбле с опытными и более ритмичными музыкантами. Но прежде всего не надо воображать, что игра в такт и методичное соблюдение акцентов – это и есть всё, что касается ритма. Живой ритм заметен по изменению времени звучания каждого нескольких тактов. Аудитория сразу чувствует, есть ли жизнь в том, что делает исполнитель, пульсирует ли кровь в движении музыки. Сделайте ваш ритм живым – и ваша игра станет живой и прекрасной.

Но прежде ученик должен овладеть основами музыки. Я не могу расстаться с этой проблемой без указания на важность для ученика знать тональности, основные аккорды и семь ступеней гаммы так же хорошо, как своё собственное имя. Об этом не стоило бы и говорить, если бы не то обстоятельство, что мне не раз попадались ученики, выучившие в результате больших усилий несколько сложных сочинений и толком не знавшие, в какой тональности они играют. Что же касается модуляций и их роли в интерпретации сложных и трудных произведений, то на этот счёт учащиеся пребывали в блаженном неведении. Подобные занятия – не только простая трата времени ученика, но ещё более полная трата времени квалифицированного педагога, сознающего, что он обучает не настоящего музыканта, а какого-то музыкального попугая, игра которого всегда будет бессмысленной. Такие учащиеся часто бывают по-настоящему талантливы, и не их вина, что в детстве у них просто не было терпеливого и достаточно волевого учителя, который сдерживал бы их до тех пор, пока они основательно не натренируются в гаммах и арпеджио. Учащиеся должны знать все гаммы во всех мажорных и минорных тональностях, знать их буквально «вдоль и поперёк», знать взаимосвязь между гаммами – например, почему соль-диез минор находится в гармоническом родстве с до-бемоль мажором.

Ученик обязан знать гаммы настолько хорошо, чтобы его пальцы инстинктивно следовали правильной аппликатуре в любом месте любой гаммы. Беда многих учащихся в том в том, что они берутся за трудные задачи – так сказать, за музыкальную высшую математику

или музыкальную тригонометрию, – едва выучив музыкальную таблицу умножения. Гаммы – это музыкальная таблица умножения, или некие «рельсы» для движения исполнительского «поезда».

Большинство учащихся смотрит на гаммы как на музыкальную гимнастику для развития мышц. Конечно, это так, и существует лишь немного технических упражнений, которые были бы столь же хороши; но самая большая практическая ценность гамм в том, что они приучают руку к определённой аппликатуре, так что в любой тональности автоматической становится наилучшая аппликатура. Такой путь сулит огромный выигрыш во времени в последующие годы. Этим также сильно облегчается чтение с листа, ибо рука как бы инстинктивно, не размышляя, выбирает наиболее логичную аппликатуру. Абсолютно ясно, что сколько бы мы ни упражнялись в гаммах, этого может быть слишком мало, но никогда не будет слишком много.

Также очень важны тренировки слуха и изучение гармонии. Большинство учащихся слушает, но не слышит. Наилучшие учащиеся – те, которые научились слышать. Для педагогов, занимающихся с подвинутыми учениками, это аксиома. Развитию гармонического слуха предела нет и не может быть. Ученик, который не в состоянии определить на слух простые аккорды и септаккорды, имеет также мало шансов достигнуть высших сфер в музыке, как и тот, кто, не зная ни слова по-латыни, будет пытаться понять прочитанную ему вслух страницу из Вергилия.

Нельзя обойтись без этого умения или уклониться от его выработки. Приходится постоянно повторять: «вслушивайтесь в то, что вы играете»

«Я играю, я слушаю, я сужу себя», – говорил Пабло Казальс. Его как-то спросили: «Когда вы играете, вы слушаете себя с суровой критикой?» И он ответил: «Очень суровой» [1]. Вот это слова настоящего мастера или того, для которого искусство – призвание, а не способ получить ряд дипломов для последующего трудоустройства.

Для правильной работы необходима полная концентрация и самоотдача. Нигде и никогда нельзя довольствоваться каким-то «почти», всё должно быть выверено и отшлифовано при беспощадной собственной критике. И только в этом случае работа может привести

к более или менее осмысленному результату, способному сделать счастливым каждого подлинного ценителя искусства.

И помните – только регулярная работа идёт в счёт.

Литература:

1. Гинзбург Л. Пабло Казальс. – М.: Музыка, 1966.
2. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Классика – XXI, 2007.

И.И. Милашевич

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ЧТЕНИЕ НОТ С ЛИСТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Умение читать с листа необходимо музыкантам разных сфер деятельности: учителям музыки в школах, преподавателям музыкальных колледжей и вузов, концертмейстерам. Существуют базовые профессиональные знания и умения, обязательные для подготовки специалистов системы музыкального образования. Одно из важнейших для педагога-музыканта – умение читать с листа музыкальные произведения различных стилей, жанров и форм. Педагог, умеющий читать с листа, имеет неограниченные возможности для изучения и практического использования в работе обширного нотного материала.

Чтением с листа называют первое исполнение музыкального произведения в целом, которое предполагает создание у исполнителя общего представления о сочинении, его художественных образах, структуре, характерных особенностях. Без прочтения нового музыкального сочинения с листа не может начаться и его разучивание. Наметить исполнительский план можно, лишь охватив сознанием его содержание хотя бы в общих чертах. Студент, хорошо читающий с листа, быстрее разберет новое произведение, точнее определит художественный замысел, сократит время подготовки к занятиям.

Исполнение музыкальных произведений с листа активно развивает музыкальные способности, такие как: эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальный слух и чувство ритма, музыкальное мышление, воображение и память. Одна из задач педагога – это постоянно направлять внимание читающего с листа на творческое от-

ношение к музыкальному произведению. Одна из полезных сторон чтения с листа – это знакомство с большим количеством музыкальных произведений, которые совершенствуют эмоциональную сферу молодого музыканта, обогащают его переживанием художественного образа в каждом читаемом с листа сочинении. Раскрытие идейно-образного содержания произведения в процессе чтения с листа предполагает активность слуховой сферы студента.

Многие выдающиеся педагоги советовали своим ученикам воспитывать в себе умение воспринимать нотный текст внутренним слухом. Можно привести слова Г.Г. Нейгауза: «Музыка живет внутри нас, в нашем мозгу, в нашем сознании, чувстве, воображении: это наш слух» [1, 22]. Ритмическую сторону исполнения с листа следует воспринимать как неотъемлемую часть музыкального переживания, поэтому и совершенствование ритмических представлений идет параллельно с развитием художественно-эмоциональной сферы студента, с расширением его слухового опыта и музыкального кругозора. Чтение с листа способно сыграть значительную роль в развитии музыкального мышления, которое находится в тесном единстве с процессами музыкального познания. Систематическое исполнение с листа разнообразного репертуара стимулирует познавательную активность студента, обогащает слуховыми впечатлениями. Воображение может активизироваться от непосредственных музыкальных впечатлений и образных ассоциаций, связанных в сознании с читаемым сочинением. Осмысленное исполнение с листа невозможно без понимания принципов организации музыкального материала, анализа средств музыкальной выразительности. Для запоминания результатов анализа нотного текста необходима музыкальная память. Из установки музыкальной психологии на развитие способностей в деятельности следует вывод, что музыкальные способности могут быть развиты в результате систематических занятий чтением музыки с листа.

Чтение нот с листа – один из перспективных путей, ведущих к развитию важных профессионально-личностных качеств педагога-музыканта. Так, сосредоточенное внимание, то есть способность длительно концентрировать на чем-либо психическую деятельность, является необходимой предпосылкой успешного чтения с листа, т.к. выбрать в нотном тексте самое существенное, определяющее смысл и характер музыкального образа, невозможно без правильного распре-

деления внимания. Чтение с листа, как и любое исполнительство, требует волевых усилий. Если главным в развитии волевых свойств у человека является упражнение в волевых поступках, то процесс чтения с листа предъявляет высокие требования к волевым качествам музыканта: начав играть произведение с листа, необходимо во что бы то ни стало довести его исполнение до конца, проявив активность и настойчивость. Улучшение качества подготовки педагогов-музыкантов предполагает развитие свойств личности, способствующих повышению эффективности педагогической деятельности, которая носит публичный характер и требует умения управлять своими чувствами и настроением.

Умение свободно читать нотный текст благоприятно влияет на ход учебного процесса, помогает студенту пополнить и углубить знания музыкальной литературы, открывает возможность самостоятельно знакомиться с новыми произведениями, расширять свой музыкальный кругозор. Таким образом, чтение с листа имеет развивающее значение и способствует общему профессиональному росту студента.

Литература:

1. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. – М.: Музыка, 1982. – 300 с.

Воспитать человека: проблемы формирования современного художественно-образовательного пространства

Т.А. Филановская

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ЭМПАТИЯ КАК БАЗОВОЕ УСЛОВИЕ ПОНИМАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Педагогика искусства в российском художественном образовании является достаточно традиционной, мы даже сказали бы, – консервативной. Можно назвать несколько причин сохранения традиций классической художественной школы. Это относительная замкнутость системы художественного образования, влияние лучших образцов отечественного классического репертуара на содержание учебного процесса, высокая требовательность педагога к техническому уровню исполнительства, личная ответственность педагога за карьеру учеников, публичность оценивания результатов образования и, наконец, вера в то, что «учить так, как и нас учили», – лучшая методика преподавания. Все это вместе взятое сформировало авторитарный стиль обучения – безусловное лидерство педагога, высокую требовательность и жесткую дисциплину в обучении. Такая позиция педагога отражена в субъект-объектных отношениях, в которых обучающийся – объект, на который направлена педагогическая деятельность. Ученик, как мягкий материал, в умелых руках педагога принимал тот образ, который виделся педагогу. Однако в конце прошлого века культурно-образовательная парадигма настолько трансформировалась, что авторитарный стиль обучения стал просто неприличным. На смену ему приходит демократический стиль свободного образования, основанного на педагогике понимания. Базовым положением новой педагогики стали субъект-субъектные отношения, в которых ученик – цель обучения, а не средство. Причем акцент развития смещается не на общие способности, а на индивидуальные, уникальные, заложенные природой. Поэтому современное образование выдвигает задачу саморазвития, самореализации, самовыражения каждого обучающегося через творческую деятельность.

В данной образовательно-воспитательной парадигме педагогу нельзя обойтись без такого личностного качества, как эмпатия, то есть без осознанного сопереживания текущему эмоциональному состоянию другого человека. Проявление эмпатии педагога означает, во-первых, понимание слов, чувств и жестов учащегося, а во-вторых, проявление этого понимания для того, чтобы учащийся увидел, что педагог осознает его переживания. Обладание навыком эмпатии означает способность педагога чувствовать внутреннее состояние обучающегося, его тревоги и творческие желания. Цель такого эмпатического поведения — обеспечить комфортные условия для совместной творческой деятельности. Диапазон проявления эмпатии варьируется достаточно широко: от лёгкого эмоционального отклика до полного погружения в мир чувств партнера по общению. В любом случае, если педагог обладает развитой эмпатией, то он способен и готов стимулировать творческую самореализацию обучающегося.

Современная психология рассматривают самореализацию как одну из форм осознаваемой и целенаправленной активности человека, как процесс раскрытия и опредмечивания сущностных свойств личности, то есть самореализация рассматривается как процесс перехода потенциальных способностей в актуальные посредством собственных усилий. Однако роль «мягкого» управления со стороны педагога не исключается, напротив, технология такого руководства становится сложнее, так как она исключает прямое воздействие.

Педагог способен подвести обучающегося к тому или иному уровню развития творческой самореализации. Первый уровень связан с преодолением личностного сопротивления сложившимся стереотипам поведения и отношений, знакомством с информацией, овладением репродуктивно-творческими способами деятельности. Второй уровень предполагает освоение новых образцов творческо-репродуктивной деятельности и отношений. Третий уровень характеризуется соотнесением своего личного опыта с опытом, накопленным человечеством, и включением в исследовательскую деятельность. При этом на данном уровне формируется собственный взгляд на возникающие проблемы и способы их решения.

Понятие «творческая самореализация» – сложное системное образование, в структуру которого входят следующие компоненты:

- мотивационный компонент, определяющий механизмы и направленность творческой деятельности;
- интеллектуально-коммуникативный компонент, содержащий интеллектуально-логические, интеллектуально-эвристические и коммуникативно-творческие способности;
- содержательно-операционный компонент, включающий художественно-технические навыки и способности, эстетический опыт, художественно-эстетическое мышление;
- рефлексивный компонент, включающий способности личности к самоуправлению в творческой деятельности. Таким образом, творческая самореализация рассматривается нами как процесс реализации учащимся собственных возможностей и способностей в рамках личностно-значимой творческой деятельности.

Признание личности учащегося как самоценной индивидуальности, обладающей собственной логикой развития, потребностью в саморазвитии как самостоятельном выстраивании себя, требует создание особых педагогических условий обучения. Особая роль для организации индивидуальной поддержки в рамках такого образования отводится созданию ситуации успеха, повышению статуса учащегося, значимости его личного вклада в решение общих задач.

Учитывая особые условия художественно-образовательной среды факультетов и вузов искусства, логично утверждать, что творческое саморазвитие личности возможно в процессе обучения, основанном на проектных технологиях. Эти реальные культурно-художественные практики могут обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности в обучении, будут способствовать непосредственной связи между приобретением знаний и применением их для решения практических задач. Метод проектов хорош для работы со студентами, обучающимися по направлениям «Художественное образование» и «Искусство», так как предполагает решение проблемы в процессе реальной культурно-художественной деятельности, требующей интегрирования знаний, умений из различных областей знаний и практики творчества. Результаты выполненных проектов должны быть осязаемыми, то есть готовыми к внедрению.

Проектная технология предполагает полную разработку творческого проекта с момента замысла до финальной точки обсуждения ре-

зультатов проекта каждым из участников. В организации проектной деятельности мы выделили следующие этапы:

1. Поисково-исследовательский этап, на котором происходит анализ темы проекта, постановка целей и задач, сбор, изучение и обработка информации, распределение обязанностей, планирование проектной деятельности, выбор средств для реализации поставленных целей и задач.

2. Технологический этап предусматривает выполнение и согласование запланированных действий, оформление результатов выполняемого проекта в виде сценария культурно-художественного события.

3. Результативный этап – выполнение проекта и подведение итогов проведенного мероприятия.

В качестве проекта может быть концертная программа, спектакль, праздник, любое культурное событие, имеющее цель, соответствующее содержание, адекватно выбранную форму, событие, обеспеченное ресурсами, рассчитанное на определенную возрастную и субкультурную аудиторию.

Поэтапный процесс творческой самореализации студента в проектной деятельности выстроен как система специальным образом сконструированных учебных ситуаций. Модель системы таких ситуаций представляет собой совокупность содержательно-целевых и процессуальных условий участия и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. В разработке и реализации проекта принимает участие группа студентов, поэтому каждый может проявить себя в той деятельности, которая ближе ему по способностям и потребностям. Необходимость контактировать с различными социальными институтами, с организаторами формируют навыки профессиональной коммуникации. Оформлением зала, сцены, разработкой афиши могут заняться студенты, имеющие потребность в сценографической, художественно-дизайнерской деятельности. Режиссуру художественно-культурного события будут осуществлять студенты, имеющие склонность к проектированию художественного действия. Какова позиция педагога? В первую очередь, это позиция партнера, старшего товарища, который поддерживает, советует, работает вместе на общий результат и мягко управляет процессом творческой самореализации каждого студента.

Таким образом, обучение по методу проектов всегда ориентировано на самостоятельную активно-познавательную практическую деятельность студентов при решении личностно-значимой проблемы, в процессе которой происходит творческая самореализация. Проектная деятельность предполагает отход от авторитарных методов обучения и предусматривает партнерство педагога и обучающегося, построенное на эмпатии – личностном свойстве всех участников педагогического процесса.

М.Р. Ершова

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКА

«...Я не знаю, какими эпитетами еще выразить свой восторг перед искусством, перед его произведениями, перед той ролью, которую оно играет в жизни человечества. И самая большая ценность, которой награждает человека искусство, – это ценность доброты. Награжденный даром понимать искусство, человек становится нравственно лучше, а следовательно, и счастливее».

Д.С. Лихачев

Духовное воспитание все более прочно входит в число приоритетных направлений воспитательной работы современной российской школы. Ему уделяется самое пристальное внимание в традиционных и инновационных общеобразовательных школах различного типа. В научно-педагогических исследованиях все чаще обращается внимание на проблемы становления экзистенциальной (ценностно-смысловой) сферы человека, что закономерно выводит исследователей на проблемы в данной области. Сфера духовного воспитания чрезвычайно многогранна. К ней, безусловно, принадлежат проблемы нравственного воспитания, предполагающего формирование личности, четко различающей добро и зло. Другая грань – это приобщение ребенка к духовной культуре, включающее в себя познание прекрасного и вчувствование в мир искусства. Важной стороной духовности личности являются патриотизм и гражданственность, суть которых – уважение к истории и традициям своего народа, любовь к Родине, бережное отношение к историческому наследию. Один из ведущих смыслов ду-

ховного воспитания – это воспитание религиозное, воспитание русского школьника в духе православия, уважения к церковным традициям и ценностям.

Согласно философии И.А. Ильина, воспитание духовной, нравственно зрелой личности является центральной педагогической задачей. И.А. Ильин рекомендовал начинать воспитание с пробуждения детской души к национальному духовному опыту, с формирования чувства собственного духовного достоинства, без чего, по его мнению, нет духовной личности. Такая личность воспитывается только личностью: личностью педагога. К.Д. Ушинский писал: «Только в личном влиянии воспитателя на воспитанника, и только в нем одном, скрывается источник силы первоначального воспитания» [3, 92]. И далее, развивая это положение: «Дитя воспитывается, развертывается умственно и нравственно под прямым влиянием человеческой личности... Это плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить невозможно» [3, 94]. Главная цель воспитания, по убеждению К.Д.Ушинского – духовное развитие человека, а достигнуть его невозможно без опоры на культурно-исторические традиции народа, на особенности его национального характера.

Духовное воспитание ребенка путем приобщения к искусству, восприятия, осмысления его содержания, его ценности и необходимости в жизни развитой личности, является очень важной сферой педагогической деятельности. Ребенок полихудожественен по природе. В его душе взаимодействуют все виды искусства, а это значит, что он способен ко всем его видам. Если он рисует, то его рисование музыкально, поэтично, театрализовано, то есть доминанта одного искусства налагается на все другие художественные занятия. Поэтому детскую личность нужно развивать всеми видами искусства, а не одним. В связи с этим убеждением возникает понятие потребность к обращению к феномену интеграции.

В наиболее общем понимании интеграция (от лат. *Integratio*, «соединение») – это процесс объединения частей в целое. Интеграция видов искусства – это процесс или действие, направленное на объединение разных видов искусств, с целью создания единого, цельного образа. Интеграция в образовании имеет глубокие исторические корни и традиции (трудовая школа 20-х годов XX века, межпредметные связи 1950-80-х гг., интегрированные курсы 2-й половины 1980-90-х

гг.) и представляет собой, возможно, самое значительное инновационное движение нынешнего столетия.

Интегрированное образование – полихудожественное развитие, привлекающее возможности и средства разных видов искусства. Л.С. Выготский считал, что ребенок в зависимости от возраста имеет свою особенную линию культурного развития, свою особенную логику мышления. Так, в дошкольном возрасте дети склонны к музыкально-хороводному искусству и рисованию, в начальной школе приходит тяга к стихосложению и фольклору. В 5-6-х классах наступает период увлечения кино, которому на смену в 7-м классе приходит пора увлечения научно-фантастической и приключенческой литературой. У школьников 8-9-х классов на первое место выходят хореографическое искусство (танцы) и театр. Взрослея, подростки больше думают и поэтому тянутся к чтению, как смыслообразующему творческому занятию.

Интегрированные уроки в современной школе играют большую роль в духовно-нравственном воспитании детей. Принципы построения интегрированных уроков музыки, литературы, изобразительного искусства направлены на формирование у школьников целостного представления о художественной деятельности человечества. Идеи интеграции находят выражение и в способах организации урока, и в особенностях их содержания, отражающих конкретные темы-образы, темы-ситуации, и, наконец, в системе творческих заданий, активизирующих самостоятельность учеников, их творческое воображение. Интегрированные уроки побуждают к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, коммуникативных способностей.

Интеграция на уроках музыки осуществляется на нескольких уровнях. Во-первых, это *внутрипредметная интеграция*, когда исходная проблема не теряется из поля зрения учащихся, расширяется и углубляется круг связанных с ней знаний. Например, это интеграция между освоением теории и истории музыки, которые объединены логикой познания музыкального языка в историческом срезе развития музыкальных стилей. Во-вторых, это *межпредметная интеграция*, то есть объединение нескольких учебных предметов вокруг определенной стержневой темы или главных понятий. И, в-третьих, *пластобразная форма* организации содержания интегрированного блока.

Суть данной формы – наслоение различных видов деятельности, содержание которых пронизано одной ценностью или объектом познания. Так, например, в 5 классе предлагается урок на тему: «Пейзаж в музыке и изобразительном искусстве». Образ осени раскрывается в музыке через звуки природы, музыкальные произведения (П.И. Чайковский «Времена года», А. Вивальди «Осень» и др.). В изобразительном искусстве – в различных жанрах живописи: натюрморте, пейзаже, отображается посредством цвета, композиции (И. Левитан «Золотая осень», И. Грабарь «Рябинка» и др.). В литературе – в слове и средствах звуковой, поэтической выразительности (А. С. Пушкин «Осень», А. Толстой «Осень»). Подход к отбору содержания предполагает осмысление учителем закономерностей в чередовании различных пластов искусства с целью дать возможность каждому ученику глубже познать изучаемое. Духовный потенциал таких уроков, несомненно, зависит от таланта учителя, его фантазии, эрудиции, умения эмоционально окрасить и грамотно выстроить логику урока.

Обращаясь к философскому труду Л.Л. Надировой «Струны общности», мы убеждаемся в том, что духовное воспитание, в том числе, посредством интеграции искусств, находилась в сфере приоритетного внимания Лейли Леонардовны. Л.Л. Надирова в своей работе показывает роль и значение эмпатии на примере интегрированных занятий и отдельных заданий (упражнений), помогающих детям в развитии их чувственной, ассоциативной сферы. Примером может служить методическая разработка «Урок музыки – урок искусства», где автор предлагает учащимся объединить в одно целое серию произведений различных видов искусств, не связанных определенной хронологией. «Принцип заданий – *монтаж* материала, который может быть осуществлен по сходству, или, напротив, по различию. Цель: развитие синтезирования, ассоциативного мышления, дивергентного мышления, синестезии.

Технология:

1. Синтезируйте различные образные решения в одном сюжете. Например: «Ромео и Джульетта»– С. Прокофьев, М. Врубель, В. Шекспир, Г. Берлиоз, О. Роден.

2. Найдите сходное в различном. Например: импровизации Пако де Лусиа; Ф. Гойя «Махи» (серия); Гарсиа Лорка, лирика; «Болеро» М. Равеля.

3. Найдите различия в сходном: Например: «Весна»Боттичелли, Весна у Римского-Корсакова;«Кармина бурана» К. Орфа, «Весна священная»И. Стравинского; «Март» К. Бритова,«Весна» А. Пластова, «Вечная весна» О.Родена.

4. «Видеть звук, слышать цвет». Например, найти музыкальное воплощение картина О.Ренуара «Танец в Буживале», «Зонты»; К.Моне «В лодке»; А. Матисса «Танец». Или: найти «прототип» музыкальной пьесы в изобразительном искусстве.

5. «Параллели». Выявить смысловую общность, общность«духовной» интонации в произведениях музыки, литературы, изобразительных искусств. Например: «Утро стрелецкой казни» В. Сурикова, Симфонии № 8, № 11 Д. Шостаковича, А.Ахматова «Реквием».

6. «Клип».Сочинить сценарий видеофильма на музыкальное произведение, используя ассоциации, аналогии, цветовые и графические символы. Например: «экранизировать» Музыкальный момент Ре бемоль мажор С. Рахманинова или одну из прелюдий Ф. Шопена и т.п.» [1, 254,255,256].

Л.Л. Надирова предлагает также множество других форм и приемов: упражнений, тестов, помогающих будущим учителям реализовать идеи интеграции искусств в духовном воспитании личности.

Трудно переоценить значение и духовную ценность труда Л.Л. Надировой «Струны общности», в том числе, многообразии конкретных методических приемов, способствующих духовному развитию и воспитанию как ученика, так и учителя. Связь интеграции искусств и духовного воспитания в данном контексте совсем не случайна. «*Эмпатия есть духовная связь, религия в этимологическом смысле (лат. religare– связывать вокруг, religio– духовная связь), эволюция (восхождение к единству), полнота бытия. Само дыхание человека, его музыка, краски Природы и искусства, творчество и любовь пронизаны эмпатией – струной общности, ведущей к Целому»* [1, 54]. Вне эмпатии невозможны ни духовное воспитание, ни культурно-интеграционные процессы. Педагогика обращается сегодня к духовно-нравственным поискам в создании нового образа мира – целостного и множественного одновременно. Сущность новой парадигмы образования напрямую связана с эмпатическим взаимодействием учителя и ученика, осуществляемым при непосредственном участии инте-

грационных процессов. Опыт выдающихся педагогов прошлого и современности ясно показывает, что интеграция искусств на уроке есть одно из наиболее действенных, мощных средств духовного воспитания личности.

Литература:

1. Надирова Л.Л. Струны общности: теоретические основы развития эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов. – Владимир: ВлГУ, 2013. – 317 с.

2. Ильин И. А. Наши задачи // Собр. соч. в 10 т. – М., 1993. Т. 2. Кн. 1. – 494 с.

3. Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии // Собр. соч. в 6 т. – М., 1988. Т. 2. – С. 92-94.

А.И. Марченкова, А.Л. Марченков

г. Владимир, Владимирский государственный университет

К ВОПРОСУ О РОЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОКАЗА В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ

«Танец, в тесном смысле слова, ограничивается техникой па и методическим движением рук, поэтому его можно рассматривать только как профессию, успех которой зиждется на ловкости, подвижности, силе и элевации прыжков, но когда к этим механическим движениям присоединяется пантомимическое действие, танец приобретает жизненность, придающую ему особый интерес – он говорит, он выражает, он рисует страсти и заслуживает тогда быть включенным в число изобразительных искусств»¹

Ж.Ж. Новерр

Русская балетная школа прославлена на весь мир выдающимися педагогами и яркими, необыкновенно талантливыми, учениками. Великие танцовщики, ставшие великими балетными педагогами, посвятили всю свою жизнь прокладыванию путей в отечественной хореографической педагогике, открывая тайны профессии своим воспитанникам.

Актуальность темы продиктована спецификой профессиональной деятельности педагога-хореографа, основанной на передаче тонкостей исполнительского искусства из поколения в поколение путем показа, сопровождающегося ритмичным счетом, музыкой и четкими

¹ *Выдающийся хореограф, реформатор и теоретик искусства танца Жан Жорж Новерр сочинение 1927 года «Письма о танце»[11,34]*

комментариями относительно грамматики и образа отдельных движений экзерсиса либо разучивания и отработки педагогом концертных номеров, вариаций, сцен из спектаклей и т.д.

Для успешной творческой жизни в «балетной профессии», как педагогу, так и ученику необходима значительная природная составляющая – определённый набор природных данных. Так как рабочим инструментом хореографа является его тело, то существуют выверенные временем и педагогическим опытом профессиональные требования, предъявляемые к возможностям опорно-двигательной системы исполнителей в хореографической деятельности, требования к внешним данным, типам высшей нервной деятельности и темперамента. «Сущность хореографической культуры обуславливается специфическим для этого вида искусства материалом: его материалом, инструментом и творцом является человек. Этим обусловлено исключительное место хореографии среди других искусств. Сама, своим телом и психикой, она создает из себя же произведение искусства», отмечает Н.А. Догорова [5,21].

«Именно тело танцовщика, точнее говоря, достижение особых качеств его тела – телесного аппарата – является целью исполнительского образования в балете. Профессия танцовщика основана на теле, однако, не только на теле в его природном состоянии, но и теле «преображенном», изменённом под определённые требования искусства. Классический танец формирует неестественное тело, но эта неестественность должна быть осознана, понятна и доведена до сознания обучающихся через учебные дисциплины...», - констатируют А.В. Фомкин и М.В. Фадеева [17, 66].

Практическая направленность профессионального хореографического образования предопределяет характер подготовки выпускника учебного заведения. В процессе освоения профильных дисциплин учащийся осваивает методику изучения движений и, что крайне важно, эстетику и академическую исполнительскую манеру русской школы, перенимая её непосредственно от своего педагога, и, бережно относясь к её традиционной основе, со временем обогащает её собственным опытом.

В основе обучения хореографии лежит экзерсис классического танца, составляющий суть хореографической педагогики. Он обладает чрезвычайно стройной и чётко разработанной системой движений.

Весь арсенал исполнительской техники изложен в специальной литературе, но имена авторов учебников и книг не всегда совпадают с именами ведущих педагогов-практиков. Тем не менее, их деятельность является важнейшим наглядным практическим пособием для последующих поколений, но, к сожалению, этот опыт передаётся только от учителя к ученику.

Изданная в период с 1934 по 1971 годы литература по преподаванию основ классического танца адресована в основном специалистам, имеющим академическое образование. Назовем основные методические труды: Ваганова А.Я. «Основы классического танца»; Базарова Н.П., Мей В.П. «Азбука классического танца»; Мессерер А.М. «Уроки классического танца»; Костровицкая В.С., Писарев А.А. «Школа классического танца»; Тарасов Н.И. «Классический танец. Школа мужского исполнительства». Современные педагогические разработки и программы по хореографическому образованию и подготовке учительских кадров: Головкина С.Н. «Уроки классического танца в старших классах»; Валукин Е.П. «Система мужского классического танца»; Пестов П.А. «Уроки классического танца. 1 курс: Учебно-методическое пособие»; Никифорова А.В. «Советы педагога классического танца»; Сафронова Л.Н. «Уроки классического танца: Методическое пособие для педагогов»; Громов Ю.И., Звёздочкин В.А., Каплан С.С. «Мужской танец в Петербургской балетной школе: Педагогическое наследие В.И. Пономарёва», Грибанова М.А. «Основы методики преподавания хореографических дисциплин (классического танца)»; Силкин П.А. «Педагогические приёмы развития профессиональных (функциональных) данных обучающихся искусству танца» и др.

В этой учебной литературе движения даются в ритмической раскладке и динамике развития по классам обучения в хореографическом училище. Методика исполнения движений, рассчитанная на наличие профессиональных балетных данных, описывает правила исполнения и в меньшей степени касается приёмов изучения, которые должны опираться на возможности учеников, их индивидуальное физическое строение и особенности психоэмоциональной сферы личности.

Основным принципом в обучении хореографическому искусству является наглядность. Наглядность – решающий фактор усвое-

ния материала, поэтому к основным приёмам, поясняющим правила выполнения изучаемых движений, следует отнести педагогический показ вкупе со словесными объяснениями, так как методика преподавания классического танца имеет свои, только ей присущие особенности, и первое условие – это передача знаний «из рук в руки, из ног в ноги». Разрыв в непрерывной цепочке «педагог – ученик – педагог» в сфере хореографического искусства приводит к невозможным потерям.

В имеющейся литературе крайне мало информации, касающейся непосредственно показа хореографического текста. Наиболее подробно этот вопрос отражен в трудах Тарасова Н.И., о показе, как основном методе обучения классическому танцу пишут Ваганова А.Я., Мессерер А.М., некоторые аспекты обозначены в работах Головкиной С.Н., Пестова П.А.

В любом учебном процессе наглядность основывается на особенностях развития мышления от конкретного к абстрактному, хореография не является исключением. Дидактический принцип обучения вызывает ассоциативный ряд и из абсолютно конкретных движений создается пластический образ. Наглядность базируется на академически точном педагогическом показе, посредством которого происходит передача ученикам хитростей, секретов исполнительского мастерства и формируются основные исполнительские (профессиональные) компетенции:

- методически грамотное исполнение;
- правильное представление сути, темпа, исполнительской культуры движения;
- культура внимания и профессиональная этика поведения;
- «исполнительская воля», эмоционально-волевая направленность – стремление доводить начатое до конца, при необходимости исправлять и переделывать работу;
- артистизм, художественная выразительность и музыкальность;
- хореографическая – профессиональная – память, основанная на памяти слуховой, зрительной и моторной;
- зрительная память восприятия движения, нацеленная на целостное, одновременное восприятие: графичности и изящности линий; закономерности пространственного размещения

позы, углов подъёма и отведения ноги в определённом направлении; распределения веса тела во время исполнения движений на одной ноге и др.;

- понимание особенностей хореографического языка (хореографического текста), стилистики, лексического (комбинированного) состава текста, пространственной графики танца, логики композиционного развития, осознание характеристики «подтекста» как смысловой задачи хореографического учебного этюда либо концертного номера.

К.Д. Ушинским дано глубокое психологическое обоснование наглядности обучения, где наглядные пособия являются средством для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа [16]. Проблема качественных наглядных пособий существовала в образовании во все времена. В хореографическом искусстве эта проблема стоит очень остро – собственно сам педагог в хореографии и есть наглядное пособие.

Педагог должен обладать хорошо выученным телом, для того чтобы правильно показать ученику движения. Грамотный, красивый показ важен еще и потому, что ученики (подсознательно и сознательно) копируют манеры своих педагогов. «Ученики обучались теории «понаслышке» и только отличные природные данные и артистическая одарённость оригинала (педагога), которому ученики подражали, спасала их от многих ошибок в теории искусства танца» [7, 7]. Если у педагога ярко выраженный лордоз, некрасивые с оттопыренными большими пальцами кисти рук, вычурные манеры, то у его учеников будут точно такие же проблемы. Даже если вслух преподаватель будет акцентировать внимание учащихся на этих ошибках, но его показ будет демонстрировать обратное, то, как показывает практика, скорее всего зрительное восприятие движения возьмёт верх над слуховым восприятием.

В связи с этим у педагога-хореографа образование продолжается на протяжении всего времени его профессиональной деятельности. Помимо семинаров, курсов повышения квалификации необходима регулярная работа над своим телом, саморазвитием, тренингом в каждодневном показе. Всю жизнь профессионалы, метры хореографической педагогики шлифуют свой рабочий инструмент, свое тело,

стараясь быть скрупулёзно точными, придирчивыми к любым изъяс-
нам.

Хореография – искусство, воспитывающие яркую индивидуальность и лидерские качества. Соревновательный дух – я лучший, я солист – заложен в самой сути сценического искусства. В этом случае очень важно педагогическим показом спровоцировать мотивацию ученика – личным примером, заразительным показом исполнительской техники разбудить желание сделать так же, сделать лучше. Нужно вселить уверенность в учеников своего класса – если я так умею, значит и у вас получится. Есть и другой аспект: «Вы видели, как умеет наш педагог?! Мы хотим так же, как он!». Н. А. Долгушин описывает свои впечатления о первом педагоге Лидии Васильевне Евментьевой: «...мой первый педагог была очень красивая женщина. Занимаясь в ее классе, я видел красоту каждый день. У нее были изумительные руки, огромный шаг и удивительное *developpe*. Когда она показывала нам *adagio*, то вынимала ногу на невиданную высоту». «Евментьева нам всегда внушала, что ногами нужно выписывать и рассказывать то, что накопилось на душе. Я стою на этом сам и учу своих подопечных» [6, 120].

Показ преподавателя должен помочь ученику понять и освоить одинаковые для всех исполнительские правила техники движения, но не подавлять его творческую индивидуальность. «Нельзя согласиться с мнением, что преподаватель с помощью показа должен подготовить лишь хорошую копию, а сценическая практика поможет ученику обрести творческую индивидуальность» [14, 60]. Опираясь на исследования К.Д. Ушинского можно добавить, что главным в обучении является образ, сформированный на основе наглядного пособия, а не само наглядное пособие.

Качественный показ педагога должен быть на всех этапах и уровнях занятий хореографическими дисциплинами, как в самостоятельных танцевальных коллективах, кружках, студиях, школах искусств, так и в профессиональном обучении хореографическому искусству, независимо от возраста учеников и возраста педагогов. К сожалению бытует неверное мнение – для того, чтобы обучать детей младшего и среднего возраста, «серьезный исполнительский» уровень педагога не нужен. Он может обходиться ограниченным движением, не владеть академической манерой исполнения,

поэтому в процессе подготовки кадров для дополнительного детского образования, культурно-досуговых учреждений можно пожертвовать насыщенностью учебной программы и часами специализации в пользу гуманитарного цикла. В данном случае заблуждаются те, кто не осознает до конца все положительные аспекты целостной системы хореографического образования, не понимает последствий такой работы. Речь не только о перспективе безграмотности класса и скудном наборе элементов исполнительской техники, разговор о физическом здоровье учеников. Искусство танца связано с возможностью травматизма, полученного не только по причине исполнения сложных движений или их комбинаций, но и вследствие неправильно заложенных азов на начальном этапе обучения, что влечет за собой приобретение или дальнейшее развитие болезней опорно-двигательного аппарата.

Карло Блазис верно подметил: «Далеко не все преподаватели обладают хорошей школой, и мало кто из них сам преуспел в этом искусстве, наставляя в котором он притязает. Большинство их, хотя и отличающееся известными заурядными способностями, не только не увеличивает числа искусных танцовщиков, но прямо его сокращает вследствие неправильности своего метода, сообщая ученикам множество дурных привычек, отрешится от которых бывает чрезвычайно трудно, а иногда и невозможно» [7, 97].

Безусловно, с детьми должны работать очень грамотные специалисты. О педагоге Александре Викторовиче Ширяеве писала Татьяна Вечеслова: «Когда он показывал сложнейшие технические движения, особенно мелкие, казалось, что ноги его умеют разговаривать» [3, 45]. О нем же, Галина Уланова: «Разучивая с нами балеты, он, естественно, показывал танцы за всех персонажей и так удивительно органично, красиво это делал, что мы смотрели на него восторженно-завороженно. К тому же он не просто показывал движения, но всегда рассказывал, каков у каждого персонажа характер. Вместе с ним было увлекательно фантазировать. Уже потом, взрослым, стало понятно: он будил нашу мысль, учил думать над тем, что делаем» [5, 10].

Наблюдения за работой педагогов в разных классах позволяют нам сделать вывод: как правило, если педагог сам хорошо владеет «вращением» или «прыжком», то его класс достаточно прилично «вращает» и «прыгает». Иногда бывает так, что педагог сам умеет, а

научить других не может, но ведь у тех, кто сам не умеет, шансов научить еще меньше. Как можно научить тому, чего никогда не делал? В этом контексте считаем необходимым обратить внимание на тот факт, что в последние годы в детских школах искусств нашего региона появилась крайне ошибочная тенденция – в отсутствие педагога-хореографа администрация школы поручает провести урок концертмейстеру, вменяя это ему в должностные обязанности! При всей значимости роли концертмейстера в хореографическом классе, возникает вопрос – разве допустима такая профанация? Ведь с таким же успехом у художников композицию проведет натурщик. Не случайно, некоторые, уверенные в своем высоком уровне культуры и образования, позволяют употреблять в лексиконе слово «танцульки», определяя и выражая тем самым отношение к сложному, многогранному, одному из самых красивейших искусств – искусству танца.

В педагогическом показе есть существенные отличия при работе с «мужским» и «женским» классом. Они заключаются в приемах показа и подаче материала, исполнительской манере, образных характеристиках движений, а также музыкальном сопровождении. Не всегда представляется такая возможность, чтобы мальчикам показывал движения педагог – мужчина, а девочкам – женщина. Редко педагоги владеют одинаково хорошо различиями мужской и женской техники и умеют соответственно показывать, соблюдая особенности исполнительства противоположных полов: «физические», «технические», «эстетические» нормы женского и мужского классического танца. По причине чего учащиеся перенимают несвойственные своему полу манеры. Такая же проблема возникает в сочинении хореографических номеров, когда балетмейстером не заложен характер, образ, поведенческая линия, движенческая основа, определяющая взаимоотношения и гендерные отличия. В настоящее время приходится видеть, как на сцене властвует «бесполое» исполнительство, подлинные чувства нивелируются, трудно понять, где мужчины, а где женщины. О редком умении одинаково хорошо показывать и мужской и женский танцевальный язык пишет Г.Д. Алексидзе о Вахтанге Чабукиани: «Показ у него был блистательный, особенно удивляло его умение показывать женщинам, передавать секреты легкости и грации. А в танце всегда потрясала его мужественность. Оставаясь эла-

стичным и изящным, он нес бешеный заряд силы, энергии, темперамента, мужского начала [1, 28].

Есть ещё один нюанс, на котором заострим внимание, в основном касается работы начинающих педагогов, пришедших в образовательное учреждение сразу после окончания ссузов или вузов. В начале педагогического пути трудно осознать целостность всего учебного процесса, как в отдельно взятом предмете, так и в комплексе взаимосвязанных хореографических дисциплин. Не сразу приходит понимание слагаемых успеха. Показ важен в полную силу, с головой и руками. Небрежность в показе педагога недопустима. Педагогу нужно показать на 150%, и если ученик сделает на 75%, – это уже хорошо. Н.И. Тарасов советовал молодым педагогам, прежде чем показать какой-либо элемент ученикам, готовясь к уроку, проделать все самому несколько раз, помня об ориентировочном рефлексе, так как важно создать яркий образ движения.

Практика показывает, что нередко неопытными педагогами материал преподносится без учёта поэтапного изучения и показа каждой части отдельно взятого движения. В учебном процессе отсутствует логика перехода от простого к сложному. Нет развития движения с разных подходов, в различных сочетаниях и т.д. Молодым педагогом показывается готовая комбинация, как правило, привнесенная из опыта своего обучения. Кажется, всё просто, ведь ты как исполнитель справляешься, а вверенный тебе класс – нет. В «эйфории нового статуса» результат от своих действий хочется получить сразу, и в этот момент не помниться, как когда-то начинал сам. Ошибочно показывать материал в том объёме и темпах, как он «у тебя в ногах», игнорируя программу класса либо курса и руководствуясь в работе только приёмом «натаскивания». «Старые мастера придерживались мудрого правила – они показывали учащимся движения в том темпе, который сохраняет характер, образ движения, и терпеливо ждали, закрывая глаза на качество исполнения, пока ученик полностью не осваивал это движение. Затем приступали к следующему этапу, делили движение на составные части, пробуя детали исполнения в различных темпах, добиваясь качества. Наконец, собирали всё в нужное целое», пишет Пётр Антонович Пестов [12, 29].

Опыт работы рядом с молодыми, начинающими педагогами показывает, что жизненно необходимо при учебных заведениях (на

конкретных рабочих местах) разрабатывать и осуществлять «Программу профессиональной адаптации и педагогического сопровождения молодых специалистов», направленную на творческий рост педагогического коллектива и улучшение качества предоставления образовательных услуг в хореографическом образовании.

Частично проблема подготовки специалистов объективно связана с историко-культурными и идеологическими аспектами. В «советский период» пропагандировалось и популяризировалось развитие самодеятельного творчества, благодаря чему было создано большое количество танцевальных коллективов, где совершались первые шаги в профессию. За последние 30 лет, по разным причинам, из массовой танцевальной культуры почти исчезли самодеятельные ансамбли русского, народного, классического танца. Этот факт отражается на количественном и качественном составе абитуриентов среднего и высшего звена. Получить образование в вуз приходят выпускники и хореографических училищ и колледжей культуры, и средних образовательных школ без базового образования. Все в разной степени представляют специфику хореографической деятельности, владеют методическими, теоретическими основами и практическими навыками. Современный профессиональный уровень танцевальной техники серьёзно возрос, и адаптироваться в вузе студентам, не имеющим базового образования, крайне сложно. Любая смена педагога – стресс, который неблагоприятно сказывается на исполнительстве учеников. У первокурсников адаптационный период крайне сложен: новая для них образовательная система, сокурсники, педагоги... В этой ситуации значение наглядности обучения хореографическому мастерству, безупречного педагогического показа возрастает в несколько раз.

Каждый педагог придерживается своей системы развития природных данных и методики преподавания, имеет свой взгляд на последовательность и темпы прохождения программного материала, а также личное эстетическое восприятие единого стиля, гармонии движения, посадки головы, пластики и выразительности рук, гибкости и апломба корпуса. Педагогу, получившему новый класс, не стоит негативно высказываться о работе своего предшественника. «То, что не удалось сделать ему, стремитесь наверстать сами, так как ссылка на плохую работу другого – не оправдание, она не снимает личной ответственности за судьбу вверенных вам учеников» [13, 392].

Необходимо устранить «грамматические и пунктуационные» ошибки хореографического текста, сформировать в классе единый стиль, академическую манеру исполнения, умение и желание работать увлеченно и стабильно.

Показ не должен заменять собой все те указания и замечания, которые педагог может сделать значительно короче и содержательнее в устной форме. Подчеркнуть характер движения, его исполнительские особенности, создать абстрактный образ поможет эмоциональная, образная, интонированная речь. Педагогу-хореографу при работе с классом необходимо использовать больше сравнений, психологических ощущений, для того, чтобы создать яркий и понятный «образ движения». В любой профессии есть свой профессиональный сленг. У балетных он особенный, порой не очень красиво звучащий, но точно описывающий суть того, что нужно сделать. Преподаватели танцевального искусства говорят образным языком, понятным хореографам: «Не заваливайся на большой палец, выпрями колени, ягодичи вовнутрь, не зажимай шею, корпус над ногами, локти не висят, положение ноги под икрой, над завязочкой и т.д.». Объяснить ученику смысл движения можно по-разному. Каждый педагог находит свои фразы. Речь должна отличаться удивительно точными сравнениями, которые необходимо находить для объяснения задачи ученику. Например: А.В. Никифорова так объяснила своей ученице Вере Тимашовой продвижение на «пальчиках» по диагонали: «...Нет, не так. Представь, что у тебя под ногами хрустальный пол». [10, 95] А Марина Тимофеевна Семёнова, работая с балериной над исполнением паде-бурре, говорила: «Ты, когда-нибудь, ходила по расплавленному асфальту? Вообрази себе, твои ноги увязли, прилипли к асфальту, ты с трудом вытаскиваешь их, отдираешь!» [8, 116]. Педагогам мастерски удалось объяснить словами физическое состояние тела!

Педагог с мировым именем Асаф Мессерер утверждал, что класс – всегда творческий процесс, обновление, иначе хореографическая педагогика будет мертва, превратиться в догму. Чтобы каждый день показывать ученикам разные полноценные классические экзерсисы, педагог должен прекрасно знать свой предмет, владеть методами работы с классом по освоению учебного материала, приёмами показа, настойчивостью и требовательностью в достижении поставленных целей, а также музыкальностью и пластической выразительностью.

Показ можно подразделить на несколько составляющих:

- показ нового изучаемого движения;
- показ комбинированных заданий (состоящих из уже выученных элементов);
- повторный показ после выполнения учебного примера с указанием допущенных ошибок;
- утрированно-отрицательный показ в контексте с идеальной формой движения;
- показ с привлечением самих учащихся («Покажет Сергей, он это делает правильно» или «Обратите внимание на исполнение Татьяны: у нее ошибка, характерная для всего класса»);
- показ «принципа исполнения» того или иного движения с объяснением работы группы мышц;
- показ движений и поз классического танца, имеющих национальный окрас различных танцевальных культур;
- показ хореографических форм и текста образцов хореографического наследия;
- предварительные (предупредительные) замечания профилактического характера сделанные непосредственно перед началом движения; комментарии «по ходу» исполнения.

Для вариативности наглядных форм в обучении хореографическому искусству рекомендуем использовать показ книг, журналов, видеопримеров, что способствует расширению кругозора, демонстрирует образ знакомых и незнакомых движений. Полезны просмотры с учениками видеозаписей уроков и выступлений с их участием. Под воздействием педагога формируются оценочные категории, развивается умение сравнивать, различать, обобщать.

В хореографии как в синтезированном жанре все переплетено и взаимосвязано, происходит соединение произведений различных видов искусств в единое целое, в связи с чем профессиональных задач у педагога-хореографа множество, и педагогический показ – только одна из граней его мастерства.

Литература:

1. Алексидзе Г.Д. О коллегах (Баланчин, Бельский, Нуреев, Чабукиани, Лопухов, Сергеев, Вечеслова, Ростропович) // Выдающиеся мастера и выпускники Петербургской школы балета: сб. статей. Ч. 1. – СПб., 2009. – 395 с.
2. Ваганова А.Я. Основы классического танца. 7-е изд., стер. – СПб.: Издательство «Лань», 2002. – 192 с.
3. Вечеслова Т. М. Я – балерина. – Л.; М.: Искусство, 1964. – 272с.

4. Головкина С.Н. Уроки классического танца в старших классах. – М.: Искусство, 1986. – 261с.
5. Догорова Н.А. Становление и развитие педагогических систем в хореографической культуре: от XVII до начала XX века: автореф. дис...канд. искусствоведения, – Саранск, 2006. – С. 21
6. Долгушин Н.А. Вспоминая школу, педагогов, коллег...Литературная обработка С.В. Лалетина // Выдающиеся мастера и выпускники Петербургской школы балета: сб. статей. Ч.2. - СПб., 2010. – 206с.
7. Классики хореографии Л.-М.: Искусство, 1937. – 358 с.
8. Лиєпа М.Э. Я хочу танцевать сто лет. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. – 344 с.
9. Мессерер А. М. Класс – всегда творческий процесс // Балет XX век. Страницы истории хореографического искусства России XX века по материалам журнала «Балет», 2011. – 439с.
10. Никифорова А.В. Советы педагога классического танца. – СПб.: 2005. – 96с.
11. Новер Ж.Ж. Письма о танце и балетах. / Пер. с фр. Под ред. А.А. Гвоздева. 2-е изд., испр. – СПб.: Издательство «Лань»; «Издательство ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2007. – 384 с.
12. Пестов П. А. Уроки классического танца. 1 курс: учебно-методическое пособие. – М.: Вся Россия, 1999. – С. 10
13. Плахт Ю. Чтобы урок всегда был плодотворным // Балет XX век. Страницы истории хореографического искусства России XX века по материала журнала «Балет», 2011. – 439 с.
14. Тарасов Н.И. Классический танец. Школа мужского исполнительства. – СПб. – М.: Краснодар, 2005. – 479с.
15. Уланова Г.С. Балетная школа и ее служители // Выдающиеся мастера и выпускники Петербургской школы балета: сб. статей. Ч. 1. – СПб., 2009. – 395с.
16. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: Вопросы обучения. –Гос. учебно-педагог. из-во, 1954.
17. Фомкин А.В., Фадеева М.В. К проблеме обновления социокультурной среды в балетных учебных заведениях // Вестник Академии Русского балета имени А.Я. Вагановой №1 (23). Издатель: ФГОУ ВПО «Академия Русского балета имени А.Я. Вагановой» СПб., 2010. – 303с.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

Художественная педагогика – это творчество. Развитие сегодняшнего и будущего искусства во многом зависит от мировоззренческих позиций педагога. Цель ее – в выявлении и развитии индивидуальности исполнителя-студента.

Музыка – вид искусства, имеющий в своей основе владение тонкими технологиями, передающимися от поколения к поколению при помощи педагога – учителя. И часто отношение к изучаемому предмету опосредуется отношением к учителю. Сотворчество учителя и ученика есть основа художественной педагогики. Заражая ученика своей любовью к музыке и приветствуя упорство и трудолюбие в работе над совершенствованием мастерства, педагог должен предоставлять ему самостоятельное право выбора. Воспитание самостоятельности ученика как главный итог педагогического процесса подтверждает «крылатое» выражение выдающегося музыканта – исполнителя и педагога Г.Г. Нейгауза о том, что учитель должен учить так, чтобы как можно скорее стать ненужным своему ученику.

Такого рода подход учителей к своим ученикам способствует последних прислушиваться к своему внутреннему голосу и доверять самому себе.²

Конечно, здесь необходимы психологическая совместимость ученика и учителя. Отношения педагога и исполнителя очень сложны, особенно если в классе присутствует расхождение индивидуальностей и художественных идеалов. Все это мешает успешной работе. Главная проблема – совместимость педагога и ученика. Если есть творческое содружество – будет успех. Выдающихся педагог-пианист Л.В. Николаев подчеркивал, что педагогический процесс – совместная работа как ученика, так и учителя. И если педагог оказывает влияние на ученика, то и ученик оказывает влияние на педагога. Сле-

² Разумеется, речь идет о тех учениках, которые постоянно стремятся и работают над собой в глубинном познании как музыки, так и других видов искусства, литературы и т.д., стремятся быть разносторонне развитыми личностями.

довательно, нужно уметь учиться и у своих учеников. Для этого педагог должен «перевоплощаться» в своего ученика: проникаться его мыслями, чувствами и физическим состоянием. Необходимо уметь ставить себя на место ученика, знать и понимать его чувства и мысли. Каждый ученик индивидуален, а личность – многогранна и сложна. Поэтому педагогу нужно понять ее особенности и проблемы, а если надо, то и изменить ее мировоззрение, поведение, систему ценностей, но корректно и без давления.

В отношениях между педагогом и учеником должно быть обоюдное доверие, что не исключает критики и анализа со стороны педагога.

Художественная критика (положительная или отрицательная) – это тоже обоюдное сотворчество ученика и учителя. Передавая ученику свои профессиональные навыки и знания, свои художественные установки, педагог одновременно передает ему и свое отношение к работе, к жизни. И чем больше он делится с учеником своими мыслями и эмоциями, тем больше выигрывают от этого они оба. Неверие и равнодушие могут подкосить любого. Поддержка, вера педагога в ученика способны творить чудеса даже с теми учениками, которые имеют весьма скромные данные.

«Верьте, что вы играете хорошо, и вы действительно сумеете играть хорошо», – говорил своим ученикам Ф. Шопен. Любой человек, тем более молодой, обучающийся, нуждается в атмосфере доброжелательности и поддержки. Педагог для ученика – не просто учитель, а творческая личность, интересный и близкий человек. Чем глубже и разнообразнее знания педагога, тем сильнее его педагогическое воздействие на ученика. Для любого педагога, а тем более в исполнительских классах, постоянное совершенствование педагогического мастерства обязательно. Процесс проведения урока требует от учителя большой продуманности и разнообразия, чтобы избежать штампов, постепенно вырабатывающихся привычек и шаблонов. Ученики чутко реагируют на все детали поведения педагога. Поэтому педагог несет большую ответственность за наполнение урока как содержанием, так и эмоциональным (насыщенным) накалом. Передавая свои знания и умения, учитель должен научить ученика ими пользоваться в дальнейшем, развивая их и совершенствуя.

Знание – это творческая предпосылка исполнителя. «Учитель игры на любом инструменте [...] должен быть, прежде всего, учителем музыки, то есть ее разъяснителем и толкователем», – говорил Г.Г. Нейгауз [2, 47].

Если учебный процесс построен на исчерпывающе информативном изложении материала, то это может привести к тому, что в ученике постепенно исчезнет живое и творческое отношение к искусству. Ученика надо учить размышлять и не бояться экспериментировать, нужно искать и предлагать варианты.

В сферу внимания педагога при изучении материала, входят:

- 1) содержание исполняемого произведения и его образы;
- 2) объяснения выразительных средств композитора;
- 3) конкретика средств исполнителя для выявления содержания произведения;
- 4) интерпретация.

Проанализировав методы выдающихся музыкантов-педагогов (таких как К.Н. Игумнов, А.Б. Гонденвейзер, Г.Г. Нейгауз и др.), можно выявить наиболее часто использовавшие ими методы и приемы:³

- 1) наглядно-иллюстративный метод (непосредственный показ на инструменте приемов игры);
- 2) словесный метод (в единстве с наглядно-иллюстративным показом с разъяснением тех или иных закономерностей искусства);
- 3) метод действий «по образцу», когда указания учителя – главный ориентир для ученика;
- 4) художественно-поисковый метод – поиск индивидуального игрового приема в зависимости от возможностей ученика.

Конечно, все эти методы будут работать при одном условии – учитель должен развивать не только музыкально-исполнительские способности своего ученика, но и его личность в целом.

Г.Г. Нейгауз писал – «...достигнуть успехов в работе над «художественным образом» можно лишь непрерывно развивая ученика музыкально, интеллектуально, артистически, а следовательно, и пианистически, иначе воплощения – то не будет!...». И дальше – «развивать его фантазию удачными метафорами, поэтическими образами,

³ Исследование «Выдающиеся советские педагоги – музыканты 30-50 годов (Московская пианистическая школа)» проводила Е.И. Львова.– Автореферат на соиск. уч. ст. к.и.н. - М., 1988. – С. 15.

аналогиями с явлениями природы и жизни, особенно душевной, эмоциональной жизни...

всемирно развивать в нем любовь к другим искусствам, особенно поэзии, живописи и архитектуре, а главное – дать ему почувствовать (и чем раньше, тем лучше) этическое достоинство художника, его обязанности, его ответственности и права» [2, 27].

«Педагогический процесс в художественном вузе – самый сложный из всех возможных педагогических процессов. Педагог должен передать не готовые знания, а методическую рекомендацию – способ получения знания. Для ученика «узнать» должно совпадать с «добыть» [1, 28].

Литература:

1. Землянский Б.Я. О музыкальной педагогике. – М.: Музыка, 1987.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. 5-е изд. – М.: Музыка, 1987.

Л.Е. Такташова

г. Владимир, Владимирский государственный университет

КРАТКИЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ КУРСА ИКОНОГРАФИИ (НА ПРИМЕРЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ ИЛЬИ ПРОРОКА)

Иконография христианского искусства – один из важных предметов, изучаемых на отделении реставрации, без знания которого не может состояться настоящий профессионал. Между тем в процессе изучения возникают определённые трудности, связанные прежде всего с пониманием изображенного. Наша задача – дать краткие методические рекомендации по их преодолению на примере семинарского занятия, посвященного иконографии Ильи Пророка.

Проведению семинара должна предшествовать подготовительная работа. Преподаватель объясняет студентам, кто такие пророки, указывает на Библию как источник иконографии. В главном это сообщение сводится к следующему: в Библии – священной книге всего христианского мира, есть пророчества о событиях, судьбоносных для человечества; делали их прорицатели – пророки, которых позднее стали почитать как святых. Иконография Ильи пророка восходит, очевидно, к раннехристианскому искусству, затем византийскому; ви-

занятийская иконография в качестве литературного источника опиралась на Библейский текст. После этого студенты получают задание самостоятельно ознакомиться с текстом Библии: Ветхий Завет, 3-я Книга царств, гл. 17-22; 4-я Книга Царств, гл. 1-2.

Семинарское занятие (два академических часа) должно проводиться в следующей последовательности:

Обсуждение византийского варианта иконографии в контексте Библии. Для анализа византийского варианта иконографии студентам можно предложить изображение Ильи из Афонского монастыря [1]. В процессе обсуждения могут быть предложены вопросы: что понимать под термином "Византия", "Византийская империя", где проходили границы империи, находились крупнейшие византийские монастыри, мог ли византийский иконописец-монах что-либо знать о пустыне, подобной той, что описана в Библии, соответствует ли образ, созданный художником, образу пророка в Библии. Вопросы, ответы, внимательное рассматривание деталей иконописного изображения должны подвести студентов к выводам о том, что византийцы знали, как живут люди в пустыне, об этом свидетельствует такая деталь как плащ на плечах Ильи, подбитый мехом, т.к. ночью в пустыне холодно. Динамичная постановка фигуры, подвижный, эмоциональный рисунок силуэта, например, завитков волос на голове пророка, аскетичный, суровый лик святого создают эмоциональный образ беспощадного гонителя идолопоклонников, адекватный представленному в Библии.

После разбора византийского иконографического варианта можно приступить к обсуждению особенностей его древнерусского аналога. В сообщении преподавателю следует отметить, что Илью-пророка на Руси почитали прежде всего как покровителя землепашцев. «Илья-пророк — хлебный бог» поговаривали крестьяне; в Ильин день (2 августа по новому стилю) не работали в поле, не косили, не убирали сено: «на Илью» грех возить сено — «Илья сожжет»; стоги ставить нельзя — «спалит грозой». Имя пророка Ильи носили многие деревенские церкви.

Чтение Ветхого Завета не было популярно в простом народе, но святому посвящено множество народных сказаний, духовных стихов. Особенно популярным в духовной поэзии, крестьянской иконописи был сюжет огненного восхождения Ильи на небо.

Уж на той колеснице огненной
Над пророками пророк, сударь, гремит,
Наш батюшка покатывает,
Утверждает он святой Божий закон.
Под ним белой храбрый конь;
Хорошо его конь убран,
Золотыми подковами подкован.
Уж и этот конь не прост;
У добра коня жемчужный хвост;
А гривушка позолоченная;
Крупным жемчугом унизанная;
В очах его камень-маргарит,
Из уст его огонь-пламень горит...

Особенности изображения Ильи в древнерусской иконописи восходят к фольклору, тот, в свою очередь к апокрифической литературе и библейскому тексту. Для разбора иконографии студентам можно предложить иконы Афона, Карелии, Новгорода, Пскова 13-15 вв. [1]. В процессе обсуждения преподавателем могут быть заданы вопросы: Что могли чувствовать крестьяне, называя Илью "батюшкой", "сударем", как понимали в народе "святой Божий закон", как изменился образ пророка по сравнению с библейским, как изменилась пластическая трактовка образа святого, какие моменты из его жития прежде всего привлекают внимание художника и почему; как объяснить особенности колористического решения икон. В итоге разбора нужно подвести студентов к выводу, что облик пророка лишен строгого аскетизма, русифицирован; особое внимание зафиксировано на "сказочных" моментах жития: ворон кормит пророка, Бог забирает его прямо живым на небо в огненной колеснице. Главные цвета иконы – огненная киноварь и горячее золото, именно они символизируют небесный огонь, но конь может быть и белым, что соответствует фольклорному "жемчужному" – белому – коню.

Опыт проведения такого и подобных ему семинарских занятий показал, что изучение иконографии на примере лучших образцов иконописи в контексте литературных источников, с привлечением знаний по истории искусств ведёт не просто к поверхностному визуальному впечатлению, которое вскоре студенты могут забыть, но даёт глубокое понимание и осознанное, прочное запоминание иконографии того или иного иконописного сюжета.

Литература:

1. Илья Фесфитянин // Новый сводный иконописный подлинник. – Сергиев-Посад: Иконописная школа при Московской Духовной Академии, 2008. (CD).

Д.С. Сычаев

г. Владимир, Владимирский государственный университет

О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ГРАМОТЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Гармоничное соотношение учебы и творчества, их взаимосвязь являются для школы важным вопросом. В отношении занятий по изобразительному искусству мало подразумевать под творческим началом только развитие фантазии, богатого воображения, а к учебному началу отнести чисто технические и теоретические моменты, связанные с усвоением основных понятий той или иной дисциплины, решением задач и выполнением упражнений. В такой транскрипции между процессами учебы и творчества на уроке не существует такого же единства, как в творческой работе художника-профессионала, где воображение основывается на солидной базе опыта изучения природы и совершенствования приемов работы в материале, так как «образ возникает как обобщенное художественное отражение реальной действительности, и мыслит его художник уже изначально в определенном материале» [1, 59]. В работе профессионала и расцвет фантазии, и познавательная потребность руководятся идеей конкретного художественного образа. В школьных занятиях в силу различных причин возможен временной и тематический разрыв между учебой и творчеством. Тренировка техники «про запас», так же как и разговоры о красоте форм и линий «вообще» вкупе с сочинением на тему выражения эмоций у большого количества учащихся, особенно у подростков, ведут к эмоциональному, содержательному выхолащиванию изобразительной деятельности. В отрыве друг от друга учебное рисование не достаточно мотивировано, а творческая работа испытывает недостаток умения целесообразного выбора и применения знаний и навыков.

Навыки работы карандашом и кистью, развитый глазомер – все это лишь составляющие исполнительского мастерства, пока еще мало характеризующие художника как автора. Вместе с тем отвлеченное от образов предметного мира и ремесла фантазирование вопреки амбициям рисующего часто выглядит более скромно, чем простое натуралистическое изображение. Развитие исполнительских качеств неизбежно приводит одаренного учащегося, будущего художника, к попыткам осмысления прекрасного и стимулирует занятия композицией. Но таких учащихся в классе один или двое, не больше. Остальные ребята с течением времени за ненадобностью утрачивают навыки, перестают интересоваться изобразительным искусством. Избыток фантазирования в процессе изобразительной деятельности также ведет к опустошению художника, который под новаторством начинает понимать произвол и покоряется в своей работе любой случайности. Таким образом, на занятиях, целью которых являются только начальные технические навыки и теория «выживают» как потенциальные художники и грамотные зрители только единицы, обладающие соответствующими способностями и устойчивым интересом к художественному творчеству. Занятия, посвященные лишь фантазированию, возвращают всех.

Созидание нового и самообучение (наблюдение, анализ, студия) в творческом процессе не должны разделяться. Они связаны единой идеей и управляются идеей художественного образа. Приведем здесь слова Л.Г. Медведева о том, что «художественный образ формируется в процессе убедительного анализа обобщенных, но совершенно конкретных предметов, людей, событий, где единичное передается во всей сложности, многогранности и подчиненности общему идейному замыслу композиции» [5, 27]. Последовательность действий, конкретные задачи и продолжительность работы всегда определяется в зависимости от степени продвижения к задуманному образу.

В условиях школы, как мы уже упоминали, наблюдается отделение друг от друга процессов обучения и творчества. Во-первых, оказывается, что композицией в учебном рисовании является совсем не то, что в творческом. На большей части занятий происходит обучение учебному рисунку, учебной живописи и, если продолжить логическую цепочку, учебной композиции. От творческой части большинства заданий остается лишь расположение контуров предметов в

листе да пресловутая «культура подачи». Временная нетворческость такого вида деятельности, как, например, изображение с натуры, конечно, никогда не декларируется, но фактически существует в глазах учащихся, т.к. наблюдение и изучение натуры мотивируется необходимостью ее наблюдать и изучать для правильного изображения. Нонсенс: нашим детям без долгих размышлений понятно, что копия предмета в виде его изображения, пусть даже самого точного, имеет гораздо меньше смысла, чем сам оригинал.

Во-вторых, с сожалением приходится отметить, что в школе под понятие творческой работы, или, другими словами, работы композиционной часто подпадают лишь такие задания, как жанровая картина, декоративная композиция. Учебное изображение, выполняемое с натуры, как будто бы и не носит композиционного характера, ограничиваясь лишь выполнением отдельных задач: расположить формат листа согласно отношениям высоты и ширины в очерченной вокруг крайних точек предметов фигуре, разместить изображение предметов так, чтобы оно было не слишком большим и не слишком маленьким. Понятно, что не одни только предметы, вещи, составляют содержание композиционной работы, но и пятна света, теней, общий тон, тоновые и цветовые контрасты [4, 222-223], т.е. все то, что вместе с очертаниями предметов дает неповторимую характеристику пространства художественного произведения.

Композиция является началом, организующим весь процесс обучения. Будучи «главной художественной формой» [6], композиция всегда становится целью не только творческой, но и учебной работы.

Можно предположить, что определенный стандарт в подходе к изображению натуры вырабатывает в учащихся и стандарт ее наблюдения и оценки. Практика показывает, что именно это и происходит, когда композиционные задачи урока ограничиваются лишь компоновкой изображения в формате листа. Этот стандарт переносится затем и на изображение собственного сочинения.

Именно на занятиях по изображению с натуры необходимо, прежде всего, развивать композиционное мышление учащихся, прививая им привычку целенаправленного, осмысленного наблюдения окружающего материального мира. В поддержку этого тезиса можно привести слова художника И. Крамского: «Композиции нельзя научиться до тех пор, пока художник не научится наблюдать и сам

замечать интересное и важное. С этого момента начинается для него возможность выражения по существу» [3]. К изображению природы необходимо относиться как к одному из важнейших факторов развития художественного видения. Необходимо учить ребят не только анализировать конструкцию, форму предметов и их взаимное расположение в пространстве постановки, но и находить узел художественной идеи, которая вдохновляет художника на учебный и творческий труд.

В школьных условиях в качестве учебного натурального материала чаще всего используется натюрморт. Натюрморт удобен не только для шлифовки технических навыков изображения, но и для развития навыков композиционной, творческой работы. В процессе работы по изображению с натуры учитель задает тему, мотив. Сценарий композиции готов. Этот сценарий должен стать новой крупинкой опыта в восприятии и переживании происходящего вокруг.

Под сценарием надо понимать изначальное, выраженное самой постановкой, представление о художественном образе: пластический мотив, роль цветового решения постановки в целом и каждого составляющего элемента в отдельности, тоновое состояние пространства, сюжетные связи (если есть). Образ должен обладать одновременно новизной и абсолютно узнаваемыми чертами составляющих его элементов, хорошо изученных прежде.

Творческая цель, сформулированная ясно и четко, обуславливающая решение конкретного круга учебных (технических) задач, должна быть достигнута учащимися в ближайшем обозримом будущем. Процесс создания художественного образа должен запечатлеваться в памяти как непрерывный, целостный и цельный. В том случае, если занятие по изображению с натуры играет все же чисто техническую, учебно-тренировочную роль, учащимся должна быть очевидна польза применения полученных результатов для выполнения текущей творческой задачи.

Безусловно, исследовательско-творческие цели и круг композиционных задач, решаемых в процессе изображения с натуры, должны быть посильны учащимся и соответствовать уровню психического и физиологического развития и интересам их возраста. Игнорировать этот фактор нельзя. Учащиеся разных возрастных групп в изображении с натуры преследуют разные цели, должны отличаться и харак-

терные композиционные задачи, которые ставят перед своими воспитанниками учителя.

В 1 – 2 классах школы в силу своих возрастных особенностей учащиеся часто довольствуются изображением с натуры одного какого-либо предмета таким, каким они его знают (или узнают). В процессе изображения с натуры знания учащихся о предмете уточняются и расширяются. В основном ребят интересует возможность производить какие-либо действия с изображаемым предметом, поэтому к изображению, выполненному по натуре, часто добавляются вымышленные: к вазе добавляются цветы, ее поверхность покрывается узором, поверхность стола, на которой стоит ваза, может вырасти до целого стола со всеми полагающимися аксессуарами, может появиться и стул. Пример подобного подхода ребят к работе над композицией изображения можно найти в пособии Г.Г. Виноградовой [2]. Ребенок свободно распоряжается пространством отпущенного ему для композиции формата. Остановить его игровую деятельность с изображением может только явная нехватка места вокруг главного предмета (главного – с точки зрения учителя, с точки зрения учащегося – первого, начального). Одна из забот учителя – выявить взаимное действие друг на друга главного и дополнительных изображений, вернуть внимание рисующих к главному объекту изучения, отталкиваясь от сюжетно-смысловых связей, подтолкнуть рисующих к работе над связями пластическими. Под руководством учителя ребята постепенно в течение начальной школы осваивают приемы передачи на плоскости пространственных отношений предметов.

Учащиеся 3 – 4 классов в процессе изображения с натуры отдельных предметов постепенно научаются анализировать их конструкцию, форму. Цель работы – изобразить предмет таким, каким мы его видим, учесть его конструктивные особенности, объем, положение в пространстве, сравнить с другим предметом. Ребята, анализируя натуру, должны почувствовать, понять и воплотить в художественном образе гармонию, неразрывное единство пользы и красоты, содержания и формы. На этих занятиях раскрывается перед ними понятие прекрасного. Поскольку внимание учащегося сосредотачивается на самом предмете, который является одновременно и главным и единственным поводом для изображения, композиция в данном случае выполняет функцию представления предмета. В качестве компо-

зиционной задачи выступает на первый план сохранение зрительного равновесия масс в формате, гармоничное заполнение листа изображением.

Учащиеся 5–6 классов переходят к изображению с натуры группы предметов. В корне меняются и композиционные задачи. Целью композиционной работы является создание художественного образа пространства, осмысленного, прочувствованного, наполненного внутренним действием автора. Учащимся необходимо научиться выделять главное, ритмически организовывать изображение, выбирать те или иные выразительные средства в зависимости от идейного замысла, сохраняя при этом целостность изобразительной плоскости. Новый уровень композиционных задач позволит по-новому оценить и предметный мир, повысить планку в решении технических задач изображения, побудит к изучению основных закономерностей, правил и приемов изображения на плоскости. К седьмому классу можно будет говорить об определенном уровне профессионализма, художественной грамотности учащихся, гибкости мышления.

Интерес подростка к изобразительному искусству способны поддержать не только его связи с другими учебными предметами, но и внутрипредметные связи, в основе которых должна лежать не только общность учебных задач, но и единство творческой цели. Под единством творческой цели следует понимать стремление к созданию конкретного художественного образа. Лучше всего будет, если эта цель объединит и свяжет в единую цепочку изображение с натуры, тематическое и декоративное изображение, лепку. Подобного рода связь между различными видами деятельности внутри одного учебного предмета наполнит работу учащихся конкретным содержанием.

Раскрывая на деле перед учащимися взаимосвязь учебной и творческой работы, учитель не только способствует изначальной цельности композиционного решения в их произведениях, но стремится добиться решения сразу нескольких важных задач:

- 1) Через подчинение учебных задач творческим, композиционным, активизируется мышление учащихся и направляется на ответственный и самостоятельный, сознательный поиск изобразительно-выразительных средств композиции.

- 2) Налаживается двустороннее активное общение учителя и ученика.

3) Исключается субъективность в оценочном суждении о произведении учащегося как со стороны учителя, так и со стороны самого учащегося, что позволяет автору видеть создаваемый образ с позиции стороннего зрителя, т.е. предугадывать результат воздействия тех или иных применяемых в композиции изобразительно-выразительных средств.

4) Учащимися усваивается логическая, целесообразная последовательность в работе над композицией, исключая применение штампов.

5) Создается и закрепляется практикой постоянного применения представление о стройной системе законов, правил и приемов композиции.

6) Поддерживается интерес учащегося к изобразительному искусству.

Специфические способы, правила и средства отражения действительности разнятся в зависимости от идеи автора. Поэтому их отвлеченное изучение на школьных занятиях малоэффективно. В то же время необходимость решения с каждым разом все более сложных композиционных задач стимулирует потребность в обновлении и постепенном усложнении системы соответствующих знаний, умений, навыков.

Странно бывает слышать слова о том, что предмет «изобразительное искусство» в школе выполняет развлекательную функцию. Тем более это удивительно, что подобное мнение часто высказывают и родители, и коллеги учителя. Между тем, на плечи учителя изобразительного искусства ложится огромная забота о воспитании в каждом учащемся активной творческой личности через развитие композиционного мышления и способности реализовывать задуманное в собственном произведении. Учитель изобразительного искусства непременно сам должен быть художником. Иначе высокий уровень взаимосвязи учебной и творческой работы не может быть достижим.

Литература:

1. Авсиян О.А. Натура и рисование по представлению: Учебное пособие. – М.: Изобразительное искусство, 1985. – 152 с.
2. Виноградова Г.Г. Уроки рисования с натуры в общеобразовательной школе. Пос. для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
3. Крамской И. Об искусстве // Художник. – 1987. – №11.

4. Лушников Б.В., Перцов В.В. Рисунок. Изобразительно-выразительные средства: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство» – М.: ВЛАДОС, 2006. – 240 с.

5. Медведев Л.Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку: Учебное пособие для студентов художественно-графических фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1986. – 159с.

6. Шорохов Е.В. Композиция: учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. ин – тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986.

Л.А. Кошелева

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ИСКУССТВО БАТИКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена необходимостью совершенствования и повышения качества высшего педагогического образования в области декоративно-прикладного искусства. Требования, предъявляемые к художнику-педагогу, а именно – повышение творческой активности, воспитание готовности к решению неординарных задач, развитие композиционного и образно-пластического мышления, с каждым годом приобретают большую значимость. Достижению этой цели служит такой вид художественного творчества, как батик.

Батик активно используется профессиональными художниками во многих видах декоративного творчества: как технический приём создания декоративных художественных произведений, способ оформления интерьера, метод создания театральных декораций, проектирования костюма и многое другое. Батик как самостоятельное художественное произведение обладает специфическими выразительными свойствами, а процесс его создания – многими художественно развивающими, образовательными и воспитательными функциями.

Очевидна объективная необходимость использования педагогического потенциала работы над батиком для творческого развития художника-педагога в системе его профессиональной подготовки. Следует предположить, что совершенствование высшего образования художников-педагогов заключается в оптимизации приёмов работы над учебным заданием и самостоятельным художественным произве-

дением. Соответственно батик, требуя поиска композиции и образно-пластического языка произведения, способов создания самостоятельного художественного произведения, может способствовать творческому развитию студентов и улучшению их профессиональной подготовки как будущих педагогов-художников.

Ручная художественная роспись тканей уходит своими корнями в глубокую древность. Наибольшей известностью пользовались способы разрисовки тканей с применением различных резервирующих составов. Суть этих способов заключалась в том, что участки ткани, не подлежащие окрашиванию, покрывались различными смолами или пчелиным воском, последние, впитываясь в ткань, защищали ее от воздействия краски. Подготовленную таким образом ткань опускали в краску, затем удаляли резервирующий состав (резерв) и в результате получали белый рисунок на окрашенном фоне. Этот способ украшения тканей был известен на Руси, в Армении, в Азербайджане, в Китае, в Индии, в Японии, в Корее. В Индонезии он существует и до сих пор и получил название «батик». Каждая страна приносила в искусство художественной росписи тканей свои национальные особенности.

В нашей стране художественная роспись тканей существует примерно с 30-х годов прошлого века, получив широкое развитие и признание благодаря художникам-профессионалам. Способами художественной росписи оформлялись головные и шейные платки, косынки, шарфы, галстуки, а также купоны женских и детских платьев, занавеси, скатерти, салфетки и т. д. Параллельно массовому применению батика, развивалось также роспись по шёлку как элитное искусство. В целом художественная роспись тканей в России развивалась на основе всего мирового опыта, использовались разные пути освоения художниками различных технологических приёмов.

Шло время, менялись технологии, появлялись новые материалы и оборудование. И вот уже в наше время переосмысленная и переработанная в соответствии с современными требованиями техника ручной росписи ткани заняла достойное место среди других видов декоративно-прикладного искусства. В истории развития отечественного искусства батика особое место занимает творчество заслуженного художника России Ирины Трофимовой. Именно она вдохновила многих российских художников на занятие батиком, благодаря чему в

конце XX века в нашей стране произошёл всплеск развития искусства батика, сопровождавшийся появлением новых направлений и имён. «В наши дни батик занимает ведущее место в ряду декоративных искусств. Он соединяет особенности таких традиционных художественных техник, как акварель, графика, витраж, мозаика» [2, 13]. Свой вклад в искусство батика внесли такие мастера, как: «...Ирина Трофимова – монументальный батик; Станковое направление: Сергей Давыдов – «философский» батик, создатель техники батика «Техника Давыдова», уникальных инструментов и технологий; Татьяна Шихирева – «повествовательный» батик; Виктория Кравченко – «офортный» батик; Юрий Булычёв – «традиционный» батик; Виктор Парийский – «живописный» батик; Евгений Архиреев, Юрий Ярин – «обратный» батик (техника вытравки); Александр Талаев – «экспериментальный» батик» [2, 11-12].

Как и все виды декоративно-прикладного искусства, роспись текстиля имеет свои принципы оформления изделий, которые определяются местом данного искусства в жизни человека, известным кругом художественных задач, средств и приемов, дающих возможность художнику наиболее полно выразить свой замысел в вещи определенного назначения, раскрыть красоту и свойства материала. В художественном решении батика «Очень важно найти грань между реализмом и текстильной стилистикой при изображении пейзажа, натюрморта, жанровых сцен и монументальных композиций и т.д.» [2, 13]. Любое изображение в батике строится по законам текстильной графики: «...плоскостное решение; отсутствие планов; сочетание орнамента и декоративной живописи; сочетание графического пятна и линии» [2, 14].

Обучение технике «батик» предусматривает: изучение азов композиционной грамоты (формальной, сюжетной, орнаментально-декоративной композиций); формирование умений и навыков, направленных на выполнение творческих работ; развитие эстетического восприятия окружающей действительности, художественного вкуса и художественного видения. Знакомство с закономерностями и средствами композиции в батике предполагает освоение последовательности выполнения композиции в материале, что позволяет решить задачу методической подготовки специалистов и создать учебно-методический комплекс по батиксу для проведения занятий с деть-

ми. Изучение батика способствует творческой самореализации студентов в педагогической и художественной деятельности, художественному воспитанию и профессиональной подготовке учителя ИЗО, способного организовать творческий процесс школьников в общеобразовательных и художественных учебных заведениях по декоративному искусству.

Среди методических программ обучения художественной росписи ткани в государственной системе образования особого внимания заслуживает программа-алгоритм авторского курса для студентов ХГФ, разработанная Р.А. Гильман. В программе рассматривается последовательное выполнение различных технологических операций, даны художественные и педагогические приёмы организации творческой деятельности учащихся на занятиях по художественной росписи тканей. В неё включены и методические указания по содержанию и типу урока, материал по интеграционной связи с другими предметами [1].

Переходя к методическим рекомендациям по организации изучения курса «Художественная роспись ткани (батик)», отметим следующее. Особое значение придается выполнению практических заданий по холодному и горячему способу росписи ткани. Для более успешного выполнения студентами учебных и творческих заданий процесс обучения необходимо строить так, чтобы каждое исполнение практических работ следовало непосредственно после рассматриваемой теоретической темы. Для этого разработана специальная система упражнений.

В курсе «Художественная роспись ткани (батик)» предусматривается выполнение ряда практических работ с исполнением заключительной итоговой работы, работа с учебными пособиями, консультации. В семестре предусматривается обязательный минимум практических работ. Практические работы выполняются на ткани (х/б и шелк) специальными красками для батика. Сроки сдачи практических работ и контроля оговариваются в календарных планах занятий, составляемых на каждый семестр обучения.

В процессе работы со студентами следует обращать внимание на педагогическую направленность обучения. Важно научить студентов как будущих учителей ИЗО и руководителей кружковой работы по направлению «ДПИ» четко и ясно формулировать свои мысли,

грамотно и поэтапно показать различные техники и способы художественной росписи ткани. По окончании курса будущие специалисты должны приобрести прочные знания и овладеть технологическими приемами создания изделий в технике «Батик», уметь применять их в педагогической деятельности.

Большое значение в процессе обучения приобретают посещения музеев, выставок, мастерских известных художников, работающих в области художественной обработки текстиля. Использование инновационных технологий обучения способствует формированию у студентов сознательного отношения к осваиваемым способам деятельности, осуществлению права на индивидуальный творческий вклад, на личную инициативу, на свободную самореализацию будущих учителей изобразительного искусства. Процесс обучения технике «батик» предполагает и исследовательскую деятельность студента.

В результате изучения искусства батика студент должен: знать технологию батика – материалы и инструменты, способы и приёмы работы, этапность выполнения, историю возникновения и развития искусства батика, методику проведения занятий по батик; уметь выполнять декоративно-художественные работы в технике батика, начиная от эскиза и заканчивая этапами художественного оформления и экспозиции изделий, создавать изделия в технике батика, организовать учебный процесс по освоению техники батика; владеть навыками ведения декоративно-прикладной работы с учетом художественных традиций и современных технологий обработки ткани; проведения учебных занятий по технике батика.

Исследование батика как самостоятельного произведения, как метода работы и метода обучения с целью обоснования введения батика в программу учебной дисциплины «Основы ДПИ с практикумом» кафедры Изобразительного искусства и реставрации Института искусств и художественного образования ВлГУ, показало: 1) Искусство батика имеет большую историю, определённую специфику создания и было освоено многими народами мира принадлежавшими к разным культурам; 2) Батик и сегодня является творческим методом работы профессиональных художников в декоративном, театрально-декорационном искусстве и в дизайне одежды; 3) Использование батика как одного из наиболее действенных методов обучения и творчества закономерно; 4) Батик как вид творческой деятельности имеет

особенные технические и выразительные возможности, позволяющие создавать новые неповторимые произведения искусства; 5) Батик – один из действенных методов обучения и творчества как самостоятельное художественное произведение и как учебное задание имеет определённые этапы, методы, способы и приёмы создания; 6) Батик – один из основных методов учебно-творческой работы студентов и эффективный метод обучения художников-педагогов, обеспечивающий динамику их творческого развития, ведущую к достижению уверенного композиционного построения; обогащённой цветовой палитре; усложнённой технологии работы; художественной образности творческих работ.

Литература:

1. Гильман Р.А. Художественная роспись тканей: учеб. пособие. – М.: Владос, 2005.
2. Давыдов С.Г. Батик: Техника. Приемы. Изделия. – М.; АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005.
3. Омеляненко Е.В. Развитие творческой активности взрослых слушателей системы дополнительного образования на занятиях художественной росписью ткани: дис. ...канд. пед. – М.: МПГУ, 2005.
4. Хворостов А.С. Декоративно-прикладное искусство в школе. – М., 1988.

Т.А. Сухова

г. Владимир, Владимирский государственный университет

ЗВУКОВОЕ ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ

На протяжении всей своей жизни человек пользуется звуками, не задумываясь, хотя из школьных уроков физики знает об их волновом происхождении, из истории – об иерихонских трубах, разрушивших стены города, из современной рекламы – о витафоне, излечивающем недуги. Но мало кто при этом обращает внимание на широту диапазона воздействия звука, а ведь это уже достаточно широко известно: всё, что превышает 80 децибел в дневное время и 30 в ночное, выходя при этом за пределы естественных биоритмов, опасно для всего живого, так как поражает сердечно-сосудистую и нервную системы. Ещё в 1994 году в «Практических заданиях по экологии» для студентов естественно-географического факультета Владимирского

педагогического института было написано, что согласно шкале силы звука по Н.Ф. Реймерсу:

- 0 – 5 дб. – это шум леса в безветренную погоду;
- 15 – 20дб. – шёпот на расстоянии в 1м;
- 30 дб. – сельская местность, когда не работают механизмы;
- 40дб. – шум в читальном зале;
- 60-65дб. – шум в машбюро;
- 70-75дб. – в салоне едущего легкового автомобиля;
- До 80дб. – уровень шума считается допустимым;
- 85-90дб. – работа отбойного молотка;
- 100дб. – работа мотора тяжелого грузовика;
- 110дб. – сила звучания играющей поп-группы;
- до 110 дб. – уровень шума считается предельно допустимым;
- 130-135 дб. – раскат грома над головой во время грозы;
- 140дб. – сила звука взлетающего реактивного самолёта на расстоянии 25м;
- 150дб. – сила звука на старте космической ракеты;
- 160дб. – сила звука выстрела винтовки;
- 170дб. – сила звука выстрела из артиллерийского оружия.

Общий уровень шума допускается в жилых помещениях ≤ 40 дб. днём и \leq до 30дб. ночью, шум уличного движения у стен домов днём ≤ 50 дб, ночью ≤ 40 дб. В зоне аэропортов статистически достоверно отмечено увеличившееся количество психических расстройств, мёртворождений и врождённых аномалий [6].

Каждый уважающий себя человек знает, что звуки подразделяются на шумовые, не имеющие точной высоты (гром, шёпот, треск), и музыкальные, физический характер которых определяется высотой, длительностью, громкостью и тембром. С целью придания большей выразительности музыкальному образу в музыке применяются как звуки музыкальные, так и шумовые, при этом они всегда организованы ритмически.

Бехтерев В.М. ещё в 1908 году в своих работах обращал внимание на воздействие искусства на человека помимо воли последнего. При этом он выделял музыку, которая, по его мнению, способна не только воздействовать на всё живое, но на своей интонационно-ритмической основе закладывать на подсознание человека любую информацию на достаточно длительное время [2]. Эти возможности

музыки достаточно широко использовали в XX веке и ещё более целенаправленно используют в XXI: массовая песня, реклама, попса.

Различия в восприятии человеком музыки в искусственной и естественной среде обитания исследовали в России (Ю. Готовский, М. Лазарев, С. Сиушкина и др.) и за рубежом (Ф. Морелли, А. Недёва и др.) в конце XX века. Все отмечали, что музыка предназначена не только для развлечения и воспитания. Она обладает способностью воздействовать на психоэмоциональное и физическое состояние человека. С древних времён человечество использовало музыку как в терапевтических целях, так и в изошрённых экзекуциях, приводящих к смертельному исходу. Она сопровождала всю жизнь человека, её ритмы, тембральная и эмоциональная окраски соответствовали его состоянию или погружали, уводили в особые дали сакрального сознания, где наполнялись духовным содержанием. Но духовную составляющую забыли... и получили эффект не хуже наркотического.

На XVIII Зигелевских Чтениях С. Сиушкина, раскрывая механизм воздействия звуков, перечислила ряд дополнительных факторов, которые оказывают на наш организм своё влияние:

«1. Громкость звука (свыше 20 дБ появляются болезненные ощущения, а при 150 возможен летальный исход). Кроме того, усиление громкости может свидетельствовать о неосознаваемой потребности увеличить воздействие на организм вибрации определённой частоты, содержащейся в конкретном звукоряде.

2. Шум. Особенно влияет так называемый “белый шум” (фоновый шум). Его уровень, который составляет примерно 20 – 30 дБ, безвреден для человека, так как является естественным. Любой шум достаточной интенсивности и длительности воздействия может привести к снижению слуховой чувствительности различной степени.

3. Продолжительность воздействия звуковых колебаний» [8].

Современные исследования показали, что звуковые колебания воспринимаются либо через органы слуха, передающие полученную информацию в особые участки мозга, либо колебания определённой частоты напрямую воздействуют на клеточном уровне на функционирование отдельных органов и организм в целом. В первом случае мозг, в зависимости от полученной информации, направляет органам сигналы, возникающие под её влиянием. Во втором случае механизм воздействия звуковых колебаний особый: каждый орган работает в

своём особом режиме (биоритмы работы любого здорового органа лежат в определённом диапазоне частот, общем для подавляющего большинства людей). Например, частота работы сердца и гладкой мускулатуры внутренних органов близка к 7 Гц. Альфа-режим работы мозга – 4 – 6 Гц. Бета-режим – 20 – 30 Гц. С этим связано явление резонанса (усиление колебаний) при совпадении или приближении частоты звукового колебания к частоте биоритмов того или иного органа или антирезонанса (подавление колебаний). То есть орган начинает работать в непривычном и дисгармоничном для него ритме, что может привести к развитию патологии как этого органа, так и всего организма в целом. Воздействие колебаний от 2 до 10 Гц немного известно [8]. Человек слышит звуковые колебания в среднем с частотой от 20 Гц до 20 КГц. Выше этого диапазона начинается область ультразвуковых колебаний, воздействие которых на организм до конца ещё не изучено... Параметры звука «живого» и электронного отличаются, поэтому воздействие их на всё живое тоже разное. Если звук акустической гитары обладает терапевтическим и положительным эмоциональным воздействием, то электрогитары – наоборот [5].

Увлечение светским музицированием в Россию пришло из Европы вместе с европейскими инструментами и музыкантами. И если в XVIII веке оно было в традиции только дворян, то в XIX-м распространилось среди других слоёв населения. В 50-60-х годах XX века в России стало расти не просто увлечение музыкой, а целенаправленное музыкальное воспитание через увеличивающуюся сеть музыкальных школ, где все очень хотели учиться игре на фортепиано. Было престижно обучать ребёнка в музыкальной школе, это поднимало культурный уровень семьи и давало определённый статус в глазах соседей и друзей. Обучение шло в опоре на классический репертуар, параметры звучания которого вписывались в естественные биоритмы. С 1985 года изменились в обществе ценности, а вместе с ними и культура звука: сегодня ажиотаж только вокруг школ, готовящих к конкурсам красоты и эстраде, где больше предпочтение попсе... У взрослого населения в чести клубы йоги, фитнеса и медитации, где достаточно широко распространена «медитативная музыка», способная при длительном и регулярном ее прослушивании замедлить биоритмы человека и даже обмен веществ, а, в конечном счете, повысить внушаемость. Фактически именно здесь и кроется один из секретов

воздействия многочисленных псевдоокультистских и псевдоэзотерических сект. Тщательный подбор специальной музыки – от медленной до экстремальной – облегчает воздействие на реальных и потенциальных последователей.

Много изменений происходит и в области музыкального воспитания и обучения детей. В погоне за «современностью» в образовательных учреждениях предпочтение стали отдавать электронным музыкальным инструментам, забывая о зависимости звука не только от источника, но и от положения мускулатуры и мышечного напряжения, что имеет обратную связь с центрами коры головного мозга. В репертуар требуют включения современных произведений, часто заменяя ими классические. При этом часто не отказываются делать рекламу заведомо низкопробным произведениям и плохим инструментам. Это ведёт к утрате культуры звука, а вместе с ней потере общей культуры и ментальности, т.к. именно благодаря звуку мы общаемся с миром живых, появившись на свет, обретаем интонации родной речи, свою индивидуальность и национальность.

Литература:

1. Алехина Ю.В. Внутриутробная жизнь крохи. Жду малыша. Мама, это я. № 6. – М., 2009. – С. 48-50.
2. Бехтерев В.М. Значение музыки в эстетическом воспитании ребёнка с первых дней его детства // В.М. Бехтерев Проблемы развития и воспитания человека. Избранные психологические труды. – М.-Воронеж, 1997. – 416 с.
3. Кондрашов В. Новейший философский словарь. – М.: Феникс, – 2008. – 356 с.
4. Концепция художественного образования в Российской Федерации // Искусство в школе. – 2001. – № 3. – С. 91.
5. Лазарев М.Л., Мамалыш. Рождение до рождения. – М.: Кодекс. – 243 с.
6. Практические задания по экологии. – Владимир, 1994. – 61 с.
7. Спок Б. Ребенок и уход за ним. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 24 с.
8. Шабалабанова И.С. Воспитание до рождения // Мама и малыш. – 2010. – № 11. – С. 72-73.
9. Шадриков В.Д. Философия образования. – М., 2000.

НАШИ АВТОРЫ

Акбари Юлия Борисовна – доцент кафедры музыкального искусства Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Акопова Марина Васильевна – директор Детской музыкальной школы № 1 им. С.И. Танеева, г. Владимир

Анисимов Павел Васильевич – кандидат педагогических наук, профессор, декан музыкального факультета Московского педагогического государственного университета, г. Москва

Асташова Надежда Александровна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой художественного образования Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, г. Брянск

Беляева Нина Николаевна – старший преподаватель кафедры музыкального искусства Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Богатырева Вероника Владимировна – аспирант Брянского государственного университета им. академика И.Г. Петровского, г. Брянск

Величко Татьяна Анатольевна – зам. директора по УВР, преподаватель, концертмейстер МБОУДОД ДШИ, г. Покров Владимирской области

Высоцкая Лариса Николаевна – кандидат философских наук, доцент, директор Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Ганзбург Григорий Израилевич – кандидат искусствоведения, директор Института музыкознания, член Национального союза композиторов Украины и Союза композиторов РФ, Украина, г. Харьков

Грибанова Людмила Михайловна – кандидат педагогических наук, преподаватель Международного Славянского Института, г. Москва

Губанов Олег Александрович – аспирант кафедры эстетики и музыкального образования Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Дмитрик Татьяна Дмитриевна – доцент кафедры музыкального искусства эстрады Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Дорошенко Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ, г. Владимир

Дрозд Карина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ВлГУ, г. Владимир

Ершова Марина Рудольфовна – магистрант ВлГУ, г. Владимир

Жукова Ольга Васильевна – заслуженная артистка РФ, доцент кафедры музыкального искусства ВлГУ, г. Владимир

Загреднюк Александра Евгеньевна – концертмейстер МАОУДОД ДШИ №2 им С.С. Прокофьева, г. Владимир

Капустина Марина Викторовна – преподаватель МАОУДОД ДШИ №2 им С.С. Прокофьева, г. Владимир

Кошелева Людмила Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства и реставрации Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Куренкова Римма Аркадьевна – доктор философских наук, профессор кафедры эстетики и музыкального образования Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Курмеева Надежда Константиновна – преподаватель ГБОУ СПО «Педагогический колледж им. Н.К. Калугина», г. Оренбург

Латышева Жанна Вячеславовна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии ВлГУ, г. Владимир

Леванова Татьяна Юрьевна – аспирант кафедры педагогики ВлГУ, г. Владимир

Лючина Юлия Евгеньевна – солистка Владимирской областной филармонии, преподаватель кафедры музыкального искусства Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Макарова Екатерина Алексеевна – преподаватель МАОУДОД ДШИ №2 им С.С. Прокофьева, г. Владимир

Марченков Андрей Леонидович – доцент, заведующий кафедрой хореографического и театрального искусства Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Марченкова Анна Ивановна – доцент кафедры хореографического и театрального искусства Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Милашевич Инесса Ивановна – доцент кафедры музыкального искусства Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Надилова Лейли Леонардовна

– доктор педагогических наук, профессор, лауреат Всесоюзного конкурса пианистов-студентов музыкально-педагогических факультетов (1985 г.)

Прокушкина Татьяна Александровна – магистрант Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Рудецкая Галина Александровна – доцент, зав. кафедрой музыкального искусства Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Садыхова Гюльнар Абульфазовна – профессор кафедры музыкального искусства Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Семенов Андрей Михайлович – студент гр. МХг-110 Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Сидоренко Елена Валентиновна – преподаватель МАОУДОД ДШИ №2 им С.С. Прокофьева, г. Владимир

Сухова Татьяна Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования педагогического института ВлГУ, г. Владимир

Сычаев Дмитрий Сергеевич – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства и реставрации Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Такташова Лариса Ефимовна – кандидат искусствоведения, профессор кафедры изобразительного искусства и реставрации Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Тихомирова Людмила Евгеньевна – преподаватель МОУ ДОД «Боголюбовская детская музыкальная школа им. И.И. Лукашова» п. Боголюбово, Владимирская обл.

Тихонов Александр Александрович – старший преподаватель кафедры музыкального искусства Института искусств и художественного образования ВлГУ, лауреат премии фонда «Русское исполнительское искусство» 2002 г., г. Владимир,

Филановская Татьяна Александровна – доктор культурологии, профессор кафедры эстетики и музыкального образования Института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Научное издание

«СТРУНЫ ОБЩНОСТИ» В СОВРЕМЕННОМ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной
памяти доктора педагогических наук, профессора
Лейли Леонардовны Надировой

18 – 19 октября 2013 г.
г. Владимир

Печатается в авторской редакции

За содержание, точность приведенных фактов и цитирование несут
ответственность авторы публикаций

Верстка оригинал-макета *Л. В. Макаровой*

Подписано в печать 14.11.13.

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 12,79. Тираж 75 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.