

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

---

Педагогический институт имени В. Г. Белинского  
Факультет педагогики, психологии и социальных наук  
Кафедра «Музыка и методика преподавания музыки»

**ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ:  
ОБРАЗОВАНИЕ. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО**

Сборник научных статей  
VI Международной научно-практической конференции

г. Пенза, 9–10 ноября 2015 г.

Пенза  
Издательство ПГУ  
2015

УДК 37.01  
Д85

**Духовно-нравственное воспитание: Образование.**  
Д85 **Культура. Искусство** : сб. науч. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф (г. Пенза, 9–10 ноября 2015 г.). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. – 268 с.

ISBN 978-5-906831-44-6

В сборник включены статьи и доклады, представленные на VI Международной научно-практической конференции «Духовно-нравственное воспитание: Образование. Культура. Искусство». Материалы посвящены проблемам духовно-нравственного воспитания и развития личности в образовании, культуре и искусстве, а также вопросам духовного возрождения нашей страны.

Издание предназначено для учителей, преподавателей, студентов высших и средних учебных заведений, для всех интересующихся проблемами духовного возрождения нации.

УДК 37.01

*Издание включено в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) – [elibrary.ru](http://elibrary.ru)*

*Ответственные редакторы:*

кандидат педагогических наук, доцент Т. А. Шипилкина;  
кандидат педагогических наук, доцент Т. И. Благинина;  
кандидат педагогических наук, доцент В. В. Михалева

ISBN 978-5-906831-44-6

© Пензенский государственный университет, 2015

*К 15- летию кафедры  
«Музыка и методика преподавания музыки»  
Пензенского государственного университета*

## **НА ПУТИ К ДУХОВНОСТИ**

В настоящее время духовно-нравственное воспитание определяется как важнейший приоритет государственной образовательной политики. Целями духовно-нравственного воспитания являются духовная и социальная консолидация российского общества, укрепление гражданской идентичности, формирование общих духовных и нравственных основ национального самосознания. Эти идеи выделяются в качестве теоретико-методологических основ Федеральных государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования нового поколения и рассматриваются как важнейший ресурс социокультурной модернизации российского общества, направленный на раскрытие национальных духовных и культурно-исторических традиций, формирование и развитие у детей, подростков и молодежи общей системы нравственных ценностей.

Современная студенческая молодежь живет и развивается в окружении множества разнообразных источников сильного воздействия на нее, как позитивного, так и негативного характера, которые ежедневно обрушиваются на неокрепший ее интеллект и чувства, на ее формирующуюся сферу нравственности. В связи с этим значимость процесса воспитательной деятельности в вузе, в частности духовно-нравственного воспитания студентов – будущих специалистов различных сфер жизнедеятельности страны, неуклонно повышается. Отсюда главной целью университетов как основных социальных институтов общества, обеспечивающих не только профессиональную готовность и компетентность, но и успешную социализацию молодых людей, должно стать духовно-нравственное воспитание студентов.

Если попытаться определить наиболее значимые задачи нашей кафедры в решении данной проблемы, то следует указать на две из них. С одной стороны, это бережное сохранение лучших традиций российского музыкального образования, с другой – высокая мера мобильности в реагировании на образовательные и культурные потребности региона. Обозначенные задачи в полной мере характеризуют учебно-методическую, научную и просветительскую деятельность коллектива кафедры «Музыка и методика преподавания музыки». Пятнадцатилетняя история кафедры отражает непростой путь формирования и развития музыкально-педагогических традиций вузовского образования в Пензенском регионе, зарождение гибких и плодотвор-

ных взаимодействий с образовательными учреждениями и творческими коллективами Пензенской области.

В качестве самостоятельного структурного подразделения кафедры «Музыка и методика преподавания музыки» была образована в сентябре 2000 г. До этого времени она в виде секции музыки входила в состав кафедры методики эстетического воспитания и трудового обучения факультета начальных классов Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. За относительно короткий срок кафедра была укомплектована талантливыми музыкантами, пришли работать как опытные преподаватели, так и молодые специалисты, которые успешно освоили и реализовали комплекс технологий и методик подготовки педагогов-музыкантов. Основу педагогического коллектива кафедры составили выпускники Московской, С.-Петербургской, Казанской, Астраханской, Тбилисской и др. консерваторий, университетов культуры и искусств, педагогических университетов. Объединил их высокий профессионализм, увлеченность педагогической деятельностью, и стремление укреплять и развивать традиции российской музыкальной педагогики и исполнительства. За это время кафедра значительно усилила свой научный потенциал, были защищены ряд кандидатских диссертаций (Иванова Е. В., Шипилкина Т. А., Михалева В. В., Шпырева С. В., Бахтин В. В.).

Деятельность кафедры организована по нескольким направлениям, одним из которых являются вопросы духовно-нравственного воспитания личности средствами музыкального искусства. Именно через искусство, музыку, художественное творчество передается духовный опыт человечества, восстанавливающий связи между поколениями. Музыка, концентрируя духовные ценности, одновременно, сама является ценностью и средством трансляции духовного наследия и коммуникативного обмена. Результаты решения научных задач, связанных с педагогической интерпретацией ведущих положений музыковедения о духовной содержательности музыкального искусства нашли практическое применение в научных статьях преподавателей, опубликованных в сборниках научных трудов и научных журналах. За годы работы кафедры было опубликовано более 250 научных работ и материалов, в том числе 3 монографии, в которых, так или иначе, отражаются проблемы духовно-нравственного воспитания.

Сотрудниками кафедры разработан научно-исследовательский материал по актуальным проблемам музыкального краеведения, в том числе его регионального компонента, учитывающего специфику и особенности музыкальной культуры в ее историческом аспекте и современности.

В 2009–2010 гг. при поддержке РГНФ реализован проект «Духовно-нравственное развитие личности на основе музыкальной куль-

туры в социально-культурных центрах Пензенской области» (рук. доц. Михалева В. В.). В рамках проблемы, на решение которой был направлен проект, разработана и апробирована модель построения учебного процесса обеспечивающего готовность педагога-музыканта к духовно-нравственному воспитанию личности в социально-культурных центрах Пензенской области на основе музыкальной культуры, показано функционирование музыкального образования в социокультурных центрах, как дуалистической организации в выполнении национально-культурных, социальных, обучающих, воспитательных функций.

Традиционным для кафедры является ежегодное проведение научно-практической конференции «Духовно-нравственное воспитание: Образование. Культура. Искусство». Если в прошлом году она имела статус всероссийской научно-практической конференции с международным участием, то сегодня мы проводим ее на международном уровне. С материалами конференций можно познакомиться в изданных сборниках научных трудов.

Кафедрой организуются и проводятся научно-методические семинары и мастер-классы преподавателей кафедры и ведущих специалистов из других вузов.

Значимым событием для кафедры является ежегодно проводимый международный конкурс-фестиваль музыкального исполнительства «Серебряная лира». В этом творческом состязании приняли участие уже более тысячи музыкантов из разных регионов нашей страны и зарубежья. Проведение конкурса дает возможность осмысления и научного анализа достижений и перспектив музыкально-исполнительского искусства и образования. Уровень содержания организации и проведения конкурса растет, о чем свидетельствует география участников и членов жюри, представляющих ведущие вузы страны. Особенностью недавно прошедшего конкурса является укрепление научно-педагогических связей между нашей кафедрой и институтом музыки Хунаньского университета (Китай). Авторитет нашего конкурса подтверждается ежегодным участием студентов и преподавателей из Российской академии музыки им. Гнесиных и музыкального факультета Московского педагогического государственного университета. В качестве перспективы рассматривается интеграция функций конкурса-фестиваля и научного мероприятия (семинара, форума и пр.).

Поиск новых форм, способствующих духовно-нравственному воспитанию молодого поколения, ведется на кафедре постоянно. Так,

следует отметить деятельность организованной на кафедре в 2014 году Педагогической филармонии как инновационной формы концертно-просветительской и научной деятельности, основанной на творческом сотрудничестве педагогов-музыкантов и студентов (рук. доц. Т. И. Благинина). В своей профессиональной деятельности педагоги выступают не только в роли преподавателей, но и музыкантов-просветителей, и их презентация в таком качестве во многом определяет процесс воспитания студентов.

Проектируя опытно-экспериментальную работу, мы провели анализ существующей на факультете системы духовно-нравственного воспитания студентов с целью ее дальнейшего совершенствования путем выявления наиболее эффективных средств и методов воздействия, рассмотрели ведущие формы музыкально-просветительской деятельности, определили тематику и содержание концертных мероприятий, реализовали пилотный проект «Педагогическая филармония». Осуществили работу по обобщению полученных результатов и выявили пути дальнейшего совершенствования подобных форм работы и определения научной платформы для осуществления музыкально-просветительской деятельности в образовательно-эстетическом пространстве Пензенского государственного университета. Провели анкетирование слушательской аудитории и подготовили видеоматериал для использования в учебно-воспитательном процессе.

Музыкально-просветительская деятельность, являясь благотворительной средой для эстетически-ценностного и духовно-нравственного становления личности студента, формирования его общей культуры представляет собой совокупность преобразующих действий, совершаемых за пределами учебного процесса в непосредственной связи с ним. Функции воспитательной работы в большой степени возложены и на наш студенческий академический хор, который является постоянным участником значимых событий университета и города (рук. Гуляева Е. А.). В репертуар хора входят произведения композиторов разных эпох и стилей от эпохи Возрождения до наших дней, народные песни, современные обработки, духовные песнопения. За плечами коллектива множество побед на самых престижных фестивалях и конкурсах, где студенческий академический хор неоднократно становился победителем международных и всероссийских конкурсов музыкального исполнительства: диплом Гран-при (Нижний Новгород, 2013), дипломы Лауреата I (Москва, 2014, 2015; Казань, 2011; Краснодар, 2014; Пенза, 2011 – 2015), дипломы Лауреата II (Санкт-Петербург, 2014; Самара, 2013; Саратов 2009, 2011). Кол-

лектив является постоянным участником ежегодного фестиваля духовной хоровой музыки им. А. Архангельского (Пенза), всероссийских, областных и городских мероприятий и праздников.

Трудно переоценить значение приобщения студентов к хоровому пению, к истокам духовной культуры нашего народа, его духовным традициям. Это дает возможность студентам не только прикоснуться к истокам духовности, но и почувствовать органическое слияние с ней. Обязательным условием для хоровых занятий является включение в программу разнохарактерных классических, духовных, народных, современных и патриотических произведений. Понимание, чувственное восприятие, сопереживание при разучивании и воспроизведении текстов этих произведений, а затем осмысленное их исполнение оказывает глубокое эмоциональное воздействие и на зрителей, и на самих студентов-участников хора. Воспитательная цель таких концертов очевидна и неоспорима. И вполне понятно, что практика таких выступлений служит не только критерием для самооценки певческого коллектива и средством его духовно-нравственного воспитания, но и является особым механизмом накопления опыта эмоционального воздействия музыкальными средствами на слушателей. Эта практика формирует музыкально-исполнительские навыки, вокальное мастерство студентов, становится побуждающим стимулом для становления устойчивой потребности в их дальнейшем совершенствовании в процессе учебы. Целенаправленная работа по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию неизбежно приводит к ощутимым результатам.

Сегодня студенты кафедры осваивают вокальное искусство и инструментально-исполнительского искусство, методику воспитания и обучения музыке в общеобразовательной школе и учреждениях дополнительного образования, приобретают навыки научно-исследовательской работы.

В настоящее время коллектив кафедры продолжает творчески развивать сложившиеся музыкально-образовательные, музыкально-просветительские и научные традиции.

**Т. А. Шипилкина,**  
заведующий кафедрой  
«Музыка и методика преподавания музыки»  
ФГБОУ ВПО «Пензенский  
государственный университет»

# **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

## **ЭТНИЧЕСКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА В СОВРЕМЕННОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**И. В. Мацевский**

*Российский институт истории искусств, г. Санкт-Петербург, Россия,  
Союз композиторов России,  
Союз композиторов Украины,  
Международный Совет традиционной музыки ЮНЕСКО,  
Центр народной и духовной музыки,  
Центрально-Восточной Европы, г. Люблин, Польша,  
ihormcw@mail.ru*

В кризисные периоды развития общества, социальных структур, форм функционирования науки и искусства насущную необходимость приобретает использование исторического опыта и достижений традиционной этнической культуры [1, 3]. Весьма актуальным в этом плане является и обращение к традиционному профессиональному образованию в области музыкального инструментализма. Освоение этой сферы культуры академической системой образования находится только в самой начальной стадии [6, 8, 11].

К числу основополагающих принципов традиционного музыкального образования в этнической среде многих народов мира относятся: 1) осознание носителями традиции инструментальной и вокальной музыки как составной и неразрывной составляющей этнической культуры и искусства в их целостности [6, 7]; 2) понимание единства и системности всех элементов музыкальной культуры (инструмент, его морфология, способы изготовления, техника игры; особенности певческого звукоизвлечения, певческая манера, исполнительская практика; функционирование, жанры, формы и стилистика инструментальной и вокальной музыки; эстетика, комплекс представлений носителей традиции об особенностях музыки соответственного этноса, региона, историко-культурного слоя и стиля; неразрывность творческой практики, теории и педагогики) [5, 6, 7]; 3) осознание и учет в образовательных технологиях системности, неразрывности,

взаимосвязанности основополагающих элементов самой художественной ткани вокальной и инструментальной музыки в целом и отдельного ее проявления в каждом конкретном произведении – композиции и исполнения (в т.ч. импровизации), исполнительской артикуляции, интонации и коннотации, мелодики, ритмики, гармонии, формообразования и т.д. [7, 9].

Реализация названных принципов в этнической музыкальной педагогике базируется на учете и охвате названных составляющих в: а) опыте освоения каждого конкретного музыкального произведения традиционного репертуара; б) поэтапности постижения различных степеней артикуляционной и формообразовательной сложности осваиваемого репертуара, основ импровизации, композиции, музыкальной теории и терминологии при существенном учете специфики каждого обучающегося (максимальная индивидуализация подхода к алгоритму подбора программы); в) длительном, до начала профессионального обучения, музыкальном воспитании и отборе будущих учеников (с учетом как психо-физиологических и творческих способностей, так и нравственных качеств будущего носителя-репрезентанта этнического искусства; г) квантовой системе обучения, с полным погружением в течение определенного промежутка времени (от нескольких часов до нескольких дней подряд и тоже поэтапно) во весь комплекс творческой деятельности традиционного музыканта-инструменталиста и существенном значении самостоятельной творческой работы ученика в период между квантами.

Политико-экономические процессы, техническая революция, тенденции к глобализации существенно изменили к началу XXI века поле межкультурных взаимодействий. Сотнями веков автономно развивавшиеся и сформировавшие свою обычную эстетику, систему образности, принципы структурирования мировые музыкальные цивилизации (европейская, ближнесредневосточная, дальневосточная), а также многочисленные локальные этнические традиции вступают сегодня в самые разнообразные контакты. Им способствуют и все разрастающийся рынок, введение в мировой обиход достижений различных культур – материальных и духовных (в том числе, искусства и художественного образования), и размах информационных ресурсов, масс-медиа, интернета, туризма, фестивалей. Молодежь Азии, Африки, Океании едет учиться европейской науке, экономике, искусству в страны Европы, США, России и достигают значительных результатов. Им способствуют европейские педагоги, охотно приглашаемые в Корею, Японию, Китай, страны арабского мира.

Но и перед европейцами раскрываются перспективы обращения к иным художественным системам. Это обращение обусловлено и из-

вестным кризисом в европейском искусстве и музыкальном образовании, обусловленном не только экономическими проблемами, но все возрастающим *эстетико-концептуальным разрывом* между слушательской массой нового тысячелетия и сужающимся кругом практикующих музыкантов с *академическим* образованием [8]. Уменьшение доли специалистов в формировании музыкальной составляющей СМИ также немалым вызвано их неготовностью ориентироваться в *расширившемся информационном поле* межэтнического, международного звукового обмена и конгломерате мировых *музык* (world music) в эпоху глобализации. Такой неготовности во многом способствует глубокая *закрытость* музыкального учебного заведения, «оберегающего своих обитателей» от всего, что рождается вне его пространственных и временных пределов, а также *фрагментаризация*, расчленение (при обучении специалистов разного профиля) живой системы музыки на составляющие: сочинение, исполнение, осмысление. Исполнители и звукорежиссеры, не занимаясь композицией, играют и записывают музыку, не представляя процесс ее создания, композиторы лишь теоретически знакомятся с инструментами, для которых пишут, музыковеды, не обучаясь ни тому, ни другому, не могут дать ей соответствующую интерпретацию.

Перспективным в этом плане представляется учет опыта подготовки специалистов-профессионалов в *этнических музыкальных традициях*, ведь для них всегда были *актуальны* межкультурные контакты и взаимодействия.

Развитые формы *традиционной педагогики* находим в культуре *скоморохов* древней Руси, *кобзарей* и *лирников* Украины, *свадебных музыкантов* (в т.ч. *клезмеров*) Центрально-Восточной Европы, *гусанов* в Армении – *ашугов* и носителей макамата – *дастгах, макомов, раги* в Азербайджане, Иране, Центральной Азии, Индии, арабских странах, у *лэутаров* в Румынии и Молдове, *майстерзингеров, минезингеров, трубадуров, труверов, шпильманов, жонглеров* в Германии и Франции, у кочевников – *кюйши, жырши, курайсы, кобызчи*, разных направлений *шаманов, арехта-ку* у народов Севера, *гриотов* в странах Центральной Африки и т.д. К числу определяющих *структурно-функциональных* факторов этой культуры, отразившихся на принципах *отбора кадров* будущей художественной элиты и самой системе профессионального обучения, относим: 1) творческую личность мастера – носителя традиции; 2) соответствие его облика и характера деятельности целостной системе среды, в которой он функционирует; 3) интеграцию и координацию *разностилевых* пластов и нормативов культуры в сознании носителей и практике традиционного профессионального исполнительства-творчества; 4) сочетание канона и импро-

визации, новаторских устремлений и консервативно-охранительных компонентов творческой деятельности – как отражение естественного процесса эволюции этнического искусства; 5) неразрывность композиции, исполнения, осмысления в деятельности музыканта; 6) контактная коммуникация, восприятие и передача традиции в непосредственном творческо-исполнительском контакте, от носителя к носителю, их поколения в поколение.

**Быть профессионалом** в традиционной культуре дано лишь *неординарной*, выделяющейся из среды *индивидуальности*, которая благодаря таланту, знанию репертуара, вкусов и чаяний аудитории, артистическому мастерству, а нередко и владению *особыми* суггестивными (в т. ч. магическими) возможностями *воздействия* на людей, природе, сверхестественные явления способна выступать в форпосте сил, от которых зависит *жизнь* и *будущее* общины [5]. Это личность, завоевавшая доверие среды и **получившая право** ведущего субъекта оппозиционной пары: индивидуум и община, артист и публика, носитель и реципиент искусства [8, 10, 13]. Это, в свою очередь, не только требует от музыкантов *постоянного* (не только во время учебы!) *самосовершенствования*, расширения и углубления своих знаний традиции и *стилевого своеобразия* тех мест, где им приходится выступать, определяет основополагающее значение *учебного процесса*, развития исполнительского, художественного, *локально* и *социально* специализированного профессионализма в эпоху эстетических, функциональных, стилевых изменений, шествия моды, возникновения и исчезновения жанро-структурных стереотипов, – но вызывает также необходимость поиска и усовершенствования института собственной а) художественной и б) социальной *самозащиты*. В роли 1-й – выступает *художественная школа*, в которой воспитан и в рамках традиции которой творит музыкант. В роли 2-й – разнообразные формы *цеховой организации*, корни которой как в Европе, так на Ближнем и Среднем Востоке уходят во времена Средневековья [8, 9, 11].

Нормативы деятельности (включая набор знаний, умений, вступительный и заключительный экзамены, обряды вступления в цех, тип и даже моральные основы поведения) четко выполнялись (а за нарушения карались) кобзрями и лирниками, а в Бухаре и Самарканде – и поныне за исполнение цехового устава внимательно следят повсеместно уважаемые народом устоzy или *уста* в **районах сосредоточения** музыкантов – *махалла*. Следы подобных сосредоточений сохраняются сегодня и на Гуцульщине, Подляшье, Подолье, в Полесье, Новгородчине.

В рамках *школы* воспитываются юноши **разных** психологических типов, нередко, разного **микрорегионального** и даже **этнического**

происхождения (в Подолье, Словакии, Закарпатье у цыганских, еврейских, венгерских музыкантов учились украинские, словацкие, польские, румынские и наоборот). Представители *одной школы* работают на *разных территориях*. В рамках *одного цеха* (в т. ч. – временной свадебной капеллы, например) функционируют репрезентанты *разных творческих школ* (даже лучший воспитанник и творческий лидер-последователь прославленного И. Гавеца В. Могур не раз играл в капелле с Гриценковым – представителем иной, конкурентной на Гуцульщине – школы Минайлюков-Шкапов).

Каждый из очерченных *векторов влияния* плюс общие акценты воздействия *интегрированных, надлокальных* и *мировых* музыкальных систем безусловно сказались на в творческой практике, стилистике произведений традиционных профессионалов и обусловленной ею системе специального образования. Это отразилось и на *координации* и *отборе* приемов, выразительных средств, способов обучения.

Существенной представляется *1-я встреча* ученика с будущим педагогом. Учитель проверяет не только музыкальные способности будущего специалиста (слух, память, двигательную свободу и т.д.; при этом ритм, восприятие звуковысотности, тембра, композиции исследуются в неразрывном комплексе их составляющих), но и его общий тезаурус, морально-этический облик, отношение к искусству, психологическая гибкость. *Способность к обучению* и творческому развитию ценится выше имеющемуся к настоящему моменту набору знаний и умений [5, 6].

Координация канонического и привнесенного отчетливо проявляется в характерной для традиционной педагогики *квантовой* системе обучения профессиональному мастерству. Приобретенное учеником в периоды его *самостоятельной* (в т.ч. *поисковой*) *работы* между многочасовыми и многодневными учебными *порциями-квантами* занятий с педагогом (когда достигается максимальное *погружение* в осваиваемый материал) тщательно корректируется в соответствии с каноническими нормами традиции. В результате, при всем разнообразии направлений влияния традиция сохраняется, если не разрушены ее *фундаментальные показатели*: профессионализм и одаренность мастера, *звукоидеал*, *система порождения* средств выразительности и самих произведений искусства [10].

Будущий специалист учится воспринимать не только собственно музыкальные произведения осваиваемых им стилей (нормативно – нескольких), но и вслушиваться в *партитуру звучания* природы и культуры и находить в ней свое место, свой голос. Здесь и явления т.

н. *физической* (вой ветра, гром, бурление воды и т. д.) и *биологической музыки* (свист дудника, пение птиц и крики животных и т. п.). И *аудиовизуальный ритм* вселенной, природы (на него обратили внимание еще мыслители древнего мира) и человеческой деятельности. И внутренний *биопсихологический* ритм каждого индивида (пульс, отчетливо ощущаемые им удары сердца, движение мысли и смены чувств и т. д.). И постоянно фиксируемая им *цикличность* года, дня, жизни человека, основных форм его деятельности. И порожденные этой цикличностью системы *инициаций* и соответствующих обрядов.

Не случайна эволюция компьютерных технологий в сторону приближения к «живым» природным и инструментальным реалиям. Существенны и постепенно открываемые наукой, но издревле формирующиеся в человеческом сознании представления об окружающем мире как о своего рода воплощенном, *живом* голосе и *аудиовизуальном инструменте*, с помощью которого человек *познает* мир, себя и способен *управлять* ими, да и в собственном организме обнаруживает заложенные в нем *все основные типы музыкальных инструментов* (*идиофоны* рук и ног, *мембранофоны* живота и щек, *хордофоны* волос, *аэрофоны* – разнообразные *флейты* зубного и губного свиста и т.н. горлового пения, *трубы* губного амбушюра, *шалмеи* голосовых связок и т.д.). Подаренная человеку возможность *творить* музыку и *свой* мир через нее – учит этническая музыкальная дидактика, – может быть реализованной путем его прямых или опосредованных *собственных* артикуляционных усилий. Само осознание музыки человеком всех времен основано на восприятии ее системы как единстве структуры и артикуляции [2], замысла и воплощения [6, 7, 9]. Нет музыки вне ее живого произнесения, нет исполнения вне представления ее системы!..

Понимание взаимосвязи природы и деятельности важно не только для совершенствования эргономической стороны аудиовизуальных технологий (поиска устранения биопсихологического дискомфорта, разрушительного противоречия мобильной агогики человеческого пульса, связанной с ним темпоритмикой этнической музыки, естественным ансамблированием как взаимодействием близких, но *разных* субъектов музицирования с механической статикой аудиоаппаратуры, искусственных наложений под единую метрономику и т.д.). Здесь и *глубинные связи мобильности* живого музицирования, *ритмики*, частотных, *громкостных* характеристик, осознание *единства пространства и времени, визуальной и слуховой коммуникации*. Человек – со своим внутренним ритмом и *музыкой мышления* и *чувства* всту-

пает во взаимодействие с *музыкой* природы и *культуры общества*. Первый и робкий пока опыт некоторых вузов страны (например, Петрозаводской консерватории, Санкт-Петербургского Института культуры) – включить в программу обучения исполнителей и этномузыковедов курсы этнического искусства и музыкально-теоретических систем народов мира, этносольфеджио, композиции, стилизации, исполнительства и импровизации на национальных инструментах, в различных музыкальных стилях – лишь начальная стадия освоения и внедрения этнической музыкальной дидактики.

Названная этническая дидактическая система подтверждена гигантским опытом традиционной музыкальной культуры различных народов мира, ее становлением и развитием на протяжении многих тысячелетий. В современном академическом высшем и среднем образовании ее внедрение осложнено как самим состоянием музыкальной культуры европейского типа, с ее атомизацией и сепаратизацией составляющих музыкальной деятельности (когда одни обучающиеся сосредоточены только на игре как таковой, другие – только на теории музыки, гармонии, анализе музыкальных форм и т.д.), и соответствующих форм музыкального образования (жесткого разделения при обучении исполнителей-инструменталистов, теоретиков, композиторов и пр.), так и известной бюрократизацией, стандартизацией образовательного процесса, учебных дисциплин и программ обучения.

И все же многое достижимо. Одним из характерных и выросших из традиционной художественной дидактики является *инспиративный* подход при обучении молодого музыканта, заключающийся в направлении внимания и усилий обучающегося на *собственный поиск*, самосовершенствование, *самореализацию*, выявление и развитие *творческой индивидуальности*.

Уже при первой встрече со студенткой Санкт-Петербургской консерватории – тогда уже лауреатом Международных конкурсов, а ныне известной скрипачкой и этномузыковедом – Викторией Мациевской, приехавшей обучаться традиционному искусству к выдающемуся скрипачу Буковины Спиридону Прилипчану (перед тем основательно освоившей по звукозаписям его произведения и особенности исполнительской техники), мастер сказал: «А зачем ты играешь как я? И в гуцульской музыке ты должна быть *собой. Найди себя!*». «В своих занятиях я помогаю ученику найти наиболее удобные для него способы держания инструмента, положения ног и рук, и *игры* (инструментальные произведения я предлагаю те, которые ему на сегодня доступны», – рассказал мне другой гуцульский музыкант-педагог Дм. Гриценкив.

То же относится к *выбору* (в зависимости от музыкально-психологического типа ученика) и *алгоритму* – порядку освоения композиций, исполнительских приемов, способов импровизации, а также теоретических соображений. Лишь через несколько лет, при 3-м кванте (серии мастерклассов) мэтр галицко-гуцульской инструментальной традиции Василь Могур раскрыл своей пытавшейся разобраться в закономерностях крупной формы ученице формулу математически соотношений ее элементов. Когда Виктория спросила? «А почему раньше Вы мне этого не сказали?», – ответил: «А раньше не спрашивала!».

Инспиративный подход имел место и в деятельности таких мастеров академической исполнительской культуры как П. Столярский, Г. Пятигорский, Д. Ойстрах. Этот подход успешно осуществлялся и в работе преподававшего (2-я треть XX века) в Львовской консерватории композитора, дирижера, ученого Адама Солтыса (1890–1968), у которого я учился и закончил вуз (1960–1965 гг.) по классу композиции. Не случайно школа А. Солтыса, – которого, увы, совсем не баловали в советские времена, дала столько первоклассных специалистов<sup>1</sup>). При инспиративном подходе огромную роль играет стимулирование собственной *инициативы* учащегося в расширении образного и стилевого поля, познании и развитии композиторской техники, профессионального мастерства, источниковой сферы.

Важно сочетание доброжелательности, открытости интерактивного общения коллег по профессии и высоких профессиональных творческих критериев, проявляемое не только на уроках, но и в бытовом общении. Помню, как я еще робким студентом благоговейно входил в заставленную старинной мебелью квартиру почитаемого *Профессора*. Бывать *в ДОМЕ*, ощущать семейную составляющую целостной системы жизнедеятельности учителя-творца принято было испокон веков и в традиционной культуре, и в школах европейских мастеров разных профессий. Так обучали художники Ренессанса, скрипичные мастера Амати, Страдивари и их современники. Приводили *на дом* своих воспитанников Гиппиусы – учитель В. Набокова и О. Мандельштама Владимир Васильевич и мой наставник в области этноинструментоведения Евгений Владимирович, создатель отечественной скрипичной школы Петр Соломонович Столярский и многие другие.

---

<sup>1</sup> Вот лишь фрагмент их списка: В. Дзедушыцкий, Ю. Хоминьский, Ш. Каллош, Е. Колачковский, Е. Козак, Р. Куклевич, Г. Ляшенко, Л. Мазепа, А. Никодемович, Ш. Ниманд, М. Скорик, С. Скровачевский, В. Задерацкий.

В общении с А. Солтысом существенными были не только тематика бесед с ним, отчетливость его суждений, но и ясный, проникающий взгляд глубоко интеллигентного человека, смотрящего всегда прямо в глаза, теплые краски его голоса, ощущение неподдельной заботы о студенте (скольким он реально помогал и материально!..), милая, лишенная какой-либо иронии улыбка, не утратившие силы своего восприятия, свежести, адекватности и через десятки лет.

Осознание необходимости образовательных реформ, известные успешные (хоть и пока в минимальных масштабах) инициативы по совершенствованию высшего музыкального образования, реализуемые в отдельных подразделениях российских ВУЗов (Петрозаводской и Саратовской консерваториях, Воронежской музыкальной академии, Санкт-Петербургском институте культуры и некоторых др.), в Белорусском университете культуры и искусства в Минске, Национальной академии музыки в Киеве, Ровенском гуманитарном университете (Украина), Алматинской консерватории (Казахстан), Клайпедском университете (Литва) [1, 4, 12, 13], все же позволяют надеяться на плодотворное решение непростых, но весьма затребованных временем и состоянием нашей культуры задач.

### **Список использованных источников**

1. Аўтэнтычы фальклор: праблемы захавання, вывучэння, успрымання : бюлетэнь VII Міжнароднай навуковай канферэнцыі. – Мінск : БДУКМ, 2009–2014. – (Серія ежегодных изданий 2009–2014 гг.).
2. Чудинова, И. А. Голос в культуре. Артикуляция и тембр : сб. ст. / под ред. И. А. Чудинова, А. А. Тимошенко. – СПб. : РИИИ, 2007. – 139 с.
3. Дарашэвіч, Э. Рэвіталізацыя фальклору / Э. Дарашэвіч // Аўтэнтычы фальклоір: праблемы захавання, вывучэння, успрымання : бюлетэнь VII Міжнароднай навуковай канферэнцыі / адказн. рэд. В. Р. Языковіч. – Мінск : БДУКМ, 2013. – С. 32–33.
4. Калацэй, В. Вышэйшая школа і этнапедагагічная накіраванасць адукацыі / В. Калацэй // Аўтэнтычы фальклоір: праблемы захавання, вывучэння, успрымання : зборнік навуковых прац III Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі / рэдкал: М. А. Мажэйка (адказн. рэд.). – Мінск : БДУКМ, 2009. – С. 94–98.
5. Мациевская, В. И. О роли лидеров в становлении исполнительских стилей и школ традиционной профессиональной скрипичной традиции Буковины и Прикарпатья / В. И. Мациевская // Рах Sonoris: история и современность / гл. ред. Е. М. Шишкина. – Вып. 3. – Астрахань : Гос. Фольклорный центр «Астраханская песня», 2008. – С. 93–95.
6. Мациевский, И. В. В пространстве музыки / И. В. Мациевский. – СПб. : РИИИ, 2013. – Т. 2. – С. 122–157.
7. Мациевский, И. В. Сравнительное искусствознание – XXI век / И. В. Мациевский // Сравнительное искусствознание – XXI век : сб. статей и матери-

- алов / ред.-сост. О. В. Колганова ; отв. ред. И. В. Мациевский. – СПб. : РИИИ, 2014. – Вып. 1. Наследие Генриха Орлова и актуальные проблемы современного сравнительного искусствознания. – С. 6–23.
8. Мацієвський, І. Традиційний музичний професіоналізм на перехресті доцентрових тенденцій / І Мацієвський // Проблеми етномузикології : збірник наукових статей / упорядник О. І. Мурзіна. – Вип. 4. – Київ : Національна музична академія, 2009. – С. 6–11.
  9. Овчинникова, Ю. С. Музыкальное Миротворчество в контексте сравнительного изучения традиционных культур / Ю. С. Овчинникова // Сравнительное искусствознание – XXI век : сб. статей и материалов / ред.-сост. О. В. Колганова ; отв. ред. И. В. Мациевский. – СПб. : РИИИ, 2014. – Вып. 1. Наследие Генриха Орлова и актуальные проблемы современного сравнительного искусствознания. – С. 89–101.
  10. Фольклор и творческая личность : материалы круглого стола и научной дискуссии / ред.-сост. А. В. Ромодин. – СПб. : РИИИ, 2014.
  11. Этническая музыка и XXI век : материалы Всерос. науч. конф. / ред. В. Л. Калаберда и др. – Петрозаводск Изд-во ПетрГУ, 2007.
  12. Ярешко, А. С. К проблеме воспитания исполнителей традиционного музыкального искусства и этномузикологии в современном образовательном процессе на примере Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова / А. С. Ярешко // Восток и Запад: этническая идентичность и традиционное музыкальное наследие как диалог цивилизаций и культур : сб. статей и материалов Междунар. фольклорн. конгр. / гл. ред. Е. М. Шишкаина. – Астрахань : Изд-во ОГОУ ДПО «АИПКП», 2008. – С. 217–221.
  13. Vyžintas, A. Gyvianimas – liaudies muzikai / A. Vyžintas // Sudaritojas V. Tetenskas. – Klaipėda : LLKS, 2010. – P. 65–91.

## **ПОРАЗМЫШЛЯЕМ ВМЕСТЕ: ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕГОДНЯ**

**А. В. Мочалов**

*Российская академия музыки им. Гнесиных,  
Московский государственный академический  
музыкальный театр им. Б. А. Покровского,  
mochalov.alex@gmail.com*

Известный музыкант и педагог-исследователь А. Д. Алексеев еще в 60-е годы прошлого века характеризовал систему музыкального образования, которая сложилась в стране, как совокупность музыкальных учебных заведений, ориентированных на воспитание и обучение, имеющих определенную структуру. Схематично эту структуру можно

представить в виде трех звеньев (ступеней). Первое звено – это детская музыкальная школа, предназначение которой осуществлять музыкальное воспитание детей и подростков, выявлять наиболее способных из них, чтобы подготовить к обучению в музыкальном училище – втором звене характеризуемой системы. Музыкальное училище является средним профессиональным учебным заведением, задача которого осуществлять подготовку музыкантов исполнительских и теоретических специальностей, в основном для педагогической работы в детских музыкальных школах. Подчеркнем, что в названном звене системы не предполагается подготовки концертных исполнителей, в том числе солистов. Основная задача состоит в подготовке профессиональных музыкантов-ансамблистов и квалифицированных педагогов для ДМШ. Третье звено – высшее профессиональное музыкальное образование – консерватория, в которой осуществляется подготовка исполнителей высшей квалификации. Задача «консерваторского» образования – подготовка сольных концертных исполнителей и преподавателей для учебных музыкальных заведений среднего звена [1, с. 9–10].

С течением времени и в связи со многими преобразованиями в системе образования, в частности музыкального, появилось несколько разновидностей учебных заведений на каждой ступени музыкального образования (школы искусств, музыкальные колледжи, институты искусств, академии и т.д.), также изменениям подверглись и учебные программы, но основные характеристики принципов обучения остались неизменными.

Наши наблюдения практики обучения и анализ, так называемой, «модели выпускника» высшего музыкального учебного заведения привел нас к неутешительному выводу, а именно: подготовка профессионального музыканта-исполнителя, прошедшего все ступени обучения, является практически *единственной* целью системы музыкального образования.

Сложившаяся ситуация, по нашему мнению, значительно сужает возможности последующего трудоустройства и самореализации выпускника, обучение которого было нацелено исключительно на музыкальное исполнительство. Как известно, кроме исполнительства он призван заниматься и педагогической, и просветительской, и научно-методической деятельностью, и многими другими видами музыкально-профессиональной работы.

Исследователи также констатируют, что сегодня существует противоречие между целями общехудожественного воспитания учащихся-музыкантов, развития их интеллекта, общих и специальных спо-

способностей, с одной стороны, и ориентацией многих представителей музыкально-педагогического сообщества на приоритетное развитие «техницизма», с другой. Наблюдаются эти явления и в теории, и в практике музыкального обучения [2].

До сих пор музыкальные учебные заведения, не только высшего, но даже среднего звена, стремятся, прежде всего, к показателям «высокой результативности». А это означает «погоню» за количеством лауреатов всевозможных смотров и конкурсов музыкального исполнительства. К сожалению, по таким же критериям оценивается и работа преподавателя специального музыкального инструмента. Основным достижением считается наличие в классе как можно большего количества дипломантов и лауреатов, ярких выступлений на академических концертах, экзаменах и т.п. В детской музыкальной школе (школе искусств) такой подход не должен быть главным в оценке работы преподавателя. Программные установки ДМШ всегда были направлены на подготовку потенциальных профессиональных музыкантов, но не просвещенных любителей, способных к музицированию и творчеству, проявляющих активный и неугасимый интерес к музыкальному искусству. Ориентация исключительно на получение призовых мест в музыкальных состязаниях существенно сужают круг образованных любителей музыки.

Что касается среднего и высшего звеньев музыкального образования, то такой подход просто недопустим, поскольку необходимо решать задачи не только музыкально-исполнительской подготовки, но и целенаправленно обучать педагогическому мастерству, а также другим видам музыкальной деятельности, которые ожидают в будущем выпускника.

Особо отметим, что исполнительская квалификация выпускника среднего профессионального музыкального заведения, несомненно, очень важна, но погоня за количественными показателями, отражающими процент выпускников, поступивших на исполнительские факультеты в учебные заведения высшего звена, не должна стать единственной целью и приоритетом всего музыкально-образовательного процесса. Формирование педагогических кадров первой ступени музыкального образования должно осуществляться отнюдь не по «остаточному принципу», поэтому самое серьезное внимание необходимо уделять подготовке компетентных преподавателей в среднем звене.

На наш взгляд, трудности в решении отмеченных нами проблем, связаны, не в последнюю очередь, и с продолжающейся реформой системы образования. Так, ее результатом уже является присоединение средних специальных учебных заведений к высшим, когда утрачива-

ются былые автономия и полномочия. Нередко реорганизация приводит и вовсе к закрытию музыкального училища (колледжа). В лучшем случае его объединяют, например, с колледжем культуры, что, по нашему мнению, нежелательно, поскольку происходит «размывание» идеи собственно музыкального образования и его педагогических традиций.

В таких условиях позиция руководителей учебных заведений среднего звена, требующих от педагогов «результативности» вполне объяснима, ведь чем больше учеников продолжит профессиональное образование, тем выше рейтинг училища, а, значит, есть надежда на то, заведение, может быть, не закроют, не присоединят, не расформируют. Однако, не подготовив достаточного количества профессиональных педагогов для музыкальных школ, мы неизбежно и очень скоро столкнемся с проблемой нехватки талантливых абитуриентов для тех же училищ и колледжей. Ситуация усугубляется еще и тем, что будущий преподаватель ДМШ, обучаясь в училище (колледже) не получает в достаточной степени собственно педагогической подготовки, поскольку от него постоянно требуют участия в музыкальных конкурсах, на что безусловно затрачивается много сил и времени. Подобные «перекося» и дисгармонию в подготовке будущих музыкально-педагогических кадров для системы дополнительного образования, к которому в наше время относятся ДМШ и ДШИ, необходимо как можно скорее преодолеть. Один из путей выхода из сложившейся ситуации мы видим в усилении педагогической направленности музыкального образования, в частности, среднем звене.

Обращаясь к проблемам высших учебных музыкальных заведений, то укажем и здесь на необходимость профессионально-ориентированной подготовки, которая учитывала бы потребности нынешнего дня и сложную ситуацию с трудоустройством выпускников. Однако по-прежнему приоритетной задачей является подготовка музыканта-исполнителя, многократного лауреата всероссийских и международных музыкальных конкурсов, будущего солиста творческого коллектива, концертмейстера оркестра и т.п. Кроме того, студентов музыкально-теоретических факультетов (отделений) нацеливают на дальнейшее обучение в аспирантуре и далее – докторантуре как наиболее успешный карьерный рост в профессии. Однако нельзя перекладывать вину за сложившуюся ситуацию только на профессорско-преподавательский состав. И здесь, к сожалению, система требует от них той самой пресловутой «результативности». Например, для соискания ученого звания доцента преподавателю музыкально-исполнительских дисциплин необходимо в числе документов пред-

ставить список подготовленных учеников, являющихся лауреатами международных конкурсов, а список учеников, успешно работающих преподавателями средних специальных учебных заведений в «пакет» не входит. Таким образом, педагогическая составляющая музыкально-образовательного процесса отходит на второй план, что неизбежно влечет за собой проблемы «замкнутого круга». В результате получается, что одна из самых лучших систем музыкального образования в мире, по сути, направлена на очень узкий профиль подготовки, что не отвечает требованиям современного дня.

Отсюда следует вывод, что серьезные проблемы в музыкальном образовании начинаются уже на стадии постановки самих целей, реализация которых осложнена реальным состоянием отечественной образовательной системы. Расхождение между заявленными в программах подготовки целями и той целью, которая должна быть достигнута в соответствии с логикой обучения, является серьезным противоречием, негативно отражающимся на всей системе профессионального музыкального образования. Думается, что первостепенной задачей теории педагогики профессионального музыкального образования является определение ее реально достижимых целей в контексте современного состояния отечественного образования в целом.

На наш взгляд, основными аспектами, требующими тщательного изучения, являются не только музыкально – педагогические, но и социально-экономические, которые в XXI веке стали играть немаловажную роль. «В наши дни на уровне министерских документов утвердилось невообразимо порочное определение образования и культуры как «оказания услуг». Столь порочная формулировка, – справедливо пишет профессор Московской консерватории К. В. Зенкин, – еще несколько лет назад была просто немыслима – значит, уже сделан трудноисправимый шаг в сторону, противоположную культуре и нормальному развитию общества. Необходимо вернуть должное понимание статуса образования и культуры, которые ни в коем случае нельзя относить к сфере оказания услуг, – это прежде всего работа по воспитанию, *управлению* обществом и по планированию социально-государственного развития!» [3, с. 11].

Уверены, что проблемы, затронутые в нашей статье, требуют скорейшего решения, что позволит изменить к лучшему положение в отечественном музыкальном образовании во всех его звеньях.

### **Список использованных источников**

1. Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.

2. Базиков, А. С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления / А. С. Базиков. – Тамбов : ТГМПИ, 2002. – 312 с.
3. Зенкин, К. В. Что необходимо изменить для дальнейшего развития русской музыкальной культуры / К. В. Зенкин // Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО при МПГУ. – М. : МПГУ, 2013. – С. 7–12.

## **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В БОЛГАРИИ**

**Г. И. Стоянова**

*Департамент информации и усовершенствования учителей  
при Софийском университете им. Кл. Охридски, г. София, Болгария,  
galina\_st\_2006@abv.bg*

Духовно-нравственное воспитание подрастающих поколений (как, впрочем, и все остальные виды – физическое, социальное, гражданское и пр.) невозможно без фундаментальных национальных устоев данного общества, нации, государства, без его идеологии и нравственных ценностей. Любая образовательная система – это зеркало общества в целом и всех его недугов в частности. Болгарская система не исключение, а поскольку в последние десятилетия вся государственная система потеряла стабильность и вектор развития, все стало размытым и неясным с исключением европейской ориентации, то и образовательная система зашла в известный тупик – по-старому уже нельзя, по-новому – не можем (или не хотим). Чувствуется потребность в общенациональной идее, в фундаментальной болгарской стратегии развития общества и его поколений, в обновленной перспективе, хочется увидеть «свет в тоннеле бытия» ... Но пока продолжаются политические и социальные сотрясения, пока размываются основы национального самосознания, пока идея выживания и индивидуального благополучия давит над идеей солидарности и общности – нельзя надеяться на духовный подъем и нравственное очищение нации.

В связи с этим мы констатируем очевидное вырождение и музыкально-образовательной системы, потерю стабильных основ художественно-эстетического воспитания и его рычагов – хорового пения как основы соборности, веры и духовности. На этом фоне как некое откровение звучат слова Предстоятеля русской православной церкви Патриарха Кирилла перед депутатами государственной Думы весной

этого года: «Вера, державность, справедливость, солидарность и достоинство – пять ключевых элементов из пяти эпох нашей истории; все вместе они и формируют национальную идентичность и основу русской цивилизации». И далее: «Сегодня, описывая этот идеал на языке социальной философии, мы называем его социальным обществом, где ради достижения общего блага тесно сотрудничают между собой различные этнокультурные, социальные, профессиональные, религиозные и возрастные группы» [3].

Считаю возможным для меня рассмотрение данного идеала русского общества глазами человека с русскими корнями, но погруженного в болгарскую историю и действительность.

Итак – ВЕРА, православная вера болгар и русских с более чем тысячелетней историей! Сначала принятие христианства как державной религии в 865 году в огромной по тем временам Болгарии, а затем через 100 с лишним лет крещение Киевской Руси. «Утверждение Кирило-Мефодиевского дела в Болгарии, возведение староболгарской письменности в ранг официальной и культовой превращает страну в третью культурную и политическую силу в Европе – рядом с Византией и Римом, позволяет говорить о третьей письменной цивилизации – староболгарской (славянской), где староболгарский язык стал своеобразным латинским языком для всех славян» [1,5]. Когда в 868 г. папа Римский торжественно благословил святых братьев Кирилла и Мефодия, а их книги сложил на алтарь храма св. Петра, «тогда колокола во всей Европе возвестили миру, что новый народ завоевал право разговаривать с Богом на своем языке» [1, с. 185], а «принадлежность святых братьев к болгарскому племени (и не только по матери Марии) считается доказанной» [2, с. 4]. Но самое главное – ВЕРА И ЯЗЫК стали краеугольными камнями не только национальной идентификации, но и устойчивости болгар в условиях шестивекового чужого владычества, когда для постройки церкви требовалось разрешение султана, а ее высота должна была быть не выше турецкого всадника на коне... Зато теперь в последние 25 лет мы наблюдаем огромное количество новых мечетей в городах и селах с преобладающим турецким населением, а также телевизионные новости на турецком языке... Но вера не угасла, она продолжается в семейных традициях, в старых и подновленных монастырях и храмах, в духовном наследии болгарских святых и прежде всего – св.св. Кирилла и Мефодия. Эти имена болгарская церковь и болгарская школа чтят всегда и гордость от того, что болгарская письменность дала возможность «всем славянам книгу читать» (Иван Вазов) все еще составляет существенную часть духовно-нравственного воспитания поколений.

**ДЕРЖАВНОСТЬ** – сравнение с историей также не в пользу современности. Огромная некогда держава, у которой есть богатая предистория на земле современной Украины и Крыма (Великая Болгария) и на Волге (Волжская Болгария) и которая теперь в числе средних по масштабам европейских государств, причем всегда зависимая от одной из великих сил. Объективное снижение процента болгарского населения за счет цыганского, турецкого и новых беженцев с востока, а также за счет перемещения нашей молодежи в Европу и Америку создает реальную угрозу исчезновения болгарского этноса в ближайшие десятилетия. Благо свобода выезда в страны Европейского союза ничем не ограничена. А в смысле именно державности другие страны выглядят куда как привлекательнее. А если нет гордости за свою страну, если нет объединяющей идеи и объединяющей песни, кроме гимна, то и не на что опереться в процессе духовного и нравственного воспитания поколений. Министерство образования более 10 лет не может создать Новый образовательный закон, который бы отвечал духу времени и новейшим педагогическим теориям, и в то же время обеспечивал бы выпускникам или продолжение образования, или рабочее место. Если государство заинтересовано в развитии интеллектуального и творческого потенциала нации, оно стабилизирует и расширяет гуманистическое и художественное образование, т.е. расширяет культурное поле в образовательной системе, где именно должно осуществляться духовно-нравственное воспитание молодежи. И наоборот, если у государства вполне прагматичные цели и задачи (вроде ликвидации безграмотности), то культурное поле сокращается до минимума за счет профессиональной подготовки «рабочей силы». Показательным является и тот факт, что состоятельные родители воспитывают своих детей в частных детсадах и школах (их очень много), а государственные образовательные учреждения – для остальных и нищих. Это также подтачивает авторитет государства и его политики в области образования, где духовно-нравственные ориентиры слабо просвечивают в бесконечных спорах в отношении учебного содержания.

**СПРАВЕДЛИВОСТЬ** – нынешний переход от социализма к капитализму получился справедливым для той части населения, которая получила свое реституированное в 1945-м году имущество, а также для новых людей, распределивших между собой все национальные богатства Болгарии. Поэтому у людей с огромной разницей в доходах нет никакого единства по отношению к категории справедливости и скоро не будет. В этих условиях и дети растут с очень разными пред-

ставлениями о справедливости... А учителям все труднее внедрять этот нравственный тезис в их сознание.

**СОЛИДАРНОСТЬ** – весьма важное и необходимое качество любого общества – от семьи до государства, но для этого необходима общая стратегия движения этого общества к какому-то идеалу. В болгарском обществе в данный момент «выковыивают» эту стратегию более пятидесяти партий, т.е. каждая критикует все остальные и к солидарности они в принципе прийти не могут. Таким образом, в основе государства подорвана платформа солидарности и даже парламентские партии это демонстрируют нам ежедневно. Разъединенность общества не только чувствуется на бытовом уровне, но и приобретает угрожающие формы, что касается межэтнических или социальных отношений. Сама по себе идея солидарности прекрасна, но она не афишируется и не реализуется может быть умышленно, т.к. солидарное и сплоченное общество может быть опасным. И еще – сплоченное общество требует авторитетного лидера, а это тоже проблема... В музыке символом солидарности, сплоченности и соборности всегда было хоровое пение, общая молитва в церкви, общий хоровод на празднике. И нужно видеть этот народ на фольклорных праздниках на природе, где и сейчас в полной мере демонстрируется и этот принцип в жизни людей. И теперь народный фольклор, в условиях глобализации, стирания национальных граней в искусстве и жизни, яростно сопротивляется и защищает не только национальную идентичность, но и духовность и нравственность народа, исконно существующих в народном творчестве. Оно по сути оберегает духовный гомеостазис народа от эрозии новой либеральной «цивилизации». А это, слава Богу, вовремя уловила и использует наша музыкальная педагогика. Все наши учебники и программы насыщены фольклором в его синкретизме и художественном совершенстве, а это основа национальной идентификации детей и школьников.

**ДОСТОИНСТВО** – да, прекрасное чувство свободной личности, основанное на авторитете и достижениях семьи, народа, страны, но в данной ситуации нельзя сказать, что оно присуще большинству людей. В историческом плане основой национальной гордости и достоинства были победная борьба за свободу и независимость в XIX веке (период болгарского Возрождения), золотые сокровища древнейшей фракийской цивилизации, открытые в прошлом столетии и находящиеся сейчас в Лувре; богатейший музыкальный и танцевальный фольклор, и, в целом, развитие культуры и искусства в последние 50 лет. В последние десятилетия членство Болгарии в Европейском союзе несомненно отражается на самочувствии и воспитании в смысле приоритета индивидуального самосознания над коллективным и в

возможности свободы личности, ее самодостаточности и самоуважения. В этом плане духовно-нравственное воспитание идет по пути осознания прав человека, свободы выбора, свободы передвижения, уважения к другим культурам, ценностных ориентиров. Очень важно осознать предостережение Патриарха Кирилла о том, что «абсолютизация свободы выбора в отрыве от нравственных установок является смертельно опасной для человека и общества. Потому что выбрать ведь можно и зло» [3]. Для музыкальной педагогики установка на достоинство существует в плане гордости за великих болгарских музыкантов – народных и академических, которые за последнее столетие поднялись от полного небытия до реального присутствия на мировых сценах. Это и оперные звезды, и композиторы-классики, и уникальный фольклорный мир. Есть достижения и в области популярной музыки, как, например, тот факт, что через месяц мы будем встречать в Софии новое издание Детского Евровидения. И в этой области необходимо стремиться к высоким образцам детского сольного пения, к совершенству художественного выражения, а не только к визуальной части шоу-спектакля! В этом и будет виден уровень художественного музыкального мышления не только детей-исполнителей, но и их наставников, педагогов и учителей, чем бы хотелось гордиться. И хотелось бы надеяться, что от вырождения мы продвигаемся к возрождению музыкально-педагогической системы в нашей стране.

### **Список использованных источников**

1. Куюмджиева, Св. Какво са пеели Кирил и Методий през IX век? / Св. Куюмджиева // Музикални хоризонти. – 1985. – № 4. – С. 4–18.
2. Цанев, Ст. Български хроники. Т. 1 / Ст. Цанев. – София, 2006.
3. Взгляд. Патриарх сложил пять ключевых элементов русской цивилизации. – URL: [Vz.ru/politics/2015/1/22.725742.html](http://Vz.ru/politics/2015/1/22.725742.html).

## **ФИЛОСОФИЯ МУЗЫКИ В СТРУКТУРЕ ЗНАНИЯ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ**

**А. Б. Тугаров, Э. А. Шевцова**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,  
г. Пенза, Россия,  
[fssr@bk.ru](mailto:fssr@bk.ru)

В современном отечественном социально-гуманитарном научном знании философию музыки традиционно принято рассматривать как раздел *эстетики*, исследующий сущность и значение музыки, как об-

ласть знания, в широких дисциплинарных рамках которой исследуются различные философские, мировоззренческие и наиболее фундаментальные культурологические аспекты музыкального искусства в его самых разнообразных проявлениях.

Данный подход объясняется тем, что временная, выразительная природа музыки обуславливает своеобразие философии музыки в сравнении с другими философскими экскурсами в область искусства. По мнению исследователей, философия музыки касается также наиболее общих проблем музыковедения: общих закономерностей композиторского и исполнительского творчества, особенностей восприятия музыкальных произведений [12]. Названный концептуальный подход, с одной стороны, позволяет представителям различных социально-гуманитарных наук рассматривать философию музыки как междисциплинарную отрасль научного знания, относящуюся одновременно к области музыкознания, философии, социологии, психологии, культурологии и педагогики.

С другой стороны, отнесение философии музыки к эстетике как области философского знания требует отличать ее от музыкальной эстетики, которая по своей общей исследовательской направленности близка предметной атрибутике философии музыки, но отличается от нее своей методологической спецификой.

Данное обстоятельство объясняется тем, что философия музыки как раздел эстетики занимается преимущественно решением проблем онтологического, гносеологического и *аксиологического* характера, тогда как музыкальная эстетика преимущественно решает задачи сугубо музыковедческие. В свою очередь по причине такой ее методологической ориентированности музыкальную эстетику как специализированную научную дисциплину исследователи относят именно к области музыкознания [1, с. 36-39].

Мы считаем, что *аксиологическая* проблематика философии музыки открывает перспективу ее рассмотрения в структуре знания о духовно-нравственном воспитании и, что еще более важно, позволяет институировать философию музыки как самостоятельную отраслевую философскую дисциплину, содержательно и структурно относящуюся к социально-философскому знанию, прежде всего, к философии культуры.

Методологически обоснован подход, согласно которому философия музыки играет определенную роль в развитии миропонимания конкретной исторической эпохи. Другими словами, философия музыки выступает как компонент развития научно-теоретического миропонимания эпохи. Теоретическое значение имеет сложившееся в со-

циальной философии мнение, что решение целого ряда сложных, содержательно взаимосвязанных задач исследования гносеологических аспектов «философии музыки» как «компонента миропонимания» оказывается возможным, прежде всего, в рамках философии культуры [7, с. 60].

В частности, для понимания места философии музыки как отрасли социальной философии в структуре знания о духовно-нравственном воспитании принципиально важно утверждение, что «онтологию музыкального языка» следует искать не в физическом, а в духовном аспекте реальности. В этой связи Ю. Н. Холопов обращает внимание на *относительность* традиционного понимания и ощущения людьми, живущими в современном обществе, сущности музыки.

Понимание сущности музыки не только не является постоянным, вечным и само собою разумеющимся, но исторический период существования в научно-философском знании понятия музыки и философии музыки составляет лишь довольно тонкий пласт хронологии. Ю. Н. Холопов отмечает, что происходящая в настоящее время «стремительная эволюция музыкального предмета – не просто закономерный факт, но событие, которого не могло не быть» [11, с. 7–8].

В отечественной философской, культурологической и музыковедческой литературе вопрос о взаимодействии философии, культуры и музыкального искусства, как в историческом, так и в логико-методологическом плане, рассматривается в качестве самостоятельной теоретической проблемы. Данной проблеме посвящены, в частности, исследования советских и российских ученых: Ю. А. Жданова [2], К. В. Зенкина [3], Э. В. Ильенкова [4], Г. Г. Коломиеца [5], А. В. Михайлова [8], И. Н. Сиземской [9], Ю. Н. Холопова [10] и других.

Современными российскими исследователями проблем философии музыки выявлено наличие глубокой имманентной связи между движением философской мысли и процессами, происходящими в художественной культуре наиболее значительных исторических эпох развития общества. Данное утверждение в полной мере относится и к внутренне противоречивой взаимосвязи философской рефлексии и музыки.

Такая взаимосвязь находит свое выражение как в том, что в определенные исторические эпохи философская мысль в значительной мере обуславливает существенные характеристики музыки, особенность, направленность музыкальной культуры, так и в том, что музыкальная культура в конкретные исторические периоды может оказывать определенное влияние на философский дискурс, интегрироваться в философское мировоззрение и даже в научную картину мира.

В результате музыка становится средством понимания, как широкого круга явлений жизнедеятельности отдельно взятого общества, так и содержания его духовной культуры. В этом случае музыка непосредственным образом интегрируется в философский дискурс, в философски обобщенную картину мира, создаваемую в конкретную историческую эпоху.

Мы исходим из того, что музыка обладает способностью выступать одним из компонентов процесса создания такой картины мира. В рамках данного процесса от исследователя требуется выявление философского значения формально-содержательных элементов музыкального творчества, концептуальное осмысление музыкального мышления определенной исторической эпохи как компонента философского миропонимания, причем, как в музыковедении, так и в философии культуры.

Ю. Н. Холопов обращает внимание исследователей на то, что философия музыки оказывается «в целом малодоступной межведомственной областью науки». Он подчеркивает: «От философии как проникновения в предвечные причины бытия до отключающего рас­судок созерцания звуковых образов, как говорится, дистанция огромного размера. Чтобы успешно работать в этой области, необходимо обладать и философским видением мира, и вместе с тем владеть чувственно-образным по своей природе искусством звуков. Обычно же философы некомпетентны в музыке, а музыканты – в философии. Тем не менее, счастливое сочетание музыки и философии все же случается в истории науки» [10, с. 240].

Ю. Н. Холопов считает, что с полным основанием Алексея Федоровича Лосева следует назвать тем ученым, которому успешно удалось соединить в рамках одного исследования понимание сущности музыки и сущности философии. Его книга «Музыка как предмет логики» (1927 г.) стала первым в истории русской социально-гуманитарной науки фундаментальным трудом с истинно философским подходом к феномену музыки. Ю. Н. Холопов пишет: «Не будет преувеличением сказать, что А. Ф. Лосев – основоположник философии музыки в России. В отличие от В. Ф. Одобского, которому мы, однако, должны отдавать должное, теория А. Ф. Лосева – оригинальная и новая концепция, содержащая плодотворную основу для дальнейшего развития» [10, с. 241–242].

Таким образом, труды А. Ф. Лосева по философии музыки являются по существу первым в отечественной социально-гуманитарной науке многоаспектным, всесторонне обоснованным теоретико-методологическим подходом к данной проблеме социально-философского и научного исследования.

К числу наиболее важных научных проблем и вопросов, изучением которых, следуя созданной А. Ф. Лосевым методологии [6], занимается современная философия музыки и которые своим содержанием входят в структуру научно-теоретического знания о духовно-нравственном воспитании, относятся следующие: вопросы социального бытия музыки (онтологический аспект); проблемы идейно-философского наполнения музыки (гносеологический аспект); проблемы и вопросы, связанные с ролью и значением музыки в формировании у людей различных этико-мировоззренческих установок (этико-гносеологический аспект); вопросы, связанные с познавательно-воспитательным значением музыки (гносеологический аспект).

Продолжая традицию методологического подхода А. Ф. Лосева, целью современного исследования проблем философии музыки становится анализ конкретных проявлений интеграции особенностей и характеристик культуры музыкального мышления в философское миропонимание конкретной исторической эпохи, а также анализ процесса интеграции музыкальной культуры относительно различных уровней мировоззрения: мирочувствования, миропонимания, самосознания.

Нам представляется научно перспективным исследование проблемы ребенка в современном мире музыки как синтеза философского, психолого-педагогического, социологического и искусствоведческого знания. Мы исходим из того, что музыкально-эстетические образы играют, в том числе, и философско-познавательную (эпистемиологическую) роль, непосредственным образом участвуя в формировании эмоционального слоя мирочувствования ребенка современного общества.

Музыкальные произведения помогают постижению действительности и самого человека в художественных образах, существенно влияя тем самым на мировоззрение ребенка. Все дело в том, что музыка достигает такого уровня развития, способности к выражению мира, человека и отношения человека к миру, что способна оказать определенное влияние на высшие ценностно-мировоззренческие установки человека в любой период его жизни, на постулаты его миропонимания, а значит, стать одним из компонентов философской рефлексии.

Философия культуры позволяет исследователю выявить не только реально достигнутый уровень развития музыкальной культуры общества, но и дать этому уровню развития *аксиологическое* измерение, дать ему конкретную оценку, на основе которой открывается возможность провести сравнительный анализ музыкальной культуры

и музыкального мышления различных исторических эпох, народов, обществ, локальных сообществ, социальных общностей и др.

Конкретно-историческая социальная практика каждой демографической (*половозрастной*), этнической, конфессиональной и социокультурной общности выработала собственную музыкальную систему со своими содержательно-специфическими составляющими, которая предполагает соответствующее социально-философское, культурологическое и искусствоведческое осмысление.

Таким образом, теоретико-аналитическое исследование различных проблем философии музыки и философского творчества конкретной исторической эпохи позволяет сделать вывод о том, что философский дискурс, «дополненный новыми для каждого периода общественно-развития музыкальными смыслообразами», помогает исследователю в формировании более высокого уровня мировосприятия и миропонимания, философской рефлексии в целом [7, с. 61].

Вместе с тем, результаты такого философского дискурса, расширяющие содержание, как современной философии музыки, так и современной философии ребенка, знания о социокультурном мире детства, становятся методологической основой социально-гуманитарного исследования проблем духовно-нравственного воспитания ребенка в современном обществе и конкретно-теоретической основой определения структуры и формирования содержания научного знания о духовной жизни современного общества в целом и процессе духовно-нравственного воспитания в нем ребенка в частности.

### **Список использованных источников**

1. Асафьев, Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Жданов, Ю. Музыка и дух / Ю. Жданов // Философия на рубежах веков. – Ростов н/Д, 1999. – С. 71–82.
3. Зенкин, К. В. Судьба рационализма в философии музыки А. Ф. Лосева / К. В. Зенкин // Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия. – Ростов н/Д, 2002. – Т. 2. – С. 17–29.
4. Ильенков, Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 463 с.
5. Коломиец, Г. Г. Концепция ценности музыки как субстанции и способа ценностного взаимодействия человека с миром : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Коломиец Г. Г. – М., 2006. – 52 с.
6. Лосев, А. Ф. Основной вопрос философии музыки / А. Ф. Лосев // Советская музыка. – 1990. – № 11. – С. 64–74 ; № 12. – С. 66–75.
7. Малиновская, О. Н. О влиянии музыки на категориально-понятийный компонент философской рефлексии / О. Н. Малиновская // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2008. – № 6. – С. 59–63.

8. Михайлов, А. В. Музыка в истории культуры: Избранные статьи / А. В. Михайлов. – М. : Изд-во МГК, 1998. – 264 с.
9. Сиземская, И. Н. Русская философия и поэзия: согласие ума и сердца / И. Н. Сиземская // Вопросы философии. – 2006. – № 3. – С. 155–164.
10. Холопов, Ю. Н. Русская философия музыки и труды А. Ф. Лосева / Ю. Н. Холопов // Вопросы классической филологии. – Вып. XI. – М. : МГУ, 1996. – С. 240–248.
11. Холопов, Ю. Н. О сущности музыки / Ю. Н. Холопов // Sator. Tenet. Opera. Rotas. Юрий Николаевич Холопов и его научная школа : сб. ст. – М., 2004. – С. 6–17.
12. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина – М. : Гардарики, 2004.

# **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

---

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**О. Ф. Асатрян**

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева» г. Саранск, Россия,  
*asatrian\_o@mail.ru*

Мы живем в новом веке, в новом тысячелетии, в новую эпоху, эпоху преобразований, непрерывного развития и саморазвития, беспрестанного расширения диапазона собственных возможностей и горизонтов. Это, безусловно, имеет большое значение со знаком плюс с точки зрения самоактуализации каждого активно действующего субъекта социума и характеризуется как положительная тенденция. Однако выдвигает и ряд требований к субъектам социокультурного пространства, таких как: творческая активность, способность к самостоятельному мышлению, генерированию идей, целесообразный отбор наиболее ценных средств для реализации замысла в каком-либо виде деятельности. Соответственно, время «исполнителей» по преимуществу, должно сменить время «создателей» новой социокультурной реальности, в условиях которой возможно осуществление неуклонного творческого развития, подъема на новые, ранее не достижимые вершины, движению по *Gradus ad Parnassum*.

На сегодняшний день сугубо предметное ориентирование, узко-профессиональная направленность педагогического процесса уже не отвечают требованиям современной научно-педагогической мысли. Узкая трактовка образовательной политики в контексте передачи знаний, привития умений и навыков учащимся не обеспечивает реализацию главной стратегической задачи в сфере образования – воспитание творческой личности, обладающей креативным мышлением, способ-

ностью генерировать идеи, создавать новую смысловую реальность на основе фундаментальных общечеловеческих ценностей, нравственно-этической константы феномена личности, личности, готовой к сотрудничеству и созидательной деятельности в условиях непрерывного духовного и личностного саморазвития и самосовершенствования. Кроме того, процессы, происходящие сегодня в различных сферах человеческой деятельности, свидетельствуют о динамике, непрерывном поиске инновационных решений, рождаемых продуктивным человеческим мышлением на креативной основе.

Сфера искусства является тем художественным полем, на котором потенциально произрастают широкие возможности для развития творческих способностей личности. Примечательно, что реализация творческого потенциала личности выступает одной из главных целей художественно-образовательной политики России.

Традиционно считается, что художественное образование можно получить в музыкальной или художественной школе, а также соответствующих училищах, в профильном ВУЗе. А что делать тем, кто хочет получить качественное художественное образование, но при этом не располагает достаточным количеством свободного времени? Или тем, кому возраст не позволяет обучаться в школе, училище?

Созданный на базе Центра коллективного пользования «Мордовский базовый центр педагогического образования» при ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» *научно-практический центр художественного образования – альтернативная возможность получения непрерывного художественного образования в любом возрасте и в удобное время* [1, 3].

**Целью** деятельности Научно-практического центра художественного образования является создание условий для активного функционирования инновационной личностно-ориентированной художественно-образовательной среды, обеспечивающей успешную социализацию и качественное дополнительное художественное образование обучающихся.

#### **Основные направления деятельности Центра:**

– *учебно-воспитательная деятельность* (проведение занятий в музыкальных классах, творческих объединениях, студиях; предметных олимпиад, выставок детских, ученических и студенческих научных и творческих работ и др.);

– *учебно-методическая деятельность* (проведение индивидуальных консультаций с музыкальными руководителями ДООУ, педагогами ДМШ, ДШИ, учителями музыки общеобразовательных учреждений; проведение практических и лабораторных занятий со студен-

тами по различным дисциплинам на базе Центра; использование базы Центра для организации различных форм педагогической практики студентов и др.);

– *научно-исследовательская деятельность* (проведение научных исследований и опытно-экспериментальных работ, научно-практических конференций, семинаров; подготовка и публикация научных и методических работ; оказание помощи в публикации, рецензировании и оформлении научных трудов педагогов образовательных учреждений и др.);

– *научно-методическая деятельность* (организация участия учителей в мероприятиях повышения квалификации, семинарах, проведении мастер-классов различных уровней; привлечение педагогов ДМШ, ДШИ, ДХШ, к оказанию образовательных услуг в рамках деятельности вуза; распространение опыта педагогического коллектива Центра через семинары, публикации и др.);

– *экспертно – диагностическая деятельность* (участие в работе жюри профессиональных республиканских конкурсов др.);

– *консультационная деятельность* (оказание всесторонней консультативно-методической помощи музыкальным руководителям ДОУ, педагогам ДМШ, ДШИ, учителям музыки и ИЗО общеобразовательных учреждений по основным направлениям профессиональной деятельности и др.);

– *профессиональная переподготовка, повышение квалификации* (организация курсов повышения квалификации педагогических работников, разработка и реализация дополнительных образовательных программ для специалистов сферы художественного образования).

Несмотря на то, что Научно-практический центр художественного образования – новое инновационное структурное подразделение, нами была проделана определенная работа: разработаны программы дополнительного образования для дошкольного и школьного возраста по сольному пению, музыкальному инструменту; программы – «Музыкальный мир детства», «Обучение музыке на электронных клавишных инструментах (синтезатор)», «Эстрадно-джазовое инструментальное (фортепианное) исполнительство», «Хоровая студия», «Музыкально-певческое искусство православия» и др.; на базе Центра осуществляется педагогическая практика студентов факультета педагогического и художественного образования; проводятся семинары-практикумы, мастер-классы для учителей музыки и многое другое.

Одно из перспективных направлений деятельности Центра – создание *студенческой творческой лаборатории «Художественно-педагогическое проектирование»*. Идея создания лаборатории обусловлена, прежде всего, тем обстоятельством, что обществу и

современным образовательным учреждениям нужны сегодня педагоги качественно нового уровня подготовки, способные к мировоззренческому выбору, креативные, эрудированные в смежных областях знаний и культуры, конкурентоспособные на рынке труда, готовые к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Нам представляется, что творческая студенческая лаборатория – это место создания, разработки и реализации нестандартных педагогических идей, сохранения и развития традиций студенческой и институтской жизни средствами культурно-досуговой, научно-исследовательской деятельности, совершенствования духовно-нравственных ценностей и культуры студенческой молодежи. В условиях творческой лаборатории студент получает реальную возможность для проектирования и организации культурно-просветительской деятельности и учебно-воспитательного процесса (от замысла до воплощения), поиска оптимальных методов, форм, средств, технологий обучения, «доводки» и апробации идей (своих и заимствованных), в ходе которой вынашивается, формируется, строится и рождается процесс художественного образования личности, являющийся, по мнению многих ученых и практиков, квинтэссенцией педагогического творчества.

*Творческая студенческая лаборатория как новая социально-педагогическая целостность* – динамичное образование, предполагающее варьирование содержания, принципов, методов и форм учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности. Она позволяет объединить все звенья процесса профессиональной подготовки студентов в единую взаимосвязанную систему и обеспечить ее эффективное функционирование.

Деятельность студентов в масштабе творческой лаборатории будет только тогда успешна, когда в ее основе – общечеловеческие ценности, художественно-объединяющие идеи, поиск и совместное творчество. С этой точки зрения художественно-творческая деятельность представляет собой оптимальное «поле» совместной деятельности, где искусство выступает ценностным объектом освоения, личностных устремлений, жизненного и профессионального целеполагания.

Как показывает практика, профессиональное становление студентов в масштабах творческой лаборатории будет эффективным при следующих *условиях*: инновационном, проблемно-поисковом и динамичном характере деятельности преподавателей и студентов; опоре на разновозрастный состав студентов и организацию для них поля совместной жизнедеятельности на основе исполнительского творче-

ства; организации широкомасштабной и многомерной деятельности в контексте творческой лаборатории; обеспечения динамичного образования, при котором выпускник учебного заведения будет способен к дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности и самообразованию.

В целом анализ полученных нами результатов позволяет констатировать, что творческая студенческая лаборатория «Художественно-педагогическое проектирование» способствует: значительному увеличению количества студентов, которые планируют в своей работе постоянно использовать инновационные методы и формы обучения; повышению уровня компетентности в области художественно-педагогической инноватики; процессуальной готовности студентов к освоению новшеств; росту количества студентов, характеризующихся высоким уровнем развития творческой активности. И здесь абсолютным прозрением выступают слова Г. Г. Нейгауза: «Таланты создавать нельзя, но можно создавать культуру, то есть почву, на которой растут и процветают таланты» [2, с. 168].

Все вышесказанное позволяет заключить, что деятельность Научно-практического центра художественного образования при МордГПИ, как показывает практика, способствует раскрытию палитры творческих устремлений ее участников – преподавателей и обучающихся, вхождению их в мир духовной культуры общества и человечества.

### **Список использованных источников**

1. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–12.
2. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – 6-е изд. – М. : Классика-XXI, 1999. – 232 с.
3. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

## **ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ЗОЛТАНА КОДАЯ**

**Т. И. Благинина**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,  
г. Пенза, Россия, laguna-b@mail.ru

Золтан Кодай (1882–1967) – видный венгерский композитор, ученый-фольклорист, педагог-исследователь, просветитель и обществен-

ный деятель. З. Кодай завоевал широкую известность как композитор, выработавший свой стиль и почерк на основе творческого претворения в своей музыке народных венгерских напевов и новых музыкально-выразительных средств. Его сочинения представлены многими жанрами музыкального искусства. Заслуженную популярность имеют зингшпили и комическая опера «Харри Янош». Интересна и разнообразна симфоническая и инструментальная музыка. Знаменитые «Танцы Галанты» сразу же завоевали сердца слушателей, также как и «Венгерское рондо» для виолончели и фортепиано, «Импровизация на тему Дебюсси» для фортепиано. Велико его кантатно-ораториальное наследие. Всемирную славу ему принес «Венгерский псалом» для тенора соло, смешанного хора и оркестра. Он блестящий мастер вокальной музыки и хорового письма, подтверждением чего является огромное, самобытное и яркое наследие.

В течение всей творческой жизни З. Кодаи изучал венгерскую народную музыку, отправляясь в фольклорные экспедиции и обобщая собранный материал для научных трудов, книг и собственного музыкального творчества.

З. Кодай принадлежит к плеяде педагогов и просветителей, возлагающих особые надежды на музыкально-эстетическое воспитание подрастающего поколения. Подчеркивая значение большого вклада композитора в дело музыкального просвещения и образования, важно напомнить о его музыке для детей – многочисленных песнях и хоровых композициях («Рождественский танец пастухов»; «Звуки колоколов»; «Ангельский сад», пять игровых песен для детского хора; «Иисус и дети» и др.)

Его всегда заботила проблема приобщения детей, молодежи и всего народа к большому и настоящему музыкальному искусству. Делом его жизни стала идея музыкального воспитания и обучения детей с самого раннего возраста.

Он писал: «Пение, музыка – все это должно преподаваться так, чтобы это было наслаждением для учащихся, чтобы дети сохранили интерес к хорошей музыке на всю жизнь. Невозможно решать эту проблему, если подходить к музыке абстрактно, рационально. Мы должны постоянно пробуждать интуицию. Единственное переживание часто открывает музыке юную душу. Нельзя полагаться в этом на случайность: создать такую возможность – дело школы» [Цит. по: 6, с. 191].

Будучи в фольклорных экспедициях, предпринятых в 20-е годы прошлого столетия, композитор задумывается о системе музыкального воспитания. Основой музыкального воспитания должна служить, по его глубокому убеждению, венгерская народная песня, но реализа-

ция этой идеи никогда не являлась для З. Кодая методической задачей, а тем более методическим средством. «Народная песня, призвана была стать основой обучения <...> не по той причине, что она будто бы являлась для венгерского ребенка родным музыкальным языком и была ему хорошо знакома. Как раз напротив!», – восклицает Л. А. Баренбойм – исследователь педагогического наследия З. Кодая [1, с. 18]. Действительно, дело обстояло совсем иначе. Исторически так сложилось, что венгерский музыкальный фольклор в течение долгого времени игнорировался и находился вне поля зрения композиторского творчества. З. Кодай писал: «С точки зрения художественной народная музыка значит для нас гораздо больше, чем для наций, которые создали свой собственный музыкальный стиль уже несколько столетий назад. В таких странах народная музыка была ассимилирована профессиональной музыкой. Поэтому, например, в Германии музыканты могут найти в произведениях Баха и Бетховена то, что мы пока можем найти только в наших старых крестьянских песнях, – органичность и жизненность национальных традиций» [5, с. 14]. По мысли композитора, народную песню следовало вновь открыть, чтобы она заняла утерянные позиции и стала самобытным национальным достоянием, а для молодого поколения – родным языком, эстетической и этической ценностью.

Исключительно важную роль в музыкально-эстетическом воспитании детей З. Кодай отводил хоровому пению. Он отлично понимал огромный воспитательно-образовательный потенциал хорового пения, и неоднократно подчеркивал необходимость обучения хоровому пению с самого раннего возраста, с детского сада. Действительно нельзя не согласиться с его авторитетным мнением о том, что упущенное в возрасте от трех до семи лет невозможно позже исправить, наверстать. Кроме того, он считал целесообразным пение без аккомпанеента, поскольку такой вид пения особенно успешно развивает интонационный слух и способность точно петь мелодию. Именно народные мелодии становятся основой певческого репертуара уже на самом первом этапе музыкального воспитания.

Примечательно, что З. Кодай рекомендовал как можно раньше вводить в процесс музыкального обучения двухголосное пение. Он разработал много учебных пособий для двухголосного пения в школе.

Поскольку обучение пению осуществляется в его системе на венгерском фольклорном материале, то пентатоника, как характерная особенность ладового строения народной венгерской песни, является отправной точкой в освоении родного музыкального языка и его интонационной выразительности. Возраст от 6 до 16 лет З. Кодай счита-

ет особенно значимым для получения музыкальных впечатлений и переживаний.

В начале 50-х годов прошлого века в венгерском образовании наблюдается уникальное явление – по планам З. Кодаи начинают действовать общеобразовательные школы с расширенным обучением музыке, где ежедневно в течение восьми лет проводятся уроки пения и музыки. Так, дети к концу первого класса способны сольмизировать по релятивной системе, владеют чтением с листа, например, мелодических оборотов, построенных на пентатонике. Они знают скрипичный ключ и абсолютное название звуков умеют записывать в виде музыкального диктанта мелодические попевки. Такое углубленное изучение музыкальной грамоты в широком смысле способствует, по мысли З. Кодаи, развитию общей музыкальной культуры.

К ведущим положениям концепции исследователи следует отнести: а) активную музыкальную деятельность; б) человеческий голос как наиболее доступный «инструмент» для музицирования; в) коллективное пение как способ совместного музицирования и художественного переживания, объединяющего людей; развитие относительного звуковысотного слуха в процессе пения [1; 4].

В истории музыкальной педагогики можно найти источники разработанной З. Кодаем системы музыкального воспитания. Так, релятивная сольмизация уходит своими корнями в далекое историческое прошлое.

Как известно, итальянский теоретик музыки Гвидо д' Ареццо (ок. 990 – ок. 1050) ввел в употребление нотные линейки и создал систему сольмизации, для которой применил слоговые названия ступеней шестиступенного звукоряда (ut, re, mi, fa, sol, la) на основе текста молитвы «Ut queant laxis».

Метод, который помогает начинающим прийти к нотной системе посредством обозначения звуковой высоты начальными буквами сольмизационных слогов без применения нотоносца, обнаруживается у англичан – Сары Гловер (1785–1867) и Джона Кервена (1816–1880). Суть их «Tonik – Sol – fa» метода излагается в трудах, опубликованных в Лондоне в 40-е и 50-е годы XIX века в Лондоне. Для сольмизации применяются видоизмененные «аретинские» слоги. Абсолютная высота звуков выражается буквами английского алфавита, но в сольмизации они не используются. Разработаны определенные принципы записи ритма: а) наглядное соответствие записи длительности звуков длительности звучания; б) применение особых ритмических акцентов. Ритмические слоги англичане заимствовали из французской системы относительной сольмизации П. Галена, Э. Пари, Э. Шеве. Для облег-

чения чтения нот и развития точности интонирования вводятся ручные знаки, дидактическое значение которых заключалось в соединении зрительной наглядности и моторно-мышечных ощущений, наглядном изображении звуковысотности и ритма, выразительной передаче мелодической линии, установлении моментальной двусторонней связи между педагогом и учеником. Изучение лада осуществляется поэтапно, в строго определенной последовательности [2].

Обозначим некоторые особенности применения английского метода в венгерской музыкально-педагогической системе З. Кодая. Как мы указали выше З. Кодаи в качестве основы рассматривает венгерскую народную песню, для которой, как известно, характерна пентатоника, поэтому начальный период обучения осуществляется на пентатоническом звукоряде в отличие от мажоро-минора, применяемого английскими педагогами. З. Кодая использует пятилинейную нотацию с самого начала обучения, а «Tonik – Sol – fa» метод продолжительное время ориентируется на буквенную нотацию. И, наконец, венгерской системе свойственно сочетание относительной сольмизации с абсолютной.

Попутно заметим, что в конце XIX века Агнесса Хундегер адаптировала английский метод к условиям Германии. Она использует подвижное «До» и ключ «До», но без скрипичного ключа, а также ручные знаки. Обучение начинается с пентатоники и ее особая заслуга заключается в обращении к старинным ладовым звукорядам, характерным для григорианских и протестантских хоралов. Явно наблюдается некоторое родство с чертами венгерской системы [7].

З. Кодаи обращается к концепции музыкально-ритмического воспитания швейцарского композитора и педагога Эмиля Жак-Далькроза (1865-1950) и вводит в собственную систему движение – ходьбу, хлопки, тактирование метра, специальные ритмические упражнения и пр. Идея музыкальной ритмопластики, творчески воспринятая З. Кодаем, выводит его систему, на наш взгляд, на уровень синкретизма, проявляющегося в целостности музыки, собственно пения и пластического интонирования.

В 60-е годы XX века в отечественной музыкальной педагогике активизируется интерес к системе музыкального воспитания З. Кодая. Для России, как и для других республик Советского Союза, это был период демократизации музыкального воспитания и нового осмысления относительной сольмизации. Публикуются работы П. Ф. Вейса, в которых освещаются некоторые содержательные стороны английского метода. Позже выходят его работы, а также Г. С. Ригиной, М. Ф. Головиной, Н. А. Долматова, Л. Г. Дмитриевой, М. И. Ройтер-

штейна и других педагогов-исследователей, которые опираются на ведущие положения концепции З. Кодая. Так, указывается необходимость раннего и надежного формирования слуховых представлений ладовых ступеней, что определяет в значительной степени успешность музыкального воспитания детей. Для решения этих задач используются: относительная сольмизация при помощи слоговых названий ступеней мажорного лада (мо, ле, ви, на, зо, ра, ти). За основу берутся слоги (йо, ле, ми, на, со, ра, ти), разработанные эстонским хоровым дирижером Х. Кальюсте – последователем З. Кодая. Данное обстоятельство было вызвано тем, что «аретинские» слоги венгерской системы в отечественном музыкальном образовании связаны с абсолютной высотой звучания. Активно применяются ручные знаки ладовых ступеней; графическое изображение трех, а затем пятиступенного отрезка звукоряда мажорного лада на нотной доске, а также «подвижная нота».

Однако в отличие от венгерской системы, где отправной точкой развития ладовых представлений является пентатоника, отечественные педагоги выбирают трихорд (I – II – III ступени мажора), характерный для русских народных песен. Осуществляется настройка слуха на тонику, затем вводятся попевок с движением мелодии по смежным ступеням (I – II; II – III) и через ступень. В многочисленных пособиях по сольфеджио, появившихся в те годы, можно отметить смыкание относительной сольмизации с абсолютной. Такой способ работы оптимизирует процесс ориентирования в тональностях, что важно для параллельного обучения игре на музыкальных инструментах. Вслед за З. Кодаем и его предшественниками ручные знаки применяются на разной высоте, что создает пространственное представление о мелодическом движении в целом и о взаимосвязях ступеней лада. Значительное внимание уделяется певческой импровизации, творческим заданиям и разнообразию наглядных средств обучения.

Устанавливая методологическую преемственность концепции З. Кодая, необходимо указать на общность ее целей и положений с принципами музыкального образования, утверждаемыми Лео Кестенбергом (1882-1962) – известнейшим и авторитетным деятелем музыкального образования XX века. Он заявил о себе как реформатор немецкого музыкального воспитания. Его активная общественная деятельность и неоднократные попытки объединить музыкантов-педагогов, предпринятые еще до Второй мировой войны глубоко импонировали З. Кодаю. В то же время к идеям венгерского коллеги проявлял уважение и Л. Кестенберг, принципы музыкального воспитания которого были провозглашены в 1953 году на Первой Всемир-

ной конференции Международного общества музыкального образования, созданном по его инициативе и активном участии. Исследователь акцентирует «на воспитании возвышенного чувства свободы, предоставления искусству законного места в образовании как силы, направленной на развитие всех форм творческой энергии человечества в целом» [3, с. 169].

З. Кодай и Л. Кестенберг по сути имели единую методологию музыкального воспитания, приоритетными положениями которой являются: доступность музыки всем; гармоничное развитие способностей человека через духовно освоенный музыкальный опыт; эффективная и организованная система обучения; подготовка компетентных музыкально-педагогических кадров; международное сотрудничество деятелей музыкального образования, распространение ценных музыкально-педагогических идей и передового опыта. Знаменательно, что Золтан Кодай вслед за Лео Кестенбергом – первым Почетным президентом ИСМЕ – был также удостоен большой чести быть избранным Почетным президентом, пост которого он занимал с 1964 года до своей кончины в 1967 году.

Система музыкального воспитания Золтана Кодая имеет непреходящее значение для современного дня и будущего. Ее творческое развитие в разных направлениях музыкального образования, безусловно, способствует активизации духовных сил у подрастающего поколения как в нашей стране, так и за рубежом.

### **Список использованных источников**

1. Баренбойм, Л. А. О музыкальном воспитании в Венгрии / Л. А. Баренбойм // Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. и общ. ред. Л. А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1983. – С. 5–40.
2. Благинина, Т. И. Английский «Тоник Соль-фа» метод и особенности его претворения в отечественном музыкальном образовании / Т. И. Благинина // История музыкального образования как наука и как учебный предмет : материалы V Междунар. конф. (1–2 декабря 1999 г.). – М. : МПГУ, 1999. – С. 208–214.
3. Благинина, Т. И. Лео Кестенберг – первый почетный президент международного общества музыкального образования (ИСМЕ) / Т. И. Благинина // Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО при МПГУ. – 2013 – № 3. – С. 166–171.
4. Добсаи, Л. Метод Кодая и его музыкальные основы / Л. Добсаи // Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. и общ. ред. Л. А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1983. – С. 41–64.
5. Кодай, З. Задачи венгерского музыкознания / З. Кодай // Музыка Венгрии. – М. : Музыка, 1968. – С. 11–17.
6. Мартынов, И. И. Золтан Кодай / И. И. Мартынов. – М. : Сов. композитор, 1983. – 232 с.

7. Сени, Э. некоторые стороны метода Кодая / Э. Сени // Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. и общ. ред. Л. А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1983. – С. 64–139.

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ ВОКАЛИСТОВ**

**В. А. Волчков, Е. И. Пьянковская**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,  
г. Пенза, Россия,  
Институт Музыки Хунаньского политехнического университета,  
Китай,  
well2695@yandex.ru

Русская вокальная школа начала свое формирование в первой половине XVIII столетия под непосредственным влиянием итальянской оперной традиции. Формировалась под влиянием М. И. Глинки, а позднее таких композиторов, как П. И. Чайковский и А. С. Даргомыжский.

К началу XX столетия происходит некоторое сглаживание различий западноевропейских академических вокальных школ.

Научные достижения XX столетия позволили привнести в область вокальной методики многие выводы, основанные на акустических, физиологических и рентгеновских наблюдениях за работой певческого аппарата. Среди европейских ученых, изучавших природу академического звукообразования в XX веке – В. Бартоломью, Р. Юссон, О. Рассел. Русская вокальная педагогика представлена рядом имен: И. К. Назаренко, Л. Д. Дмитриевым, В. П. Морозовым.

Методика академической манеры пения во всех вокальных школах имеет единые принципы. Приемы использования головного и грудного резонаторов, сочетание принципов звонкости и округлости звука, единообразность и естественность при формировании гласных. Единые принципы дают возможность певцам, вне зависимости от национальной принадлежности, исполнять произведения композиторов разных стран.

Певцы из Китая не имеют достаточного уровня вокальной подготовки, голоса небольшие, звучащие глубоко, часто перекрытые, с мелкой артикуляцией, иногда с народной манерой пения.

Опыт работы с китайскими певцами показал, что имеется ряд трудностей, проблемных моментов, требующих длительной, кропот-

ливой работы. В первую очередь к ним относится воспитание классической манеры пения и эталонного звучания. Достижение этой цели не может быть реализовано без выработки продуктивных навыков произношения, соответствующих языковым нормам. У всех китайских певцов мы видим выраженные произносительные дефекты как фонетического, так и грамматического порядков при пении на народных языках. Неотработанные, а тем более деформированные фонемы делают голос менее выразительным.

Овладению техникой формирования звука и артикуляционных навыков на начальном этапе обучения китайских певцов способствует методически продуманный подбор упражнений, построенный на фонетическом методе. В применении к китайским певцам основной задачей является воспитание продуктивных навыков реализации артикуляционно-акустических признаков общепевческой произносительной базы. Объясняется это тем, что вокальное произношение опирается в первую очередь не на артикуляционную базу соответствующего национального языка, а на общепевческую базу, понятие которой отражает систему укладов и движений, обеспечивающие качества звучащего голоса и манеры пения международному эталону.

Фонетический метод постановки произношения в пении и работе с китайскими певцами должен учитывать не только общепевческий артикуляционный базис, но и произносительную базу родного языка и языка-посредника, в роли которого, как правило, выступает русский язык, поскольку с помощью этого языка осуществляется весь процесс обучения и коммуникации. Главная задача педагога заключается в том, чтобы на основе сопоставительного анализа указанных звуковых систем: во-первых, установить, насколько близки (или отдалены) артикуляции звуковой системы артикуляциям, характерным для общепринятой артикуляционной базы; во-вторых, выявить те особенности фонетизма национального языка, которые затрудняют свободное, близкое и округленное звучание голоса; в-третьих, выявить те качества артикуляций сегментных единиц родного языка и языка-посредника, которые имеют наибольшую степень вокальности и могли бы составить произносительную основу для используемого в упражнениях фонетического материала.

В китайском языке есть свои специфические фонетические особенности, как по структуре слога, так и по звуковому составу. Слог в китайском языке, в отличие от слога русского языка, является тональным и имеет строгую структуру, каждому звуку отведено свое место: в начале слога – согласный (отсюда название – инициаль), в конце слога – гласный (финаль), причем в слоге может быть только один со-

гласный, а финаль может содержать один и более гласных звуков. Таким образом, в китайском языке невозможно сочетание согласных, характерных для русских слогов (например: мгла, взрыв), но возможно сочетание гласных, чего не бывает в русском языке, но встречается в итальянском.

Часто у начинающих китайских певцов происходит искажение или полное выпадение согласного звука из слога. Главными отличительными особенностями системы китайских согласных являются: отсутствие в китайском языке звонких взрывных согласных и наличие только глухих; отсутствие звонких щелевых согласных «в», «з», «ж», а также звонкого переднеязычного «р»; отсутствие противопоставления твердых и мягких согласных; присутствие согласных, не существующих как в русском языке, так и в европейских языках.

В процессе вокально-фонетической работы с китайскими певцами важно развивать слуховую память. Также необходимо научить певца осознавать произносительные работы и соотносить их со слуховыми эффектами и резонансными ощущениями. Без контроля верного фонетического оформления нельзя оставлять ни одного пропето-го звука.

Говоря об особенностях звукового состава китайского языка, необходимо отметить ряд наиболее значимых моментов. В системе гласных звуков имеется три звука, сходных по артикуляции с русскими гласными в ударной позиции – это гласные [i], [u], [a]. С них и наиболее целесообразно начинать работу над голосом. Но здесь при выборе гласного нужно учитывать следующее обстоятельство, связанное с наличием у китайских певцов характерного произносительного автоматизма (кстати, обусловленного слогово-тональной природой их родного языка) при попытке произнести без предшествующего согласного гласные [i], [u], а бывает и [o], китайцы произносят их с дополнительным звуком, а именно [i]-с призвуком «й», а [u], [o] произносят заметно более активной работой губ. В результате появляется звук, похожий на английский [w]. Причем, это наблюдается и в пении при исполнении упражнений на эти гласные, и в пении со словами при стечении нескольких гласных. Поэтому в этом смысле наиболее выгодной и удобной начальной гласной в работе является [a], артикулируемой наиболее естественно. Но настойчивой работой можно добиться чистого произношения в пении [i], [u] и [o]. В этом помогает использование в упражнениях штриха *staccato* на эти гласные. Китайский гласный [o] характеризуется значительно более глубоким по формированию и звучанию, чем русские и итальянские [o].

В китайском языке существуют два специфических гласных звука, не имеющих аналогов в русском языке. Это губной закрытый гласный переднеязычного ряда [y] (подобный гласный присутствует во французском: lune [lun]). Использование навыка артикуляции этого гласного часто бывает полезным, к примеру, в борьбе с зауженным, плоским звучанием [i], а также для выведения в близкую позицию и сфокусированного звучания других гласных. Вторым специфичным гласным является негубной гласный заднего ряда среднего подъема [e]. Этот звук существенно отличается от любого варианта русского «э». Звучит он очень глубоко и низко по тембру, при его произношении язык оттянут назад и высоко поднят к задней части неба, огубление отсутствует. Это самый «невокальный» гласный китайского языка. Артикуляционные автоматизмы произношения этого гласного во многом тормозят работу над качеством певческого тона.

В противоположность этому гласному автоматизмом является применение в упражнениях европейского гласного [e], как закрытого, так и открытого, так как они широко представлены во многих языках. Этот гласный хорошо настраивает голос в высокой позиции, повышает тонус мягкого неба, облегчает прикрытие. Особо важной является польза закрытой позиции гласного [e] в упражнениях с высокими женскими голосами, в частности, при работе надо трелью и форшлагами. Ее передний, близкий резонанс оказывает влияние и на другие гласные, как бы выдвигая их по звучанию вперед. При работе над закрытыми гласными [e] нужно исходить от звука [i]: следить, чтобы кончик языка упирался в нижние зубы, спинка языка была поднята к твердому небу, а губы или растягивались в стороны, или занимали бы нейтральное положение, что во многом зависит от звуковысотного участка диапазона. Гласный [e] должен в своем прикрытии сильно ощущаться на костяке неба и носа. Он как бы «прилипает» к твердому небу и не требует большого раскрытия рта в высоту, но несколько большего раскрытия его в стороны.

В процессе освоения этих звуков в пении необходимо создать базу восприятия противопоставительного признака «звонкости / глухости». Здесь важно, чтобы слуховые и моторные (артикуляционные) представления певца вступили в тесную ассоциацию с резонансными ощущениями в голосовом тракте, являющиеся индикацией голосообразования. В практической работе реализации этого положения результативно помогает прием вибро-осязательного восприятия включения гортани в фонационный процесс путем прикладывания руки на грудь или в область переносицы. При этом все внимание певца фиксируется на вибрационных ощущениях, сопровождающих голосооб-

разование, мышечных ощущениях от производимой артикуляции согласного и образующегося при этом слуховом эффекте.

Практика обучения вокалистов-китайцев позволяет говорить о различных компонентах и методических составляющих этого процесса. Результативность обучения во многом определяется удачной реализацией всех задач, возникающих как закономерность, в рамках данного процесса.

Основной задачей, которая стоит перед вокалистом в период обучения, состоит в освоении и профессиональном овладении школой пения, которая включает в себя освоение развития вокально-технических элементов, певческого дыхания, работы артикуляционного аппарата, а главное, – европейской интонационной музыкальной системы.

В данном случае под европейской интонационной системой подразумевается многокомпонентный комплекс, включающий: воспитание музыкального слуха в рамках европейского ладового мышления; навык звукообразования согласно основным законам академической вокальной манеры пения; овладение европейским оперным и камерным репертуаром; приобретение основных навыков сценической подготовки.

Освоение всех вышеупомянутых компонентов, неразрывных в общем процессе адаптации, требует от обучающегося певца из Китая большого сосредоточенного труда.

Молодые китайские певцы получают знания в области академического пения на родине на базе среднего профессионального образования. Обычно, после этого, они в определенной степени владеют навыками европейской нотации. Однако, в силу интонационных впечатлений, почерпнутых каждым из них в детстве в традиционной бытовой среде, этих знаний недостаточно для адаптации к европейской вокальной школе. Не способствуют этому и фонетические особенности национального китайского языка, который является родным и привычным. Это связано с тем, что в основе национальной китайской музыки находится звуковая система, известная в европейском музыкознании как пентатоника.

В отличие от европейской музыки XIX–XX столетий, где практически в основе применяется хроматический звукоряд и исходной структурной единицей является полутон, пентатоника, в своей органической диатоничности не знает полутоновых сопряжений. Так в основе китайской традиционной музыки лежит древний звукоряд, сформированный в рамках акустической системы «Люй», разработанный еще при династии Чжоу. В основе ее двенадцать звуков, от-

стоящих друг от друга по чистым квинтами сведенным в одну октаву, в результате чего пять соседних звуков дают бесполутоновую пентатонику во всех пяти ее разновидностях.

Современное исполнительство на фольклорных инструментах в Китае придерживается ладовой организации и традиционной настройки. Этим пользуются и профессиональные коллективы народной музыки.

Как показывает практика, видимой трудностью в постижении европейского вокального репертуара, в области его интонационного освоения, является генетически приобретенная и закрепленная национальной музыкальной средой, инерция звуковысотного слуха, настроенного на посполутоновых ладовых сопряжениях. Преодоление этой инерции – одна из важнейших задач процесса обучения европейскому академическому пению.

Не менее важной задачей процесса адаптации китайских певцов к европейскому исполнительству является приобретение устойчивых навыков академического звукообразования. Все перечисленные задачи процесса адаптации не обособлены и не оторваны друг от друга. Их решение возможно при освоении различных дисциплин: сольное и камерное пение, сольфеджио, теория музыки, изучение вокального репертуара, сценической подготовки и т.д.

Учет указанных выше особенностей обучения будет способствовать комплексному подходу к решению главной задачи – быстрому и успешному процессу адаптации китайских певцов к овладению навыками современного европейского пения.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***А. П. Даниленко***

*ФГБОУ ВО «Саратовская государственная  
консерватория им. Л. В. Собинова»,  
г. Саратов, Россия,  
sashadanile@yandex.ru*

Протекающие в современной России социально-экономические реформы, серьезно изменили ценностные ориентиры общества. Решающим моментом общественного развития России явился опти-

мальный переход к рыночному управлению, сопровождающийся глобализацией многих процессов. Во всех сферах человеческой деятельности сегодня происходят важнейшие изменения, требующие качественного переосмысления характера и содержания труда: увеличения планки социально-профессиональной мобильности, трудоспособности кадров в различных областях деятельности. Из-за прогрессивности политических и социально-экономическими изменений в России трансформируются требования к личности профессионала и его профессиональному поведению. Нынешний рынок труда испытывает потребность в высококлассном новом типе работника с соответствующей социальной компетентности, профессиональной подготовленности и мобильности. Все это подействовало на переосмысление парадигмы образования.

В «Концепции модернизации российского образования на 2011–2015 годы» указывается, что одной из основных целей государственной политики в сфере образования является увеличение уровня доступности и качества образования, которое соответствует требованиям инновационного роста экономики, нынешним требованиям общества и каждого личности. В связи с этим возникает популярный вопрос подготовки педагогических кадров, которые могут воплотить свой творческие возможности в профессиональном деле, как в своих интересах, так и в интересах общества.

Необходимость постиндустриального общества в кадрах с новыми высококачественными характеристиками подтолкнуло возникновение новых направлений в образовании. Собственно говоря, *образование будущего* отличают следующие черты:

- доходчивость, простота, гарантия залога качественного *образования для всех*;
- разнообразие, основание условий качественного *образования для каждого*;
- неразделимость, творческий и новейший характер, последующее трансформирование системы оперативно обновляемого *образования*;
- *капитальность и глубина* всех ступеней развития образования;
- *направленность* на практическую реализацию образования, всеобщая подготовка следующих поколений к жизни и работе;
- *сообразность образования, его соответствие* нуждам и задачам прогрессу экономики, культуры, науки и технологий как в общероссийском контексте, так и в областном, и локальном измерениях;
- *интернациональный характер образования*, наиболее узкое соединение, в его содержании и формировании лучших отечественных традиций с правилами, установленными в мировой практике.

*Компетентностный подход* становится одним из ведущих направлений изменения общего и специального образования во всем мире. Обзор позиций разных авторов относительно проблемы компетентности: А. Л. Андреев, А. В. Баранников, В. А. Болотов и В. В. Сериков, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др., позволил сформулировать следующие положения:

1. В нынешней педагогике значение «компетенция» и «компетентность» официально едины. Отечественные ученые чаще применяют термин «компетенция» для ограничения области действия профессионала, а «компетентность» – для результата его деятельности.

2. Значение «компетентность» широко и сложно по строению. Составляющие компетентности профессионала являются – изменчивость, взаимосвязанность, интегративность, суммарность, социальной и индивидуальной значимости.

3. В составе профессий «человек – человек», «человек – техника», «человек – знак», «человек – природа» от профессионалов нужны разнообразные группы компетентностей.

4. Всеобщие компетентности выпускника специального учебного заведения квалифицируются множеством параметров: общедоступностью, культурообразованностью, надпредметностью, закономерностью, практикоориентированностью, побуждением применения.

5. Процесс специального обучения должен быть ориентирован не только на развитие базовых компетентностей будущего профессионала, но и на становления творческого задатка развития компетентностей в будущем, в процессе становления специальной деятельности.

6. Компетентностный подход в обучении показан результативно-целевым «фундаментом» организации учебного процесса.

В роли причины разделения определений «компетенции» и «компетентности» профессионала целенаправленно выбрать объективность и субъективность условий, показывающих результат специальной деятельности. Объективные условия обозначим «компетенции» и понимать их надо как область работы профессионала, его права и обязанности, подтвержденные различными официальными документами: законами, указами, приказами, положениями, инструкциями и т. п. В роли субъективных условий – «компетентностей» – представлены скомплектованные на момент реализации профессиональные действия, качества, свойства, знания, умения, возможности, способности, желания, ответственность и т. п. профессионала.

Проблема подготовки высококвалифицированного специалиста среднего профессионального образования (СПО) является решающим с точки зрения модернизации образования. Среднее профессиональ-

ное образование, прежде всего, должно целенаправленно работать на возмещения потребности экономики в кадровом потенциале. В последнее время трансформация и работа системы среднего профессионального образования, а также его структура вызывает большие укоры со стороны работодателей. Многие средние специальные учебные заведения России открывают новые, имеющие спрос, специальности, совершенствуют учебные планы, дорабатывают программы, углубляют уровень подготовки по существующим специальностям, работают над адаптацией отечественного и зарубежного опыта подготовки и т. д. Но эти мероприятия, при всей их надобности, зачастую хаотичны и содержат, к сожалению, разобщенный характер. Например, усовершенствование учебно-методических программ образовательного процесса СПО, как правило, осуществляются на базе экстенсивного подхода к строению и доработке учебно-методических материалов.

Наиболее удачным решением данного вопроса явилось внедрение федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) нового поколения. Явное отличие нового стандарта в том, что его основу составляют не предметные, а ценностные цели. Переход среднего профессионального образования на федеральные государственные стандарты третьего поколения предполагает серьезные системные изменения. Главным требованием для качественного освоения новых программ являются не только знания, умения и навыки, но и компетенции – в профессиональной и в социально-личностной работе, что в комплексе с интеллектуальным самопознанием, в конечном итоге и составляет профессиональную культуру специалиста.

### **Список использованных источников**

1. Баранников, А. В. Компетентностный подход и качество образования / А. В. Баранников. – М. : Московский центр качества образования, 2008. – 142 с.
2. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
3. Зимняя, И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : материалы XIV Всерос. совещ. – М., 2004. – Кн. 2.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

# РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Р. Р. Китаева***

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный  
педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия,  
*kitaeva.renata@yandex.ru*

В век стремительного развития инноваций, техники, информационных технологий самой актуальной и ответственной функцией социума остается воспитание здорового, всесторонне развитого, высококультурного человека. Происходящие изменения ставят перед современным образованием задачи: сформировать личность, обладающую способностью эффективно и нестандартно решать возникающие проблемы; раскрыть в растущем человеке творческую самостоятельность, индивидуальность; способствовать осмыслению обучающимся своего места и роли в существующем мире, развитию представлений о себе как субъекте своего профессионального определения и самореализации. Другими словами, помочь растущему человеку обрести себя как личность.

Развитое творческое самосознание как проявление творческой и личностной свободы самовыражения является важным звеном в становлении личности. Творческое самосознание понимается нами как созидательный процесс и результат самостоятельного, осуществляемого на основе креативных качеств, преобразования индивидом собственных потенциальных и актуальных личностных и интеллектуальных характеристик – в соответствии со своими убеждениями и осознаваемой им в данное конкретное время истиной [11]. Впервые данная категория полноценно зазвучала в статье «Творческое самосознание» русского философа, публициста и литературоведа М. О. Гершензона (1909). Он отчетливо сформулировал главные позиции относительно данной категории, а также раскрыл механизмы активизации творческого самосознания человека, которые заключаются в следующем:

- 1) осознание своей индивидуальности, сути своего бытия через активизацию внутренних ресурсов – воли, внимания, сознания;
- 2) освобождение своего сознания от принятых обществом стереотипов;

3) постоянное обращение к своему сознанию для создания непосредственного внутреннего опыта [8].

Таким образом, для того чтобы стать личностью, полноценно реализовать себя, необходимо для начала осознать своеобразие своей индивидуальности и разумно определить свое отношение к миру. Каждый человек по своей сущности является творцом самого себя, но для того чтобы он мог сотворить себя как личность необходимо вначале познать себя. Слова индийского духовного лидера Ошо следующим образом характеризуют путь осознания человеком себя, своей природы, заложенного потенциала для дальнейшего развития и самореализации: «До тех пор пока мы не начнем избавляться от роботоподобной, механической жизни и неосознанности, до тех пор, пока каждый не станет жить с любовью к себе, с осознанностью и глубоким уважением к своей истинной природе, у нашего мира, похоже, не будет ни единого шанса избежать глобального самоубийства» [13, с. 2].

Для того чтобы процесс творческого созидания самого себя происходил эффективно, субъекту необходимо обладать креативными качествами (вдохновенностью, созерцательностью, чувством новизны и необычного, чуткостью к противоречиям, способностью к эмпатии, инициативностью, нестандартностью мышления, ассертивностью, способностью к генерации идей, раскованностью мыслей, чувств и движений, сочетающейся с умением выдерживать нормы поведения, преодолевать стереотипы). Обладающий этими качествами человек – это тот, кто придумывает и фантазирует, делает жизнь интереснее, неповторимее. Творческая личность более открыта для получения внешней информации, она переживает мировые проблемы, как свои; она не терпит смирения, постоянно ищет пути решения проблем и выхода из них. Н. А. Бердяев подчеркивал, что творчество всегда обеспечивает прогресс жизни, делает личность более свободной и независимой, т. е. дает человеку право, независимо от другого мнения, реализовать свои творческие потребности, возможности [5, с. 15]. Как указывает Л. Е. Балашов, стремление человека к бессмертию, вечности находит свою реализацию именно в творчестве [3, с. 167]. Исходя из сказанного, *творческое* самосознание обеспечивает готовность человека к самостоятельному определению смысла и направления своей жизни, к пониманию ответственности за все свои действия. В условиях «полифонии» разнообразных мнений, верований и вкусов, чем характеризуется современное бытие, развитое творческое самосознание обеспечивает человеку свободу выбора в соответствии с запросами и склонностями собственной личности.

Творческое самосознание развивается по определенным периодам. Согласно С. Л. Рубинштейну, становление самосознания как высшего вида сознания происходит по мере развития речи и овладения собственным телом, возникающего из таких произвольных движений как самостоятельное передвижение и самообслуживание [14]. В исследованиях Л. С. Выготского самосознание представляет собой социальное знание, которое перенесено вовнутрь. Образование самосознания – это определенная стадия развития личности, которая неизбежно возникает из последовательной смены предыдущих стадий – от самопознания к самоотношению и саморегуляции [6]. Б. Г. Ананьев указывал, что развитие самосознания имеет несколько этапов. *На первом этапе* индивид начинает выделять себя в качестве *субъекта своих действий*. Здесь происходит осознание себя через осознание другого человека, индивид видит. Другого как отражение Себя; происходит процесс «примерки» чужих достоинств и недостатков на себя для определения наличия у себя данных качеств, как-бы видение себя со стороны. Человеку свойственно оценивать других людей через призму своих ценностей и позиций, но для того чтобы осознать себя нужно воспринять себя с позиции другого человека, а для этого необходимо обладать эмпатией. Вот слова героев книги Г. Гессе «Степной волк» Пабло и Гарри, подтверждающие данную мысль: «Ну вот, а теперь осталось проделать одну совсем маленькую, веселую церемонию. Теперь ты отбросил очки твоей личности, так взгляни же разок в настоящее зеркало! ... В нем я увидел себя. Какое-то короткое мгновение я видел знакомого мне Гарри, только с необыкновенно веселым, светлым, смеющимся лицом. Но не успел я его узнать, как он распался, от него отделилась вторая фигура, третья, десятая, двадцатая, и все огромное зеркало заполнилось сплошными Гарри...» [9, с. 85]. *На втором этапе* у субъекта развивается способность к *оценке* своих действий; на основе знаний о себе формируется эмоционально-ценностное отношение к себе (самооценка), а на основе эмоционального компонента происходит осознание человеком собственной значимости, ценности своего вклада в человеческое бытие. *На третьем этапе* происходит собственно формирование *самооценки* и создание человеком определенной модели поведения.

В соответствии со сказанным, роль педагога в развитии творческого самосознания трудно переоценить; он является как-бы сопровождающим процесса становления личности, помогая обучающемуся советами, рекомендациями. Педагог-новатор Е. Н. Ильин считает: «Настоящий учитель, тот, от которого умнеют, облагораживаются, а не тот от которого просто чему-то учатся, что-то узнают» [10, с. 172].

Но это возможно, только лишь при духовном взаимодействии, когда партнер принимается как личность, индивидуальность с неповторимым внутренним миром. Для духовного (высшего) уровня общения свойственно максимальное раскрытие личности и погружение в духовные переживания собеседника, доверительное отношение к нему, исключая лицемерие, неискренность, недомолвки, манипуляцию.

Педагог *художественной специализации* более чем другие может осуществить это духовное взаимодействие. Вот как Л. С. Выготский высказывался по поводу влияния искусства на человека: «Искусство есть скорее организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней [7, с. 346]. Таким образом, педагог в области искусства осуществляет не только передачу знаний, практических умений, но и воспитывает, формирует творческую личность учащегося, обращаясь к его способностям, интересам, к его внутреннему миру. По мнению М. С. Кагана, педагог художественной специализации просто *обязан* применять духовный уровень общения, так как при сухой передаче информации и исключительно прямым материальным взаимодействием нельзя сформировать личностные смыслы, ценностные системы субъекта [1, с. 63].

В связи со сказанным, можно говорить о том, что педагог-музыкант может сыграть важнейшую роль в развитии творческого самосознания обучающихся, поскольку наделен сильнейшим оружием воздействия – музыкой. Древнегреческий философ Аристотель считал, что у музыкального искусства преимущественное положение в отличие от других видов искусств в отношении влияния на психику личности. Он видел это в возможностях музыки приводить «в движение» внутренние психические процессы, исходя из образов этических характеров. В художественных средствах музыки Аристотель видел материальную основу, способную в наибольшей степени передавать нравственный мир человека и вести его к совершенствованию себя. Именно в процессе познания музыки, человек в большей мере осознает собственный чувственный опыт, эстетико-художественные эмоции [1, с. 60]. Ф. Ницше также высказывается о музыке как источнике познания и развития личности: «В музыке нет явного осмысления найденной истины, так как сама истина имеет специфический вид. Минуя сознание, где существуют априорно заложенные иллюзии человеческого мировосприятия, музыка устремляется к подсознанию, заставляя нас «видеть больше и глубже» [12, с. 555]. Ф. Ницше рассматривал музыку как средство открытия перед человеком возможно-

сти преодоления заданной (заранее известной) схемы познания, убивающей творческий дух человека. Музыка дает человеку свободу, помогает открыть новые источники познания и открытия мира [4]. Идеи о влиянии музыки на развитие самосознания и становления личности в целом, находят свое место в трудах выдающегося теоретика советской психологии Л. С. Выготского. В работе «Психология искусства» он говорит о том, что эмоция, полученная при восприятии музыки, не получая выражения в действии, сказывается на изменении мировоззрения человека, установок, она отучает от привычных действий [7, с. 346].

В плане развития творческого самосознания растущего человека педагог-музыкант непосредственно активизирует необходимые для этого процессы: *созерцание* (непосредственное отношение сознания к объекту), *самовосприятие* (процесс ориентировки человека в собственном внутреннем мире в результате самопознания и сравнения себя с другими), *рефлексию* (анализ, проверку полученных данных о себе и мире). Он получает возможность непосредственно влиять на личность учащегося, напрямую затрагивая его внутренний мир, с его мыслями, эмоциональными состояниями, чувствами. Изложенное говорит о том, что развитие творческого самосознания обучающихся является одной из важнейших и необходимых задач профессиональной деятельности педагога-музыканта, связанной с актуализацией личностных характеристик обучающихся, заложенного в них потенциала. Но, вместе с тем, предусматривает осуществление собственного самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры в целом.

### **Список использованных источников**

1. Абдуллин, Э. Б. Методология педагогики музыкального образования : учеб. для студ. вузов / Э. Б. Абдуллин. – М. : ГНОМ, 2010. – 416 с.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
3. Балашов, Л. Е. Практическая философия или софология / Л. Е. Балашов. – М. : [б. и.], 2012. – 572 с.
4. Бахтизина, Д. И. Творческая сила музыки в интерпретации Ф. Ницше / Д. И. Бахтизина // Международный научно-исследовательский журнал. – URL: <http://research-journal.org/> (дата обращения: 05.10.2015).
5. Бердяев, Н. А. Самопознание: опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. – СПб. : Азбука, 2013. – 413 с.
6. Выготский, Л. С. Педология подростка Л. С. / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 4. – С. 6–242.
7. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 480 с.

8. Гершензон, М. О. Творческое самосознание / М. О. Гершензон ; Библиотека русской религиозно-философской и художественной литературы «Вехи». – URL: <http://www.vehi.net/vehi/gershenson.html> (дата обращения: 12.09.2014).
9. Гессе, Г. Степной волк / Г. Гессе. – М. : АСТ, 2011. – 269 с.
10. Ильин, Е. Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
11. Китаева, Р. Р. Идея о творческом самосознании личности как основа гуманизации современного образования / Р. Р. Китаева // Учитель нового века: взгляд молодого исследователя : материалы III Всерос. студ. науч. конф. (27 ноября 2014 г.) / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015.
12. Ницше, Ф. Рождение трагедии из духа музыки / Ф. Ницше // Так говорил Заратустра. Рождение трагедии. Воля к власти. Посмертные афоризмы. – Минск : Харвест, 2007. – С. 447–572.
13. Ошо. О мужчинах: все о современном мужчине / Ошо. – М. : София ; Киев : София, 2007. – 287 с.
14. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

## **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

***И. С. Кобозева, Н. И. Мигунова***

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный  
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия,  
kobozeva\_i@mail.ru, nata.migunova.92@mail.ru*

Вопрос духовно-нравственного воспитания детей является одной из важнейших проблем, стоящих перед родителями, обществом и государством. Обусловливается это рядом положений. Во-первых, современное общество нуждается в подготовке широко образованных, высоко – нравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности. Во-вторых, само по себе образование не гарантирует высокого уровня духовно-нравственной воспитанности, ибо воспитанность – это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку. И, в-третьих, в современном мире человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников внешнегона него воздействия как позитивного, так и негативного характера, которые ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства ребенка, на еще только формирующуюся сферу нравственности. В связи с этим, одна из главнейших задач воспитания человека заключается в

том, чтобы научить его избирать действительные ценности, а не ложные, т.е. такие, как взгляды, поступки и образ жизни, которые несут в себе объективную физическую и духовную пользу для человека и общества [5, с. 101].

Ориентация детей и учащейся молодежи на фундаментальные начала духовно-нравственных ценностей, а также формирование новых, актуализирующихся в современных условиях, является одним из важнейших направлений деятельности отечественного образования.

Нравственность в системе человеческих ценностей занимает особое место, ибо именно данная этическая категория детерминирует поведение людей, их взаимоотношения – межличностные, групповые, социальные. В общественных науках нравственность и нравственные ценности рассматриваются как важнейшие элементы организации общества, через которые выражается заинтересованное отношение человека к миру и самому себе. Они служат важным фактором социально-нравственного регулирования поведения людей, их взаимоотношений. Нравственные представления человека, складывавшиеся на протяжении веков, нашли отражение в таких категориях, как добро, справедливость, совесть, долг, смысл жизни, счастье, любовь. Они закреплены в моральных нормах и принципах, регулирующих отношения людей.

А. Г. Здравомыслов пишет, что нравственность возвышает личность, ибо ее деятельность мотивируется такими понятиями, как долг, честь, совесть, справедливость, что, в свою очередь, связано с такими качествами человека, как гордость, чувство собственного достоинства, и побуждает задуматься о жизненном призвании, цели, смысле самого существования. Другая особенность нравственности, по мнению ученого, заключается в том, что все нравственные побуждения, моральные нормы осуществляются только в сложной борьбе мотивов. Работа нравственного сознания личности, связанная с выбором, проходящим путь трудного принятия решения через все «за» и «против», осуществляемого как сознательно, так и бессознательно, оказывается важнейшим средством формирования человека [1, с. 183].

Если исходить из представления о том, что стержнем личности являются ценностные ориентации и, в данном случае, в сфере нравственности, правомерно рассматривать воспитание как один из путей целенаправленной деятельности по развитию нравственных ценностных ориентаций детей и учащейся молодежи. Таким образом, нравственные ценностные ориентации, нормы, оценки, идеалы выступают регулятором нравственного поведения людей, в котором проявляется нравственность личности.

Особое значение имеет то обстоятельство, что нравственность личности тесно связана с ее духовностью. Дух – это мышление и сознание, и воля человеческая, которые составляют особенность человека. Духовность в самом общем смысле – совокупность проявлений духа в мире и человеке. Духовность открывает нам доступ к любви, чувству долга, к правосознанию и государственности, к искусству, науке и религии, указывает, что является в жизни главным и наиболее ценным. Проявление духовности в индивидуальном сознании называется совестью, а также утверждается, что укрепление духовности осуществляется в процессе просвещения, воспитательной или патриотической работы. Общечеловеческое содержание духовности и нравственности в их психолого-педагогическом аспекте раскрывается в работах В. Г. Александровой, Е. П. Белозерцева, В. А. Беляевой, З. В. Видяковой, Е. А. Ворониной, Л. П. Гладких, А. В. Глумного, С. Н. Головина, А. П. Колпаковой, Р. Х. Лепехиной, С. Г. Макеевой, Н. А. Пархоменко, Е. З. Плотниковой, В. И. Слободчикова, Т. А. Флоренской, Л. Ф. Шеховцовой и других ученых.

В музыкальном образовании в решении задач духовно-нравственного воспитания значимую роль играет музыкальное искусство, которое, будучи связано с эмоционально-образным мышлением, входит в число активных средств формирования нравственного отношения молодых людей к миру, к людям и к себе. Роль эмоционального фактора музыкального искусства в процессе воспитания раскрывается в работах Ю. П. Азарова, З. И. Васильевой, Э. В. Зауторова, Ю. А. Левченко, Г. А. Петровой, Г. И. Щукиной и др. Исследователи подчеркивают, что значительные ресурсы духовно-нравственного воспитания содержатся в музыкальной деятельности. Этот вид деятельности дает педагогическую перспективу, определяющую целенаправленное духовно-нравственное воспитание, призванное сформировать у обучающихся собственный опыт общения с общечеловеческими и национальными ценностями, уважение к культуре и традициям различных стран и народов, выработать нравственные идеалы, любовь к Родине, музыкальную культуру в целом. И нельзя не вспомнить слова Д. Д. Шостаковича о том, что любовь и уважение к великому искусству музыки делает человека духовно богаче, чище, совершеннее.

Идеи всеобщего духовного воспитания разрабатывались А. Г. Рубинштейном, Б. В. Асафьевым, Д. Б. Кабалевским и др. Так Д. Б. Кабалевский в 1984 году писал: «В условиях чудовищной засоренности мирового музыкального быта особую сложность приобретает вопрос

об эстетическом воспитании детей. Отсюда вытекает основная задача: формирование хорошего вкуса надо начинать в самом раннем детстве. Надо, чтобы подростки, когда они встретятся с легкой музыкой, уже понимали красоту большого, серьезного искусства и ощущали разницу между хорошим и плохим. Надо, чтобы хорошая народная, классическая и современная музыка входила в круг детских интересов в те же ранние годы, когда входит в этот круг умная и добрая книга» [2, с. 104].

Как известно, духовно-нравственные образы естественно входили в произведения композиторов П. Чайковского, М. Глинки, Н. Римского-Корсакова, М. Мусоргского, С. Рахманинова, С. Танеева, Н. Мясковского, Г. Свиридова и др., которые обогатили своим творчеством, отмеченным национальными чертами – глубиной, правдивостью и высоким мастерством, – русскую музыкальную культуру. Главное в их творениях заключается в выражении внутреннего строя духовной жизни, в стремлении всегда выразить с предельной полнотой и яркостью красоту душевного переживания, поэтому ведущим и определяющим началом в их музыке являлась мелодия. Под воздействием воспринимаемого в процессе слушания или исполнения музыкального произведения данных, как и других, великих композиторов, человек испытывает различные чувства, осмысливает их. Это процесс эмоционально-образного познания, который осуществляется через художественно-музыкальный образ. В результате у слушателя или исполнителя формируется отношение к образу, которое в дальнейшем переносится на действительность. В этой связи совершенно справедливо утверждение В. А. Сухомлиńskiego, что «музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности... Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека» [4].

Вышеизложенное выдвигает проблему структурирования учебного материала в музыкально-образовательном процессе общеобразовательной школы, учреждения дополнительного образования или вуза вокруг основополагающих духовно-нравственных идей; увеличения объема того учебного материала, который бы способствовал приобщению школьника или студента к духовно-нравственным ценностям жизни. Структурирование содержания музыкального воспитания является основой образовательного процесса, на котором происходит накопление человеком опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности. Исходя из этого, подбор музыкального репертуара должен отвечать таким требованиям, как:

а) доступность содержания, понятность образов, соответствие жизненному опыту и возрасту обучающихся; б) яркость и рельефность музыкально-художественных образов; в) гуманистический характер произведения, утверждение позитивного жизненного начала.

Теоретический анализ литературы и обобщение опыта собственной педагогической деятельности позволили нам выделить следующие педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса духовно-нравственного воспитания в музыкально-образовательном процессе:

– структурирование содержания музыкального воспитания вокруг основополагающих нравственных, общечеловеческих и национальных ценностей;

– формирование нравственных ценностей детей и учащейся молодежи в процессе восприятия музыки или исполнения музыкальных произведений;

– учет возрастных особенностей и уровень духовно-нравственного развития обучающихся при отборе музыкального материала;

– сочетание различных видов музыкально-образовательной и творческой деятельности;

– использование различных методов личностного развития в духовно-нравственном контексте.

Для реализации этих условий требуются не только образованные, но и духовно развитые, способные к саморазвитию личности педагоги [3]. Все это актуализирует необходимость обращения к проблеме духовного возрождения личности, развития ее духовно-нравственного сознания, позволяющего ей активно, творчески включиться в общественную жизнь, самореализовываться и самосовершенствоваться на основе духовно-нравственных ценностей.

### **Список использованных источников**

1. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 222 с.
2. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
3. Кобозева, И. С. Подготовка педагога музыканта к духовно-нравственному воспитанию личности / И. С. Кобозева // Духовно-нравственное воспитание: образование, культура, искусство : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (25–26 ноября 2010 г.). – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2010. – С. 45–48.
4. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1985. – 270 с.
5. Тугаринов, В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 156 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

**К. С. Коптлеуова**

*Западно-Казахстанский государственный  
университет им. М. Утемисова, г. Уральск, Казахстан,  
consul\_79@mail.ru*

Музыка является искусством, которая обладает силой эмоционального воздействия на человека и одним из важнейших средств формирования идейных убеждений, нравственных и эстетических идеалов людей. Музыка – величайшее творение человеческого духа, она содержит в себе огромные широкие воспитательные возможности.

В процессе музыкальной и музыкально-педагогической подготовки осуществляется процесс формирования у студентов ряд личностных и деятельностных качеств. К личностным качествам следует отнести: научное мировоззрение, высокий уровень общей культуры, креативность, информационную (компьютерную) грамотность и др. К деятельностным качествам – педагогические способности, специфическую мотивационную направленность, профессиональные компетенции (гностические, диагностические, коммуникативные, конструктивные, организаторские, прогностические, специальные).

В воспитании творческо-личностного начала у будущего педагога-музыканта и формировании у него профессиональных качеств большое значение имеют предметы музыкально-исполнительского и музыкально-теоретического циклов.

Так, для успешного обучения игре на музыкальном инструменте, например, фортепиано кроме специальных исполнительских и пианистических способностей необходимо наличие у студента музыкального слуха, ритма, музыкальной памяти, а также широкого круга музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний, которые активно развиваются в процессе изучения сольфеджио, теории музыки, истории музыки. Занятия музыкальным исполнительством способствуют решению и общепедагогических задач, воспитывая в студенте волю, трудолюбие, дисциплинированность, умение работать и преодолевать возникающие трудности.

Формированию профессионально-личностных качеств активно способствует педагогическая практика, которая организуется и проводится в течение всего периода обучения. Она позволяет адаптировать студентов к реальным условиям будущей профессии, помогает

проявить личностные и деятельностные (педагогические) качества, дает возможность объективно оценить собственный уровень профессионального развития.

Занятия музыкой трудны и особенно для студентов, не имеющих довузовской музыкальной подготовки. Важнейшая задача преподавателя Вуза – укрепить у студентов интерес к музыке, желание научиться петь, читать ноты, постигать новые музыкальные произведения.

Для повышения эффективности учебного процесса, формирования личностных и деятельностных качеств обучающихся необходимо взаимодействие содержания музыкально-исполнительских и музыкально-теоретических дисциплин.

Так, осваивая программу в музыкально-исполнительском классе студенту необходимы музыкально-исторические знания, связанные, например, с историей создания того или иного произведения, жизнью и творчеством композитора, эпохой, в которой он творил.

Изучение теории музыки дает студентам большие возможности для углубленного проникновения в сущность музыкальных произведений, их содержания, формы, музыкального языка.

Известно, что элементарная теория музыки, которую изучают студенты, представляет собою род первоначальной музыкальной грамматики. Первоочередная задача при ее изучении – усвоение системных знаний о важнейших элементах и структурах музыки. В курс элементарной теории музыки входит большинство сведений по музыкальной орфографии.

В нашем университете дисциплина «История музыки» имеет в содержании национальный компонент, т. е. наряду с западноевропейской и русской музыкой изучается казахская музыка, представленная композиторским творчеством и народным музыкальным фольклором. Кроме того уделяется внимание изучению музыкальной культуры других народов СНГ. Данный подход в реализации содержания указанной дисциплины обогащает духовную культуру студентов, формирует музыкально-художественный вкус, расширяет профессиональный кругозор, приобщает к истории человеческой культуры в ее музыкальных явлениях. Вместе с тем важным является осознание студентами специфики художественного отражения действительности в образах и формах музыкального искусства, а также способов воздействия музыкального искусства на духовную жизнь общества.

В итоге изучения истории музыки студент должен:

– иметь четкое представление о периодизации истории музыкальной культуры, уметь связывать знания, полученные при изучении общественных и общенаучных дисциплин, с искусствоведческими понятиями;

– уметь охарактеризовать историческую и идейную проблематику того или иного периода в истории музыкальной культуры, определившую стиливые тенденции музыкального творчества, знать основные события музыкальной жизни этого периода;

– иметь представление об историческом развитии музыкально-выразительных средств, характеризуя их с помощью понятийного аппарата и терминологии теоретических дисциплин;

– уметь охарактеризовать взаимодействие народного и профессионального музыкального творчества на разных этапах развития истории музыки;

– знать основные вехи жизни и творчества крупнейших композиторов прошлого и настоящего;

– приобрести навыки устного и письменного изложения изучения музыкального материала.

Трудно переоценить значение музыкально-теоретических дисциплин и той важной роли которую они играют в осуществлении успешной музыкально-исполнительской подготовки. Особо подчеркнем, что единство устремлений в преподавании всех музыкальных и музыкально-педагогических дисциплин является залогом активного формирования у студентов личностных и деятельностных качеств, необходимых для выполнения будущей профессиональной работы.

Профессионализм в искусстве и педагогике – это гибкий социальный механизм, существование которого всецело подчинено задаче саморазвития личности будущего деятеля музыкального образования и культуры.

## **РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНОГО СЛУХА У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-МУЗЫКАНТА**

**А. С. Кумарова**

*Западно-Казахстанский государственный университет  
им. М. Утемисова, г.Уральск, Казахстан,  
askumarova@mail.ru*

Человек с развитым музыкальным слухом умеет различать в звуках значительно больше особенностей, чем тот, у кого такой слух развит мало. Если каждый вспомнит свое первое впечатление о звучании, например, оркестра, хора, ансамбля, то он сможет констатировать целостное восприятие этого звучания. По мере развития музы-

кального слуха, становится возможным различение отдельных групп инструментов: смычковых, духовых деревянных, духовых медных и т.п., голосов в хоре. Позднее появляется способность различать в общем оркестровом звучании тембры отдельных инструментов, например, внутри каждой группы: гобоя от кларнета, скрипки от альты, валторны от трубы и т. п. а так же голосов. У опытных дирижеров музыкальный слух бывает развит настолько, что в звучании огромного оркестра или хора, они легко находят того музыканта, который взял «нечистую» ноту.

Музыкальный слух – одно из основополагающих профессиональных качеств музыканта, в том числе дирижера-хормейстера.

Специфическая деятельность дирижера-хормейстера требует целого комплекса высокоразвитых слуховых качеств. Действительно, не располагая развитым звуковысотным слухом, невозможно добиться чистого интонирования. У хормейстера с недостаточно развитым гармоническим слухом будут возникать проблемы со строем и отчасти с ансамблем в хоре. Качественная вокальная работа с хором возможна при наличии хорошо развитого *вокального слуха* у хормейстера. Художественное хоровое исполнительство предполагает наличие развитого темброво-колористического слуха хормейстера. Названный вид слуха возможно рассматривать как специфическую характеристику вокального слуха хормейстера.

Охарактеризуем некоторые способы и приемы работы, направленные на развитие вокального слуха у будущего учителя- музыканта, обучающегося хормейстерскому делу.

Основополагающим моментом в данном направлении является осознание студентами механизмов звукообразования, психофизиологических и акустических особенностей строения голосового аппарата.

Необходимым условием в данном случае является теоретическая подготовка студента, осуществляемая на всех занятиях дирижерско-хорового цикла, а также в процессе самостоятельной работы студента с научно-методической литературой. Данная подготовка реализуется по следующим тематическим направлениям:

1. Психофизиологические и акустические особенности строения голосового аппарата (детского, женского, мужского).

2. Механизм работы голосового аппарата в процессе пения (дыхание, атака звука, регистры, работа артикуляционного аппарата, резонирование, опора певческого голоса).

3. Основы постановки певческого голоса.

4. Основные недостатки звучания певческого голоса (причины и следствия).

Другим существенным моментом является уяснение студентом в теоретическом и практическом плане основных принципов вокально-исполнительского искусства, конечным результатом которого должна быть выработка четких профессионально-исполнительских и педагогических представлений о дыхании певца, «атаке» звука, особенностях вокального музицирования, резонировании, артикуляционном аппарате.

Теоретическое и практическое освоение указанных параметров эффективно осуществляется в ходе накопления певческого опыта (в классе постановки голоса, хоровом классе, на занятиях вокально-хорового практикума). Наиболее интенсивно и успешно данный процесс осуществляется при условии постоянного анализа механизмов звукообразования собственного певческого голоса (позитивные негативные стороны звукоизвлечения, установление причинно-следственных связей недостаточно качественного исполнения). Поэтому задача педагога заключается в активизации самоконтроля студентов за певческим процессом и самоанализа результатов пения, что способствует развитию слуховой активности. В этой связи значительную роль играют:

- сравнительный анализ эталонного исполнения (в данном случае эталоном может служить показ педагога) и собственного исполнения;
- моделирование процессов звукообразования во внутренне слуховом представлении учащихся, «внутреннее» пропевание с опорой на внешнее звучание (хора, вокальной группы хорового практикума, педагога и т. д.).

Активизации слухового внимания служат проблемные, поисковые ситуации. Так, например, целесообразен коллективный анализ хористами собственного исполнения и поиск приемов преодоления недостатков в звукообразовании.

Большую роль в процессе активизации вокального слуха играет сравнительно-сопоставительный анализ исполнительских манер и стилей различных хоровых коллективов и представителей вокального искусства (с опорой на аудиозаписи и живые, непосредственные впечатления от концертов):

- анализ исполнения профессиональных вокалистов, ведущих детских и взрослых хоровых коллективов;
- анализ исполнения непрофессиональных хоровых коллективов с недостаточной вокальной подготовкой, выявление недостатков вокально – хоровой звучности;
- анализ различных жанрово-стилистических манер и направлений, представленных в современном вокальном искусстве (академическое и народное пение, эстрадное исполнительство).

Вышеуказанные приемы способствуют формированию физиологически и эстетически целесообразного певческого эталона как важного фактора эффективного развития вокального слуха.

В процессе развития вокального слуха, непосредственно связанного с тембро-колористической сферой, педагогу следует направлять работу студента на изучение тембро-колористических особенностей человеческого голоса.

Приемами и способами в данном контексте могут быть:

– мысленная («умозрительная») работа над хоровой партитурой с установкой на обнаружение и выявление красочных, живописно-изобразительных ресурсов;

– фортепианное исполнение партитуры с воображаемой оркестровой инструментовкой (особенно при изучении инструментальных произведений в обработке для хора);

– поиск различных вариантов тембрально-психологической окраски музыкально-поэтической интонации, создание «тембровой атмосферы» подбор словесных эквивалентов (метафор) для различных тембровых звукообразований, описание слуховых ощущений в терминах и понятиях других видов ощущений (зрительных, осязательных, вкусовых и т.д.);

– сравнительный анализ и сопоставление тембро-колористических особенностей исполнения одного и того же произведения в интерпретациях различных хоровых коллективов или вокалистов;

– анализ собственного хорового или вокального исполнения на предмет выявления тембро-динамических красок;

– составление словесно-образных «партитур» предполагаемых звуковых красок в изучаемых произведениях.

Определяя способы и приемы развития вокального слуха, подчеркнем, что речь, в данном случае, идет о формировании одного из важнейших профессионально значимых качеств у будущего учителя-музыканта. И здесь следует иметь в виду существенную закономерность, подчиняющую себе процессы подобного рода: изменения /прогресс или регресс/ в одних областях непосредственно задевают другие, воздействует на них. Иными словами, существуют определенные и тесные связи и зависимости между всеми основными компонентами, входящими в структуру профессионально значимых качеств и свойств учителя музыки. Так, усиление деятельности художественно-образного мышления, повышение его энергетики влияет на волевою сферу индивида, на «артистический комплекс», на работу фантазии, воображения, ассоциативных механизмов и др. И наоборот:

углубление и интенсификация эмоционально-волевых процессов имеет следствием заметную активизацию мыслительных операций, выражающуюся в позитивных сдвигах в области живописно-образных аналогов и параллелей.

В заключение отметим, что существует, как уже было показано, ряд конкретных способов и методических приемов, направленных на развитие профессионально значимых качеств у будущего учителя музыки, где одним из ведущих является вокальный слух.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ВУЗЕ**

***С. В. Макарова***

*ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,  
г. Пенза, Россия,  
sv\_kis@mail.ru*

В контексте современной парадигмы образования одной из ключевых проблем педагогической науки является процесс формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки – актуальная проблема исследования в теории и методике профессионального образования. Профессия учителя музыки требует от педагога, кроме системы знаний, личностного самовыражения в исполнительской деятельности, владения музыкальным инструментом.

Ученые определяют понятие «компетентность» в широком смысле слова как сложное многоструктурное качество специалиста, интегрирующее в себе знания, умения, навыки, осмысленные и примененные в опыте практической деятельности. «Компетенцию» – как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [1, с. 48].

Под педагогической компетентностью мы понимаем интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность выполнять педагогом педагогические функции в соответствии с принятыми в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями. Профессиональная педагогическая компетентность – сложное личностное качество, форми-

рующееся в процессе накопления и осмысления педагогом теоретического и практического педагогического опыта.

Мы определяем профессиональную компетентность как интегрированный показатель эффективности всего образовательного процесса по воспитанию педагога-музыканта, как сложную динамическую систему, отражающую качество педагогической подготовки специалиста в вузе и предполагающую соответствие выпускника требованиям профессиональной деятельности.

Известно, что главным условием реализации педагогической поддержки в концертмейстерском классе в педагогическом вузе является наличие у самого педагога-наставника гуманистической позиции, что проявляется в построении им открытых добрых, соучастных, доверительных, партнерских отношений со студентами. Это является предпосылкой компетентных профессиональных действий будущего педагога-музыканта, активизации его способности к исполнительскому артистическому саморазвитию. Педагогическая поддержка соприкасается непосредственно с личностно-ориентированным подходом в образовании, музыкальном в частности. Здесь в центре образовательного процесса, становится личность будущего педагога-музыканта. В связи с этим возрастает осознание огромного нравственно-воспитательного потенциала музыкального произведения, которое в данный момент изучает студент-музыкант. При помощи всех методов музыкального воспитания происходит процесс адекватного понимания значения концертмейстерского музицирования в формировании профессиональной и духовной культуры будущего специалиста. Это должен быть профессионал особого культурного типа, сочетающий в себе профессиональную компетентность и богатую духовную культуру [2].

Являясь целостным системным образованием, профессиональная компетентность имеет свою структуру, компоненты которой являются критериями сформированной профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта. В нашем исследовании этими компонентами являются: мотивационный, когнитивный (общая и специальная компетенция), операционно-деятельностный, оценочно-рефлексивный, художественно-творческий.

Показателем, отражающим уровень сформированности профессиональной компетентности студента-музыканта, является наличие мотивации и представлений о будущей профессиональной деятельности – *мотивационный компонент*. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта связано, прежде всего, с формированием и исследованием мотивационной сферы студентов. Проявлениями сложных процессов мотивационной сферы педагоги-

ческой деятельности являются – положительное отношение к педагогической профессии, стремление к достижению высокопродуктивных результатов в ней, профессионально-педагогическая направленность, любовь к ученикам. Мотивация является одним из компонентов структуры сформированной профессиональной компетентности будущих специалистов. Диагностика на констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования дает возможность определить уровень профессиональной мотивации будущих педагогов-музыкантов на каждом этапе, а так же оценить состояние педагогической подготовки студентов и прогнозировать их профессионально-образовательное развитие, ведущее к конечному результату – сформированной профессиональной компетентности. В психолого-педагогической литературе мы часто встречаем мысль о том, что в основе формирования личности лежит развитие именно мотивационной сферы, которая служит условием организации деятельности по подготовке будущего педагога-музыканта. Занятие такой деятельностью связано, прежде всего, с интересом к ней, который становится подвижником совершенствования знаний, умений и навыков будущего специалиста. Таким образом, можно сказать, что интерес является одним из важнейших мотивов деятельности и выступает как результат формирования и развития личности. По мнению психологов, интерес является побудителем активности личности, так как все психические процессы начинают протекать наиболее интенсивно, а деятельность, которой она занимается, становится более результативной и приобретает увлекательный характер.

Ведущим обобщенным показателем, отражающим уровень сформированности профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки *в когнитивном компоненте*, является наличие знаний и представлений о специфике музыкально-педагогической и концертмейстерской деятельности педагога-музыканта. Знания о ценностных основах профессиональной деятельности в концертмейстерском классе в педагогическом вузе. Это информированность о технологии проведения художественно-методического анализа музыкальных произведений, о закономерностях стиля, жанра, их чертах и особенностях, это информация о смысловых нагрузках различных видов деятельности в концертмейстерском классе на основе педагогики поддержки, это знания технологии чтения нот с листа, транспонирования, подбора по слуху, информированность об особенностях переложения музыкального материала для фортепиано.

Когнитивный контекст ориентирован на знания об акустических особенностях различных инструментов и вокальных диапазонов, об основах теории, методики и практики концертмейстерской работы в школе (ознакомление с видами и типами аккомпанемента, изучение детского песенного, музыкально-ритмического репертуара). В данном случае важно владение информацией о различных жанрах, формах, стилях, музыкальных образах, исполнительских трактовках, нужны знания об основных понятиях дирижерской техники, такие как ауфтакт и внутридолева пульсация.

Педагогическая поддержка, соприкасаясь непосредственно с художественно-творческим подходом в музыкальном образовании, помещает личность студента в центр образовательного процесса. В связи с этим возрастает осознание огромного нравственно-воспитательного потенциала музыкального искусства, понимание значения концертмейстерского музицирования в формировании духовной культуры будущего специалиста. Перед нами должен предстать профессионал особого культурного типа, сочетающий в себе профессиональную компетентность и общую культуру.

Отметим, что большинству студентам в целом нравится реализовывать свой операционно-деятельностный компонент, они с удовольствием музицируют на фортепиано в ходе проведения уроков музыки на практике и внеклассных занятий по предмету «Музыка».

На наш взгляд, важнейший показатель – это способность использовать студентами сформированные умения и навыки своевременно для решения возникающей задачи. Этот показатель связан с *операционно-деятельностным компонентом*.

В содержательном плане операционно-деятельностный компонент связан с исполнением студентом-музыкантом разнообразного музыкального материала, чтением с листа и подбором по слуху, транспонированием, внесением корректуры в партию аккомпанемента в зависимости от художественно-технических задач, выявлением логики развития музыкальной мысли, упрощением музыкального материала от второстепенных элементов, созданием совместно с солистом целостного музыкального образа, осуществлением музыкально-слухового контроля. Именно такие задачи ставятся перед студентом, будущим педагогом-музыкантом в процессе обучения в концертмейстерском классе. То есть основополагающим показателем операционно-деятельностного компонента является владение будущим педагогом-музыкантом совокупностью методов и наличие практического опыта применения умений и навыков деятельности, которые способствуют формированию профессиональной компетентности.

*Оценочно-рефлексивный компонент* рассматриваемой деятельности направлен на формирование у будущего педагога-музыканта знаний и представлений о сущности профессиональной рефлексии, ее роли в познании и преобразовании музыкально-педагогической действительности, о логико-содержательных и функциональных особенностях самоанализа и саморегуляции как важнейших средств решения задачи формирования профессиональной компетентности в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки.

Оценочно-рефлексивный компонент связан с самооценкой и рефлексией учебных и творческих достижений будущего педагога-музыканта в концертмейстерском классе в педагогическом вузе. Существенным признаком оценочно-рефлексивного компонента выступает стремление студента к профессиональной самореализации, степень оценочного отношения к процессу и результату музыкально-педагогической деятельности в концертмейстерском классе.

Процесс формирования профессиональной компетентности у будущего педагога-музыканта связан с развитием у него определенных компетенций в соответствии с ФГОС ВПО по данному направлению.

Так, СК-4 (специальная компетенция) ориентирует будущего педагога-музыканта на знание закономерностей стиля, жанра, на знание технологий проведения интерпретационного анализа музыки, на знание смысловых нагрузок различных видов аккомпанемента, владение технологией чтения нот с листа, транспонирования, подбора по слуху. Будущий специалист должен уметь: активизировать межпредметные связи в процессе анализа и исполнения музыкального материала, слушать солиста, понимать его художественные намерения; ориентироваться в различной фактуре вокально-хоровых произведений; оперировать слуходвигательными представлениями в процессе чтения нот с листа и транспонирования, осуществлять музыкально-слуховой контроль. Он должен владеть навыками свободной игры на инструменте, то есть должен исполнять на профессиональном уровне различные музыкальные произведения перед аудиторией учащихся разного возраста.

В процессе самооценки и рефлексии профессиональных достижений констатируется соответствующий уровень сформированности у будущих педагогов-музыкантов специальной компетенции – СК-4. Студенты отмечают неуверенность в процессе музицирования на фортепиано (пение, игра) неумение подбирать по слуху, сочинять музыку, транспонировать. Данные профессиональные компетенции определяют успех проведения урока музыки в школе, когда он может

превратиться в урок духовной культуры, урок искусства. Творческий портрет педагога-музыканта – это особый предмет размышления ученых, педагогов-музыкантов. Но главная, доминирующая профессиональная характеристика педагога-музыканта – это уровень развития его исполнительской культуры. Именно главным показателем сформированной профессиональной компетентности у будущего педагога-музыканта является его исполнительская культура. Она отражает его художественный вкус, отношение к музыкальному тексту. Художественно-педагогический анализ студента-музыканта практически невозможен без знания технологии проведения интерпретационного анализа музыки в целом. Данный показатель предстает на низком уровне.

Многие студенты явно «боятся инструмента, часто используют фонограммы, музыкальные примеры, «скаченные» из Интернета. Живое исполнение музыки на фортепиано – это особое уникальное действие, имеющее поистине сакральный характер для юного слушателя. Этот вид деятельности влияет на успех урока музыки, на развитие интереса ребенка к уроку музыки, на уровень развития его музыкального восприятия и качество формирования его музыкальной эмпатии. Не всегда фонограмма, электронная репродукция, техническая копия музыки заменяет подлинный музыкальный шедевр. В данном случае действуют акустические законы музыкального восприятия.

Известно, что доминирующим показателем, отражающим уровень сформированности профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в процессе обучения в концертмейстерском классе на основе педагогической поддержки является *художественно-творческий*. Художественно-творческая деятельность (интерпретация музыкального произведения, сочинительство, аранжировки, создание ритмических композиций) определяет успех педагогического и исполнительского мастерства будущего педагога-музыканта.

Художественно-творческая деятельность будущего педагога-музыканта связана практически со всеми видами деятельности. Она взаимосвязана с реализацией музыкально-творческих способностей студента, его музыкальным мышлением, особенностями творческого музыкального восприятия, воображения, интерпретацией, владением искусством импровизацией, сочинением музыки, различными видами и типами аккомпанемента, искусным чтением нот с листа, транспонированием, подбором аккомпанемента по слуху, ансамблевым исполнением.

Проявление творчества (творческие проявления в концертмейстерском классе) на основе умений и навыков владения основным му-

зыкальным инструментом (фортепиано) связаны с качеством развития гармонического, мелодического слуха, метроритмического чувства

Достижение высокого уровня художественно-творческой подготовки будущего педагога-музыканта практически невозможно без навыка творческого толкования, понимания музыкального текста в процессе исполнения (художественная интерпретация).

Проблема понимания, научной и художественной интерпретации имеет непосредственный выход на обоснование герменевтического метода. В настоящем исследовании герменевтический метод является плодотворным. Известно, что герменевтика – это искусство и теория истолкования текстов. В широком смысле, герменевтический метод ориентирует на глубину проникновения в сущность явления. Являясь методом гуманитарных наук, герменевтика нацеливает исследователя на адекватное толкование явлений эмпирической жизни. Наука о понимании и интерпретации текстов – это герменевтика. Герменевтика (от греч. *hermēneutikós* – разъясняющий, истолковывающий) – это искусство толкования текстов (классической древности, Библии), учение о принципах их интерпретации. В идущих от В. Дильтея философских течениях конца XIX–XX вв. – учение о понимании. Инструментарий герменевтики, музыкальной в частности, является богатным материалом для проникновения в сущность культурного феномена. Учение об истолковании музыкального произведения сопрягается с вопросом об интерпретации. Проблема интерпретации является важным в музыковедении, в педагогике, музыкальной педагогике, гносеологии, логике, методологии науки, философии языка, семиотике, теории коммуникаций и др. В переводе с латыни *Interpretatio* обозначает «толкование», «разъяснение». В контексте музыкального искусства под интерпретацией понимают творческое раскрытие образа музыкального произведения исполнителем, трактовку содержания. Добиться убедительной художественной интерпретации будущий педагог-музыкант сможет только тогда, когда будет знать стилистические характеристики каждой эпохи, авторский почерк композитора и закономерности эволюции мирового музыкального искусства, то есть когда будет владеть интонационно-стилевым подходом к процессу изучения музыкального произведения.

Таким образом, профессиональная подготовка специалистов в высших учебных заведениях на основе компетентностного подхода – актуальная проблема в исследованиях ученых последних лет. Это связано с тем, что на современном этапе развития российского общества обнаруживается необходимость в качественно новой профессиональной подготовке педагога, учителя музыки – не узкого специалиста-

предметника, а универсально образованного, способного к творчеству, самореализации, обладающего высокой культурой, профессиональной стратегией. В новых социально-экономических условиях происходит переоценка представлений о наиболее важных, социально значимых качествах личности: мобильности, самостоятельности, инициативы, новаторстве. Эти характеристики явно определяют движение к прогрессу в жизни общества. Именно поэтому на сегодняшний день ключевой проблемой вузовского образования становится подготовка высококвалифицированного специалиста, обладающего широкой эрудицией, педагогическим мастерством, так как от его активных действий зависит развитие способностей, творческое самовыражение, расширение кругозора, формирование духовного мира его учеников.

### **Список использованных источников**

1. Азарова, Р. Н. Разработка паспорта компетенции : метод. рекомендации для организаторов проектных работ и проф.-препод. коллективов вузов / Р. Н. Азарова. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 54 с.
2. Макарова, С. В. Формирование готовности к профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта на основе парадигмы педагогической поддержки / С. В. Макарова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 1 (17). – С. 153–161.

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЛЕОПОЛЬДА АУЭРА**

**В. И. Мацевская-Шмидт**

Симфонический оркестр княжества Лихтенштейн, г. Линдау, Германия,  
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет культуры  
и искусства», г. Санкт-Петербург, Россия,  
vmacijewska@yahoo.com

*The most fantastic moments of my career were not  
my concerts, but when I was studying with Auer  
(Самые фантастические моменты в моей карьере связаны  
вовсе не с концертами, а с учебой у Ауэра...)*

Натан Мильштейн

Наиболее полно и ясно Леопольд Семенович Ауэр (1845–1930) изложил свои педагогические воззрения в написанных им самим кни-

гах: «Моя школа игры на скрипке», «Моя долгая жизнь в музыке», «Graded course of violin playing» (в переводе Л. Раабена, названная как «Прогрессивная школа»).

**Определение способностей.** Техническому оснащению музыканта Л. Ауэр придавал огромное значение; хотя отзывы многих его учеников (но не всех) свидетельствуют об обратном: техникой на уроках в консерватории он не занимался. Поэтому таким важным определяющим пунктом в воспитании музыканта-исполнителя Л. Ауэр считал наличие природных данных. Чрезвычайно большое значение придавал возрасту учеников. Возраст, превышающий 20 лет, казался ему слишком солидным для того, чтобы можно было рассчитывать на большую артистическую карьеру ученика.

Подобно своему учителю Иоахиму, он был убежден, что труд музыканта-исполнителя требует не только физического здоровья, выносливости и крепких нервов, но и еще особого типа *работоспособности*, под которой понимал способность к длительной *мозговой концентрации*. «Еще никогда не придавали достаточного значения психологической работе, мозговой активности, контролирующей работу пальцев. Между тем, если данное лицо не способно к тяжелому *умственному труду* и *длительной сосредоточенности*, то сложный путь к овладению столь трудным инструментом, как скрипка, является простой потерей времени». Он пишет о М. Лившице (Сиборе): «Одаренный, но болезненная натура во всех отношениях».

Из совершенно необходимых качеств на первом месте, по мнению Ауэра, стоит *«изошренный слух»*. Тот, «кто не обладает им, напрасно тратит время, сосредоточивая все свои помыслы на музыкальной карьере» [2, с. 31]. Считал, что музыкальный слух поддается усовершенствованию, но для этого все же необходимы какие-то зачатки этого качества.

Наряду с этим не менее нужным качеством является *чувство ритма*. «Чем богаче наградила природа молодого музыканта тонким чувством слуха и четким ритмом, тем больше он имеет шансов для достижения намеченной цели» [2, с. 32].

Важное место Л. Ауэр отводил *физическому строению* рук, кистей, мышц, а также пальцевой эластичности и силе. По его мнению, встречаются руки, отказывающиеся подчиняться техническим требованиям. «Что касается меня, то мои руки настолько слабы и строение их столь неблагоприятно, что если я не играю на скрипке в течение нескольких дней подряд и затем берусь за инструмент, мне кажется, что я потерял способность играть» [2, с. 46].

**Подбор учебного и концертного репертуара скрипача.** До сих пор в устной форме или в виде учебных планов, педагоги передают своим ученикам принципы *составления учебных программ и репертуара*, установленные Л. Ауэром более ста лет назад. В настоящее время к уже установленному традиционному репертуару добавился лишь один новый пункт – «современная музыка». А так, в целом, каждый обучающийся должен «пройти» и изучить в обязательном порядке: гаммы и арпеджио, гаммы в терцию, сексту и октаву, фингерзации; этюды (авторы те же, что во времена Ауэра) – Донта, Данкля, Мазаса, Роде и т.д.; концерты классические и романтические, произведения эпохи барокко – сонаты и концерто грассо итальянских скрипачей-композиторов: Дж. Тартини, А. Корелли; сонаты и партиты И. С. Баха; виртуозные пьесы Н. Паганини, А. Вьетана, К. Эрнста, Г. Венявского. Подобная репертуарная схема прочно вошла в обязательные программы конкурсных соревнований исполнителей. На конкурсах в современные оркестры конкурсанты обязаны показать владение *разностилевой* программой: где обязательно исполнение концертов В.А. Моцарта, сольных сонат и партит И. С. Баха и романтического концерта. Многими своим ученикам Ауэр передал любовь к созданию авторских транскрипций. Я. Хейфец, Е. Цимбалист, С. Душкин и др. создали многочисленные переложения и транскрипции, значительно расширив репертуар скрипачей. Вот только некоторые из них: Хейфецовские «Прелюдии» Дж. Гершвина, «Лунный свет» и «Послеполуденный отдых фавна» К. Дебюсси; Фантазия Е. Цимбалиста на темы из «Золотого петушка» Н. А. Римского-Корсакова и т.д.

Благодаря Л. Ауэру были введены в обязательное образование скрипачей и виолончелистов квартетный, оркестровый и камерный класс.

Обращает на себя внимание и ярко иллюстрирует цель Л. Ауэра подготовить концертного музыканта-солиста его требование к постоянному сохранению в игровой форме пройденный репертуар. «Ауэр в любую минуту мог предложить проиграть концерт, выученный, скажем, годом раньше. Благодаря такому методу учащийся, оканчивая консерваторию, имел большой репертуар, и ему достаточно было нескольких дней, чтобы подготовиться к эстраднему выступлению с тем или иным концертом» [5]. Профессор Санкт-Петербургской консерватории А. Казарина говорила (устная информация со слов Ю. И. Эйдлиной), что в классе Ауэра озвучивалась мысль о том, что для того чтобы действительно «вспомнить» (имеется в виду состояние доста-

точное для выступления в концерте) когда-то хорошо выученное произведение хватит и получаса.

**Индивидуальный подход в обучении скрипача.** «Ученики должны выразить свою собственную индивидуальность и ни в коем случае не мою» [5, с. 144]. Для того чтобы в полной мере оценить вышеуказанный индивидуальный подход, практиковавшийся Ауэром в воспитании скрипачей, приведем несколько высказываний, описывающий стиль игры его наиболее известных учеников [1].

«Хейфец, совершенный (почти всегда) и чем-то надчеловеческий, его игра оглушает и обездвиживает, как взгляд василиска... но иногда в нем точно приоткрывается что-то глубоко личное, нежное, трепетное – достаточно послушать орфеевскую «мелодию» Глюка. Эльман, звуковой эстет, творец пряного, пестро-пастельного, ренуаровского мира, полномочный посол *fin du siècle* (по фр. конца века) в безумном двадцатом веке. Полякин в концерте Мендельсона – чтобы так это играть в Москве в 1936 году, нужно было быть очень серьезным, наивным и искренним и честно верить в добро и справедливость, по крайней мере, в момент исполнения – иначе невозможно так самообнажаться, просто не осмелишься, невозможно по-настоящему любить этот глуповатый бидермейер, тургеневский мир белых садовых скамеек и дагерротипных портретов...» [1].

А вот как высказался сам Ауэр по этому вопросу: «Я никогда не стремился формировать моих учеников, согласно своим собственным узким эстетическим воззрениям, но только учил их широким, общим принципам вкуса, на основе которых мог бы развиваться их индивидуальный стиль» [2, с. 13]. И действительно, какие разные Эльман, Хейфец и Мильштейн! (видеозаписей Полякина, к сожалению, не сохранилось). По стилю игры разница очевидна. Но и постановка рук у них очень разная. У Хейфеца – очень высокое держание инструмента, руки отведены друг от друга на большое расстояние («широкое держание»), высоченный почти «задранный» локоть в правой руке, интенсивная вибрация в левой. У Эльмана – держание низкое посреди скрипки у пуговицы, вибрация медленная, руки друг к другу приближены, положение локтя правой – низкое. У Мильштейна – очень низкое положение скрипки с уклоном корпуса скрипки (ее правой части) вниз, низкий локоть правой. Оскар Шумский – по постановке ближе к Хейфецу, но с более плотным «жирным» тоном, с яркой кантиленой, но с менее выраженным виртуозным началом. У него и отличные от Хейфеца природные физические данные – он человек плотного атлетического сложения с довольно толстыми пальцами, значительно бо-

лее спокойный и мягкий без какой-либо доли нервозности – по внешнему виду и манере игры ближе к Д. Ойстраху. Наиболее ярко иллюстрируют «калейдоскоп постановок» ауэровских учеников описываемые по воспоминаниям И. Налбандиана (тоже ученика и многолетнего ассистента Ауэра, подготовившего Эльмана, Цимбалиста и Хейфеца) впечатления Ауэра в годы его обучения у Й. Йоахима. «Аналогия прямая» – пишет Налбандиан, – «У всех учеников Ауэра различная постановка и нет ничего общего в манере игры». Йоахимские ученики представляли собой настоящий зверинец: «Один держал скрипку невероятно низко, а локоть правой руки высоко; к концу смычка, не выправляя руки, он отводил локоть назад: ведение смычка происходило дугообразно. Другой, наоборот, держал скрипку утрированно высоко, а правая рука была так низка, точно прилеплена к правому боку туловища... Я смотрел на них, как на каких-то «монстров»» [5, с.139].

Однако общее в игре всех учеников Ауэра все-таки присутствовало: идеальная интонация, красивый тон, умение распределить смычок, владение всеми видами виртуозной техники. И, самое главное, в них присутствовала ярко выраженная индивидуальность. Воспитанник Ауэра П. Долгов, учившийся у него с 1910 по 1911 год, писал: «При изучении технических приемов Леопольд Ауэр учитывал индивидуальность ученика, принимал во внимание особенности природного механизма его рук. Он считал нормальными такие приемы, при которых наиболее *естественно* и *свободно* достигаются наилучшие результаты».

Отрабатывался технический аппарат последовательно и скурпулезно. В более поздние годы преподавания Леопольд Семенович не занимался этим лично, перепоручая этот процесс ассистентам, например: А. Краснокутскому, Ф. Григоровичу, С. Коргуеву, Э. Крюгеру и В. Вальтеру (многолетним концертмейстерам Мариинского театра); и наиболее продвинутым ученикам. Но сам контролировал результаты их усилий и был чрезвычайно требователен.

Индивидуальный подход отразился, помимо постановочных моментов, и в *психологическом* умении разглядеть тип темперамента ученика и его склонностей в смысле музыкального вкуса; способностью в соответствии с личностью ученика подобрать репертуар, с которым ученик может приподнести себя в наиболее выгодном свете.

**Организация самостоятельных занятий.** «Всякому понятно, что одного прилежания, как оно ни необходимо, недостаточно для достижения полного успеха в работе. Бессознательная и беспорядочная работа принесет больше вреда, чем пользы. Только глубоко созна-

тельная и планомерная работа приводит к хорошим результатам» [3, с. 34].

Нижеописанные педагогические принципы школы Ауэра изложены его учеником и многолетним ассистентом Иосифом Антоновичем Лесманом в книге «Об игре на скрипке» [3], написанной во время тесных творческих контактов с великим учителем.

Каковы принципы сознательной и планомерной работы при изучении скрипичной игры?

1. Основным правилом упражнения является «подлинное делание того, что нужно». «Когда что-либо у нас «не выходит», мы должны прежде всего подумать, действительно ли мы это делаем, или только полагаем, что делаем, а на самом деле не делаем, или делаем не вполне.» Т.е. важнейшим условием продуктивных занятий является наиболее детальная *осознанность* процесса. «Это чрезвычайно важное условие, т.к. очень многие недочеты в игре сводятся к неполноте и расплывчатости наших действий, и достаточно начать в точности выполнять то, что нужно, чтобы дело сразу же пошло на лад <...> Никогда не браться за то, над чем не можешь работать вполне внимательно и осознанно»

2. Принцип *постепенности*, от простого к сложному. «Забота о том, чтобы материал был достаточно легко исполним. Для этого нужно: начинать работу с более легкого; двигаться вперед постепенно, переходя лишь настолько к более трудному, насколько это оказывается по силам.»

3. Анализ, позволяющий разделить изучаемый материал на простые и сложные задачи.

Например:

Проще – игра со средней силой нажима. Сложнее – с сильным нажимом или слабым нажимом на струну смычка.

Проще – умеренный темп. Сложнее – быстрый или медленный темп.

Проще – исполнить один элемент игры, например, штрих в правой без участия левой руки или движение пальцев левой руки без правой или пиццикато, так называемая, упрощенная координация). Сложнее – комплексное взаимодействие элементов. Хороший метод занятий – упрощение, умение находить трудность в каком-либо одном элементе. По выражению Л. Ауэра, «как правило, все может портить одна нота».

Проще – исполнение одинаковое по скорости движение правой и левой руки, например, легато в правой и медленное скольжение и вибрато в левой (кантилена). Сложнее – гаммообразные пассажи –

плавное медленное движение правой руки с одновременно быстрым и ловким движением в левой.

Проще – «чисто техническая» аналитическая игра. Сложнее – эмоционально наполненная, выразительная.

**Время занятий и физическое состояние.** «Важно работать всегда в наиболее бодром состоянии духа, выбирая для занятий время, когда чувствуешь себя наиболее свежим и расположенным к труду, и оставляя игру всякий раз, как только начинаешь чувствовать усталость или хотя бы неохоту продолжать играть» [2].

Итак, подчеркнем значимость и актуальность педагогических принципов и методических установок Л. С. Ауэра для современного музыкального образования исполнителя-инструменталиста:

1. Особый тип работоспособности, заключающийся в длительной мозговой концентрации является важнейшей составляющей исполнительского комплекса при обучении.

2. Индивидуальный метод обучения как в плане постановки, подбора и освоения репертуара; так и со стороны психологического взаимодействия педагога и ученика дает наиболее высокий количественный и качественный результат в деле подготовки концертных музыкантов-солистов.

3. Продуктивность индивидуальных самостоятельных занятий определяется: концентрацией внимания учащегося во процессе занятий, зависящей от его физического состояния; применением методики членения координационных комплексных задач на простые составляющие.

### **Список использованных источников**

1. Акимова, М. Леопольд Ауэр и его семья в воспоминаниях и письмах / М. Акимова // Израиль XXI : музыкальный журнал. – М., 2008. – URL: <http://www.21israel-music.com/Auer.htm>.
2. Ауэр, Л. С. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики / Л. С. Ауэр ; вступ. ст. и коммент. И. М. Ямпольского. – М. : Музыка, 1965. – 274 с.
3. Лесман, И. А. Об игре на скрипке / И. А. Лесман – СПб. : Типогр. В. Лесман, 1914. – 34 с.
4. Мациевская-Шмидт, В. И. Музыкально-исполнительская и педагогическая деятельность Леопольда Ауэра / В. И. Мациевская-Шмидт // Духовно-нравственное воспитание: Образование. Культура. Искусство : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – С. 190–198.
5. Раабен, Л. Н. Ауэр. Очерк жизни и деятельности / Л. Н. Раабен. – М. : Музгиз, 1962. – 180 с.

# РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ

**В. В. Михалева**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,  
г. Пенза, Россия,  
valvasoo8@mail.ru

Эмоционально-образное мышление будущих педагогов-музыкантов развивается в процессе различных видов музыкально-познавательной деятельности, предполагающей восприятие музыки, ее исполнение и интерпретацию. Имея индивидуальную окрашенность, развитие эмоционально-образного мышления предполагает учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов, их интересы и стремления, ценностные ориентации, направленные на глубокое духовно-творческое раскрытие личности.

Чем богаче интеллект будущего педагога-музыканта, его воля, выше развиты его чувства, духовно-творческий потенциал, тем выше и более развито его эмоционально-образное мышление.

Профессия учителя музыки, которую получают наши студенты, обязывает их владеть дирижерско-хормейстерскими навыками в высшей степени грамотно и профессионально. Педагог-музыкант должен обладать высоким интеллектом, духовной культурой, быть эстетически развитой и творческой личностью, знать исполнительский репертуар, освоить сложные по музыкальному языку классические и современные хоровые произведения, владеть техникой дирижирования. Дирижерско-хоровая деятельность учителя включает в себе огромные возможности для раскрытия своих индивидуальных духовно-творческих особенностей.

В основе любой исполнительской деятельности лежит принцип интерпретации музыкального произведения. Интерпретация максимально развивает творческую самостоятельность студентов, актуализирует прошлый эстетический опыт, устанавливает нужные ассоциативные связи. Именно требования, предъявляемые к исполнительской интерпретации, позволяют ставить перед студентами сложные творческие задачи, а студентам быть своеобразными соавторами поэта и композитора.

Согласно данным психологии и искусствознания, творческо-исполнительский процесс в сфере музыкального искусства, как и всякий продуктивный процесс, – это движение от исходных познаний

через осмысление, поиск и открытия к искомому художественному идеалу.

Необходимым условием творческого процесса является замысел и его воплощение. Реализация замысла органично связана с активной работой, которая проявляется в анализе поэтического текста, в раскрытии нотного текста, а также художественного образа произведения. Результаты этого процесса несут на себе печать исполнительской индивидуальности.

Задача педагога помочь студентам духовно овладеть произведениями музыкального искусства. Известно, что музыкальное произведение может быть истолковано разными людьми по-разному даже в одной и той же общественной среде. Осмысленное понимание музыки и ее переживание возможны лишь на основе музыкального опыта, слушательских впечатлений, ассоциаций, вокально-хоровых навыков. Все они складываются у студентов под непосредственным воздействием социально-культурной среды, в которой он живет и воспитывается. И в этом отношении роль педагога огромна, так как он наряду с композитором и исполнителями влияет на понимание духовного смысла произведения, помогает истолковывать его таким, а не иным образом.

В качестве примера приведу художественно-образный музыкально-стилистический разбор хоровой миниатюры «Восход солнца» М. Ковалю.

Это произведение входит в хоровой цикл на стихи Ф. Тютчева, который построен на чередовании разнообразных по содержанию и характеру стихотворений. Философское раздумье «Восход солнца» сменяется прозрачной, светлой грустью стихотворения «Что ты клонишь над водами». Следующий хор – «Весенние воды», – буйный расцвет весенней природы. «Слезы» – образец гражданской социальной лирики. Последнее произведение цикла «Листья» – картина живописно-изобразительного характера.

Разнообразие приемов хорового изложения в этом цикле для смешанного хора а cappella всегда оправдано задачами смыслового и выразительного значения. Яркий и убедительный пример этого – хор «Восход солнца».

В этой миниатюре для смешанного четырехголосного хора композитор использует двухчастную форму с расширенной кодой, что соответствует содержанию поэтического текста и подчеркивает эмоциональный смысл произведения.

«Восход солнца» – созерцательно-философское, жизнеутверждающее раздумье.

Молчит сомнительно Восток,  
Повсюду чуткое молчанье...  
Что это? Сон иль ожиданье,  
И близок день или далек?  
Чуть-чуть белеет темя гор,  
Еще в тумане лес и доли,  
Спят города и дремлют селы,  
Но к небу подымите взор...

Смотрите: полоса видна,  
И, словно скрытной страстью рдея,  
Она все ярче, все живее –  
Вся разгорается она –  
Еще минута, и во всей  
Неизмеримости эфирной  
Раздастся благовест всемирный  
Победных солнечных лучей...

Первая часть хора состоит из двух периодов повторной структуры.

Композитор очень образно создает картину спящей природы. Кругом величественная тишина и покой: «Что это? Сон или ожиданье...». Мягкой, эпически спокойной, задумчивой мелодией альтов начинается хор. Ощущение восторженного оцепенения остается на протяжении всей части. Оно подчеркивается ответом дуэта сопрановой и теноровой партии, на фоне которого, как эхо, звучат гулкие октавы басов: «Молчит восток...».

Образному воплощению этой картины в музыке способствует тихая динамика (p), «звучащие» паузы и, конечно же, прозрачная тональность фа мажор. Тончайшая подвижная нюансировка и выразительные вопросные интонации в музыке очень точно соответствуют тексту: «Что это? Сон иль ожиданье, и близок день или далек?»

Во втором периоде первой части звучит та же мелодия, что и в начале произведения, но не так завуалировано, а более отчетливо динамически (mp), что опять же соответствует поэтическому тексту: «Чуть-чуть белеет темя гор...». Созданию величественного образа далеких гор способствует появляющаяся вдруг обостренная интонация двойной доминанты фа мажора.

Композитор буквально следует за словом: «Еще в тумане лес и доли», а в музыке – ладовая неопределенность. Как раз в этот момент происходит отклонение в тональность соль-минор. Умиротворенно звучит минор на словах «спят города и дремлют селы...» в гомофонно-гармоническом изложении хоровой фактуры без басов. Затем спо-

койно и тихо это же мелодическое проведение вторят басы, и, как эхо, откликается женский хор.

«Но к небу подымите взор!» – постепенно крещендируя, уже в тональности ми-бемоль мажор, каждый раз выше по тесситуре, четырежды канонически проходит во всех голосах эта тема. Сначала как бы заморожено вглядываясь вдаль, а затем открывая для себя прекрасное видение предрассветного горизонта на востоке, хор раздельно, светлым полетным звуком, взволнованно и вместе с тем торжественно, на *f* кульминационно заканчивает эту часть.

Вторая часть – фугато, состоящее из двух периодов повторного строения. М. Коваль использует здесь имитационную полифонию, как способ активизации движения.

После спокойного первого образа «Молчит восток» происходит нарастание движения и смена тональности на ля-бемоль мажор, что подчеркивает перелом в природе – наступает рассвет: «Смотрите: полоса видна...».

Наконец, полный рассвет, торжество солнца выражены стремительным движением партий *tutti* вверх, сочными гармониями, *marcato*. Двойная доминанта на VI ступени и унисон всех голосов на доминанте в каденции первого периода звучит незавершенно, довольно тускло. Ведь восход еще не наступил.

Второй период почти полностью повторяет первый. Лишь полная совершенная каденция ля мажора торжественно предвосхищает великолепие восходящего светила!

Кода в произведении развернутая. В ней заключена смысловая и эмоциональная кульминация всего произведения. Вид изложения здесь – гомофонно-гармонический. Происходит нарастание динамики от *p* до *f*, расширяется общий диапазон хора.

Сдерживая нахлынувшее радостное чувство восторга, акцентируя каждый звук, жизнеутверждающе звучит гимн природе. Заканчивается произведение ликующими аккордами ля мажора:

«Еще минута, и во всей  
Неизмеримости эфирной  
Раздастся благовест всемирный  
Победных солнечных лучей...».

### **Список использованных источников**

1. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 288 с.
2. Ворохоб, Ю. Б. Аудивизуальная культура будущего учителя: актуальность проблемы ее формирования / Ю. Б. Ворохоб // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 3. – С. 34–35.

3. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – М. : Просвещение, 2003. – 194 с.
4. Михалева, В. В. Развитие духовно-творческого потенциала будущих педагогов-музыкантов в процессе вокальной подготовки / В. В. Михалева // Духовно-нравственное воспитание: Образование. Культура. Искусство : материалы III Всерос. науч-практ. конф. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2013. – 220 с.

## РЕПЕРТУАРНАЯ ПОЛИТИКА КАК ЭЛЕМЕНТ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ВОКАЛИСТА

**Е. В. Стародубровская**

ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных»,  
г. Москва, Россия,  
vocal\_es@rambler.ru

*Музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души; и раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи*

Аристотель

Педагогическая деятельность – явление многогранное, здесь переплетаются и идут рука об руку процессы воспитания и обучения студента. Для успешного обучения академическому пению педагог, во-первых, должен быть настоящим профессионалом. Такой педагог-учитель опирается на богатый, многократно проверенный собственный исполнительский опыт. Во-вторых, он обязательно должен стать педагогом-наставником, развивая и воспитывая личность студента.

«Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный творческий компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [1, с. 11]. Эта формулировка, заложенная в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», должна быть взята на вооружение всеми педагогами независимо от их специализации.

И отличительной чертой работы талантливого, любящего свое дело педагога-вокалиста в обучении своих студентов, является стремление к каждому подойти индивидуально, раскрывая его талант, обогащая духовно его личность. Влияние всего музыкального материала,

с которым будет работать студент в период своего обучения, трудно переоценить. Это богатейшие пласты вокального наследия всей мировой оперной и романсовой литературы. И от того, как педагог выстроит с этими произведениями работу, зависит формирование профессиональной и духовно-нравственной творческой личности студента. Это тот конечный результат, которому предшествует многолетняя кропотливая работа и педагога, и студента. «В жизни надо иметь свое служение – служение какому-то делу. Пусть дело это будет маленьким, оно станет большим, если будешь ему верен», – сказал Д. С. Лихачев [2, с. 236].

Познакомившись с учеником, педагогу необходимо составить верное с профессиональной точки зрения представление о его певческих возможностях, определить его музыкантский и человеческий потенциал, придавая огромное значение общей музыкальной культуре и образованности будущего певца. Нужно донести до сознания студента, что настоящий певец не только должен в совершенстве владеть своим голосовым аппаратом, но и быть всесторонне образованным, богато эрудированным человеком.

Выбор репертуара является важнейшей составляющей педагогического процесса. Конечно, все произведения подбираются индивидуально, как раз с учетом природных особенностей, достоинств и недостатков каждого вновь поступившего студента. Разработанные заведующим кафедрой сольного пения народным артистом России, солистом Большого театра А. А. Науменко экзаменационные требования учитывают прохождение студентом за годы обучения вокальных произведений в их исторической последовательности, чтобы он смог изучить основные стили и направления вокальной музыки от произведений старинных итальянских композиторов до композиторов наших дней.

На начальном этапе обучения студентам подходят произведения старинной классики, легкие итальянские арии, романсы русских композиторов, мелодичные народные песни, т.е. те произведения, которые не требуют большой эмоциональной нагрузки и звуковой насыщенности. В то же время этот репертуар обязывает строго соблюдать текст, понимать и точно выполнять все стилистические тонкости. Это воспитывает сосредоточенность и благородство исполнения. Постепенно и последовательно повышается трудность произведений. Репертуар подбирается педагогом в течение всех лет обучения. Исполнение этих произведений является обязательным, что, однако, не исключает выбора самим студентом других произведений. Педагог разрабатывает как бы основной репертуар, арии и романсы, необходимые для каждого студента. Педагог должен поощрять самостоятельный выбор студентами романсов и народных песен. Это безусловно

способствует расширению их кругозора, кроме того учит правильно оценивать свои голосовые возможности и характер голоса.

Очень важно приучать студентов к постоянной, вдумчивой, непрестанной работе, которая заставляет их мыслить, решать определенные задачи. Познакомившись с новым произведением, студенту следует подробно изучить музыкальное и литературное содержание произведения, стилистические и жанровые особенности, ремарки композитора. Необходимо изучить ритм, темп, динамику, определить кульминацию, финал, наметить исполнительский план вокального произведения.

Педагогу же на уроке желательно прослушать первый раз произведение целиком, не останавливая и не прерывая студента, предоставляя ему возможность самостоятельно проявить свое понимание и отношение к музыке. Лишь после этого начинать тщательную работу над точностью исполнения музыкального текста, над осмыслением слова и над дикцией. Пение должно быть не только глубоко эмоциональным, но и художественным, образным, подчиненным логике и смыслу. А восприятие смысла слушателями как раз усиливается при помощи слова. Надо отметить, что среди музыкантов вокалисты имеют преимущество, т. к. они имеют дело непосредственно со словом, емким и несущим богатую смысловую информацию. Таким образом, воспитывая у студента осмысленную вокальную речь, педагоги имеют большую возможность для воспитания и проникновения в душу студента. Через слово и звучащий голос проникнуть в красоту эмоций, душевных переживаний, глубоких и благородных чувств, – вот это и составляет суть вокального искусства.

В выборе произведений, при выстраивании последовательности прохождения их в классе, педагог должен также видеть и грамотно использовать в своей работе личностные характеристики студента, то есть учитывать его психотип. Его изначально правильное определение будет способствовать эффективной работе над всем певческим материалом и как следствие создаст максимальный исполнительский комфорт у студента. Для интровертного типа людей это могут быть созерцательные и философские, спокойные и глубокие произведения, а яркие, жизнерадостные – для экстравертов и т. д.

При последующей работе над вокальным произведением следует сосредоточить внимание студента на усвоении интонационно-мелодической, ритмической структуры произведения и словесного текста. Точное грамотное произношение на иностранном языке при исполнении произведения на языке оригинала также дает возможность почувствовать богатство языка и стилистику произведения. Да-

лее проводится кропотливая работа над совершенствованием звукообразования и раскрытием музыкально-художественного образа. Внимание студента надо обратить на роль инструментальной партии и на способы достижения ансамблевого исполнения. Необходимо развивать творческую фантазию ученика, научить его представлять себе совокупность обстоятельств, обстановку, в которой мыслит, чувствует певец, исполняя то или иное вокальное произведение.

Работа над каждым новым произведением со студентом, естественно, требует долгой и тщательной работы над голосом, однако нужно стремиться к логике в использовании технических приемов для раскрытия замысла автора, воспитывать строгость в отборе средств для создания образа. Будущий профессиональный певец должен стать художником, требовательным к себе, владеющим многообразной палитрой тембровых красок, оттенков, гибким звуковедением, выразительной фразировкой.

Работа с каждым студентом в индивидуальном классе неразрывно связана с работой кафедры сольного пения и всего ВУЗа в целом. Педагоги и студенты как среднего, так и высшего звена вовлечены во все мероприятия, проводимые как в колледже и академии, так и в «выездных» поездках и концертах. Репертуарная политика кафедры сольного пения по многогранному и глубокому освоению вокальной литературы четко прослеживается в предложенных и организованных заведующим кафедрой А. А. Науменко циклах концертов, в которых поют студенты всех курсов. Это как концерты, посвященные творчеству великих композиторов, так и тематические концерты: «Tutto Bellini», «Tutto Donizetti», «Tutto Händel», «Tutto Puccini», «Tutto Verdi», «Ш.Гуно и Ж.Бизе», «А.Даргомыжский», «М.Мусоргский», «Ф.Шопен и Р.Шуман», «Шедевры вокальной музыки XX века», «Духовные откровения русской музыки». В октябре 2015 г. прошел новый концерт, посвященный 100-летию со дня рождения Г. В. Свиридова. Музыка этого композитора затрагивает глубокие чувства любого русского человека, понятна и очень душевна, студенты с удовольствием и особенным воодушевлением готовятся к этому участию в концерте.

В нашей академии есть еще одна, далеко не у каждого ВУЗа имеющаяся хорошая возможность обучения в форме профессионального «вхождения» в профессию – выход на сцену и выступление в полноценных спектаклях оперного театра-студии, которому недавно присвоено имя Ю. А. Сперанского, основателя, руководителя и режиссера. Еще будучи студентами, они уже выходят на оперные подмостки, исполняя партии как в операх зарубежных композиторов, так и русских. За тридцать восемь сезонов своего существования с уча-

ствием студентов было поставлено огромное количество (если учитывать, что это нетеатр, а ВУЗ) опер – более тридцати! Это, например, постоянно идущая из года в год опера Моцарта «Свадьба Фигаро», «Евгений Онегин» П. И. Чайковского, «Богема» и «Джанни Скикки» Дж. Пуччини. В этом учебном году готовится новый спектакль, сейчас проходит прослушивание, как теперь модно говорить – кастинг для «Волшебной флейты» Моцарта.

Восемь полноценных сезонов в РАМ им. Гнесиных успешно проходит социально-культурный просветительский проект «Гнесинская общедоступная филармония». Надо сказать, что в академии работают педагоги различных специальностей, которые оканчивали родной ВУЗ. Они стараются трепетно и бережно сохранять и передавать дальше не только знания, но и заложенные семьей Гнесиных традиции становления и воспитания музыкантов-профессионалов. Но не только этим славятся выпускники-гнесинцы. Это настоящие подвижники своего дела, просветительская деятельность которых известна во всей России.

Ярко выражена социальная направленность этих именно «общедоступных» концертов (ведь все они бесплатные!). На них приходят люди, у которых нет средств покупать билеты на дорогие концерты. Залы постоянно полные, люди с нетерпением ждут новых выступлений. «Всяческое беззаветное служение на благо и на силу Отечества должно быть мерилom жизненного смысла» считал М. Ломоносов [3, с. 42].

«Гнесинская общедоступная филармония» проводит концерты-лекции, где педагоги рассказывают о композиторах, истории написания сочинений, охарактеризовывают эпоху, дают переводы иностранных вокальных произведений – это замечательное просветительское мероприятие. В этих концертах активное участие принимают как педагоги, так и студенты академии.

70-летие Победы академия им. Гнесиных праздновала не только в мае, этой дате были посвящены многочисленные концерты с участием студентов, которые начали проходить уже с начала юбилейного 2015 года. Насколько обогатился их репертуар! На концерте «Песней славим ваш подвиг!» 7 мая в главном зале академии – Большом зале РАМ им. Гнесиных в сопровождении студенческого эстрадно-симфонического оркестра студентами вокального факультета были исполнены арии, дуэты и песни военных лет.

И конечно, выдающимся событием в жизни нашей академии стало празднование семидесятилетия со дня основания РАМ им. Гнесиных, проходившее в течение всего прошлого учебного года. Кульминацией стал концерт 1 декабря 2014 г. в Большом зале Московской консерватории, на сцене которого была исполнена девятая

симфония Бетховена. Готовились к этому концерту особенно воодушевленно, долго, с большим количеством репетиций. Ведь все было исполнено студентами: два хора – академии и колледжа, симфонический студенческий оркестр. Дирижировать был приглашен народный артист России В. Федосеев. А солистами были студенты нашей кафедры, которые, конечно же, на всю жизнь запомнят этот концерт.

В РАМ им. Гнесиных организуются международные гастрольные туры, поездки студентов на стажировки, реализуется проект «Окно в Европу» с приглашением выдающихся артистов и педагогов с концертами и мастер-классами в нашу академию. В октябре 2015 г. в Словакии и Сербии прошел Международный фестиваль «Одаренные дети и молодежь». Руководство РАМ им. Гнесиных и Российский центр науки и культуры в Сербии провели с большим успехом мастер-классы и концерты во многих городах этой замечательной балканской страны. В Русском Доме в Белграде прошли мастер-классы педагогов РАМ им. Гнесиных, которые занимались со студентами Белградской консерватории. Этот гастрольный тур завершился гала-концертом 6 октября, в котором участвовали и педагоги, и студенты. Эта их совместная деятельность, реализованная на практике, как нельзя лучше демонстрирует полноценное воспитание достойного гражданина нашей страны, несущего свое искусство людям.

### **Список использованных источников**

1. Концепция духовно нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк и др. – М. : Просвещение, 2014. – 24 с.
2. Лихачев, Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев ; сост. и общ. ред. Г. А. Дубровской. – Изд. 3-е. – М. : Детская литература, 1989. – 238 с.
3. Ломоносов, М. В. Для пользы общества / М. В. Ломоносов. – М. : Советская Россия, 1990. – 384 с.

## **ВЕРБАЛИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ**

**А. М. Тархов**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,  
Пенза, Россия,  
[hamellove@list.ru](mailto:hamellove@list.ru)

Обучению игре на различных музыкальных инструментах посвящено большое количество научных трудов и методических разра-

боток. Так, в области фортепианного исполнительства можно выделить работы А. А. Николаева, А. Д. Артоболевской, А. Д. Алексеева, А. А. Шмидт-Шкловской, среди трудов, посвященных мастерству игры на струнных музыкальных инструментах – В. Ю. Григорьева, И. Лесмана, игру на народных инструментах рассматривают И. Д. Алексеев, И. Шитенков и другие.

Однако во всех этих работах в качестве субъекта обучения подразумеваются ученики школьного возраста. Проблема же обучения игре на фортепиано взрослых и в настоящее время остается гораздо менее разработанной. Это связано с различными аспектами данного вопроса. Так, обучение взрослых в большинстве случаев не позволяет достичь того же исполнительского уровня, что и при работе с детьми. Кроме того, среди взрослых стремление научиться играть на инструменте (в особенности, «с нуля»), возникает крайне редко. Тем не менее, стремление ученика начать обучение игре на фортепиано во взрослом возрасте вызывает огромное уважение и требует разрешения определенных противоречий данной проблемы.

Анализ литературы по обозначенной теме показывает, что, зачастую, в работах, посвященных музыкальному исполнительству, не рассматривается вопрос мышления исполнителя, его образных и физических ощущений. Тем не менее, практика обучения игре на музыкальных инструментах детей и взрослых показывает, что от вида мышления начинающего музыканта во многом зависит уровень его профессионального мастерства.

Мышление – опосредованное и обобщенное отражение существенных, закономерных взаимосвязей действительности. Это обобщенная ориентация в конкретных ситуациях действительности [4, с. 97]. Основной формой выражения процесса мышления является скрытая речь, т.е. слово. Вербализация является средством абстрагирования, определения признаков действий и предметов, способом хранения информации и передачи ее другим людям. Таким образом, вербализация, по сути, является орудием мышления.

Следует отметить, что слово не всегда являлось для человека способом оперирования мышления. Первоначально мышление человека было интегрировано в его деятельность, то есть было связано не со словом, а с действием.

Поэтому вербализация – отнюдь не единственный способ отражения действительности мозгом человека. Так, по генезису развития различают словесно-логический, абстрактно-логический, наглядно-образный и наглядно-действенный виды мышления [4, с. 99].

Рассмотрим подробнее, какую роль играет вид мышления учеников, начинающих обучаться игре на музыкальных инструментах.

Прежде всего, отметим, что обучение музыке во взрослом возрасте имеет ряд преимуществ. Так, взрослые ученики, как правило, подходят к этой работе гораздо более осознанно. В отличие от детей, которых, зачастую, привели в музыкальную школу родители, взрослые имеют вполне конкретную мотивацию учения, четко поставленную цель. Во-вторых, развитый интеллект, память, натренированная тем или иным видом умственной работы, а также сформированность абстрактно-логического и словесно-логического видов мышления позволяют взрослым ученикам быстрее осваивать теоретическую сторону музыкального искусства.

Однако особенности мышления взрослых не только и не столько дают преимущества в обучении игре на инструменте, сколько представляют собой определенную проблему, преодоление которой является залогом успешной работы в данной сфере.

Мышление взрослого человека работает несколько иначе, нежели у детей. В процессе жизни человек постепенно теряет связь с «мышлением тела», то есть постепенно переключается от наглядно-образного и наглядно-действенного к словесно-логическому виду мышления, основанному на вербализации мыслей и линейной логике. Образование взрослых учеников в большинстве сфер связано с необходимостью развития вербальных способностей, за исключением разве что развития спортивного мастерства, где физическое совершенство преобладает над навыками общения и мышления словами. Человек привыкает выражать мысли скорее в виде слов, а не образов, цветов, движений, эмоций и т.д. Успешное же овладение игрой на музыкальном инструменте требует в большей степени оперирования наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением, мышлением «тела», которое у детей развито гораздо сильнее. Красота музыки, по сути, рождается от образного мышления и физических движений тела исполнителя.

На занятиях с взрослыми учениками эта проблема возникает достаточно часто. Отрабатывая простейшие по меркам профессионального музыканта исполнительские движения, ученик просит словами объяснить каждое действие (куда и в какой степени повести рукой, насколько округлить или распрямить пальцы и т. д.). Педагог же, по-прежнему не утративший способности мыслить «телом», также сталкивается на этом этапе с трудностями, поскольку такие базовые элементы исполнительства скорее чувствует и представляет, а не управляет каждым суставом по отдельности, а значит, и не может выразить это движение словом.

Как уже упоминалось выше, особенностью видов мышления, основанных на вербализации, является их линейность. То есть, человек способен мысленно проговаривать только одно слово за определенную единицу времени. Именно поэтому словесно-логический вид мышления замедляет процесс освоения навыков игры на инструменте, в свою очередь, требующий одновременного совершения нескольких физических действий.

Взрослые ученики, пытаясь играть на инструменте, часто думают, что словесные рассуждения не просто сделают их игру возможной, но и даже облегчат ее. На практике же, напротив, путаются в последовательности вербальных «инструкций».

Такая особенность часто становится трудностью и для педагогов. Даже если педагог и находит в процессе обучения слова, отражающие суть тех или иных движений музыканта, для него эти слова неотделимы от собственных физических ощущений. Эти ощущения возникли у педагога в результате многолетних занятий еще до того, как его мозг переключился на вербальный вид мышления. Поэтому, зачастую, педагоги не могут осознать для себя различия между действиями и словами, описывающими эти действия, а ученики, в свою очередь, возводят слова в статус целей, концепций исполнения.

В отличие от взрослых учеников, дети, начинающие обучаться игре на инструменте, быстро привыкают к «мышлению тела», работают с физическими ощущениями напрямую.

Еще одна трудность взрослых учеников, связанная с ориентацией на логические виды мышления – постоянный внутренний диалог. Это весьма сильный отвлекающий фактор при игре на музыкальном инструменте. Сознание исполнителя оценивает исполнение, возвращается к прошедшему и размышляет о будущем. Зачастую такие оценки критичны и негативны, иногда – позитивны, но и те, и другие разрушительно влияют на процесс исполнения, если протекают непосредственно во время игры.

Эта трудность связана с развитой у взрослых самооценкой личности. Если дети, сталкиваясь с проблемами при исполнении, видят причину в трудности самого музыкального произведения, то взрослые, скорее, винят самого себя.

Однако и положительная оценка собственной игры представляет собой проблему. Некоторые начинающие взрослые исполнители ошибочно полагают, что оценка игры во время исполнения есть концентрирование на музыке. На самом же деле, это – мощный отвлекающий фактор. Оценивая собственную игру, мы фокусируемся на результате уже совершенного действия, которое исправить уже невоз-

можно. «Мышление тела» же работает в рамках настоящего и будущего.

Осознание вышеперечисленных проблем вовсе не означает, что ориентация взрослых людей на логические виды мышления, связанные с вербализацией мыслей, ставит непреодолимую преграду между ними и процессом освоения исполнительских навыков. Следует понимать, что на протяжении жизни человек обладает и оперирует всеми видами мышления. Например, такие навыки, как хождение или управление автомобилем не требует словесного мышления мозга и, напротив, затрачивает, в огромной степени, наглядно-действенный вид мышления. Так же и проблема обучения взрослому игре на фортепиано требует от ученика осознанного перестроения «мышления тела» сознательно, внимания не к словам, а к ощущениям.

Взросление и перестроение образа мышления – закономерный и неизбежный процесс. Однако при обучении взрослых учеников игре на музыкальном инструменте начальный этап работы должен быть направлен на некотором возвращении к наглядно-образному и наглядно-действенному видам мышления и интегрировании их с логическим мышлением в процессе игры. Совместно с педагогом взрослым ученикам следует осознанно переводить вербальные описания действий в собственные кинестетические ощущения. Только такой вид работы может позволить осваивать навыки игры на фортепиано наиболее эффективно.

### **Список использованных источников**

1. Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М., 1971. – 278 с.
2. Гальперин, А. Г. Введение в психологию / А. Г. Гальперин. – М., 2000. – 332 с.
3. Ныркова, В. Д. Школа самостоятельного обучения игре на фортепиано для взрослых / В. Д. Ныркова, Г. И. Навтиков. – М. : Советский композитор, 1973. – 78 с.
4. Петровский, А. В. Вопросы истории и теории психологии / А. В. Петровский. – М., 1999. – 271 с.
5. Смирнова, Т. И. Интенсивный курс по фортепиано : учеб. пособие / Т. И. Смирнова – М., 2003. – 64 с.
6. Шмидт-Шкловская, А. О. О воспитании пианистических навыков / А. О. Шмидт-Шкловская. – Л. : Музыка, 1985. – 70 с.

# **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ**

---

## **РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАНИИ У ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ**

***В. В. Бахтин, Л. В. Гордеева***

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
МБОУ СОШ №11 г. Пенза, Россия,  
*bachtinvv@mail.ru*

За последнее время вследствие кризисных явлений в общественной жизни России произошел резкий спад в деятельности воспитания подрастающего поколения. В конце XX – начале XXI вв. в России на фоне острого социально-экономического и политического кризисов разразился духовный кризис, в частности, кризис патриотических чувств, сознания и поведения. Отказ от службы в армии, дезертирство, массовое распространение отношений «дедовщины» в армии, проявление в молодежной среде фашистской и националистической идеологии – наиболее очевидные стороны этого процесса, вышедшие наружу.

Положение с «дефицитом» патриотизма у граждан и молодежи стало настолько серьезным, что 18 июля 2005 г. Правительство РФ приняло Государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы». Общий объем финансирования на 2011–2015 годы составляет 777,2 млн рублей [2]. Финансирование программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» составит 1,68 млрд рублей бюджетных средств, еще 178 млн рублей исполнители привлекут из внебюджетных источников [3].

В этой связи полезно под педагогическим углом зрения взглянуть на проблему и попробовать отыскать методы и инструменты ее решения с учетом традиций социальной и политической жизни российско-

го общества и государства и новых условий. Однако работа по патриотическому воспитанию в общеобразовательной школе до сих пор рассматривается, как правило, лишь в рекомендательном плане.

У подростков низкий уровень знаний о жизни, культуре, истории своего народа. Нередко источником знаний служит только бытовая информация, опыт личного общения, а не научные систематические знания, полученные в школе почерпнутые из художественной и научно-популярной литературы, передач телевидения и радио. Понимая проблематику данной ситуации, педагоги ведут поиск эффективных форм патриотического воспитания, определяют конкретное содержание этой работы [4, с. 177].

Воспитание у молодежи чувства патриотизма, устранение противоречий и негативных явлений в этой сфере – необходимое условие создания в нашей стране гражданского общества – общества, основанного на неполитических отношениях, а на духовных, этических, религиозных, национальных и др. В. А. Сухомлинский справедливо утверждает, что «важнейшая причина тех нездоровых явлений среди подростков и юношества, которые все больше тревожат общественность, – пьянство, хулиганство, бессмысленная трата времени – это пустота, убогость, ограниченность умственной жизни после окончания школы, которые процветают на почве пустоты и убогости интеллектуальных интересов в школьные годы. У подростков необходимо пробудить чувство того, что Отчизна – это родной дом: счастье Родины – это мое личное счастье: ее горе в минуту тяжелых испытаний – мое горе!» [4, с. 159].

Одним из средств воспитания у школьников ценностного отношения к музыкальным произведениям гражданско-патриотического содержания могут явиться мультимедийные технологии. Все сферы жизни и деятельности современного человека так или иначе связаны с информацией. Человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понимать и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа. Основной задачей медиаобразования является подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств и современных информационных технологий.

Развитие медиакомпетентности возложено на медиаобразование – специальное направление в педагогике, которое выступает за изуче-

ние школьниками широкой аудиторией закономерностей массовой коммуникации. Термин медиа происходит от латинских *medium* (средство, посредник), и в современном мире повсеместно употребляется как аналог термина СМК – средства массовой коммуникации (печать, фотография, радио, кинематограф, телевидение, видео, мультимедийные компьютерные системы, включая Интернет). В связи с этим необходимо рассмотреть научные определения аудиовизуальной информации в аспекте медиаобразования:

1) средства обучения аудиовизуальные (*audiovisual educational media*) – технические средства и медиатексты, предназначенные для зрительного и слухового воздействия и восприятия в образовательном процессе;

2) средства обучения визуальные (*visual educational media*) – технические средства и визуальные тексты, предназначенные для зрительного воздействия и восприятия в образовательном процессе;

3) творчество аудиовизуальное (*audiovisual creation*) – процесс созидательной деятельности в аудиовизуальной сфере, основанный на использовании образов звукозрительного ряда, и его предметные результаты;

4) творчество медийное (*media creation*) – процесс созидательной деятельности в медиасфере, основанный на использовании образов медийного ряда, и его предметные результаты;

5) текст аудиовизуальный (*audiovisual text*) – сообщение (телепередача, видеоклип, фильм и пр.), изложенное в любом виде и жанре, и предназначенное для одновременного зрительного и слухового восприятия аудиторией;

6) текст медийный (*media text*) – сообщение (телепередача, видеоклип, фильм и пр.), изложенное в любом виде и жанре медиа, и предназначенное для одновременного зрительного и слухового восприятия аудиторией.

Компьютерные телекоммуникации вносят существенные преобразования в методы и формы обучения, т.к. считаются на сегодняшний день не только самыми новыми, но и самыми перспективными видами коммуникаций. Предмет «Музыка» также не остается в стороне и включается в компьютерные телекоммуникационные соревновательные проекты – олимпиады и конкурсы, проводимые с помощью on-line Интернет и электронной почты, что способствует добыванию необходимых знаний, побуждению мотивации, развитию устойчивого познавательного интереса к музыке, формированию положительных эмоций к самому предмету.

Новая область педагогики – «аудиовизуальная информация» позволила расширить и область частных предметных методик. Телекоммуникационная среда побуждает учащихся действовать, принимать соответствующие решения, анализировать и отбирать необходимую информацию, формируя в себе лучшие общекультурные качества и создавая свое собственное понимание предметного содержания обучения.

В организации учебной деятельности, а именно в процессе преподавания музыки, играющей значительную роль в жизни человечества, можно наблюдать, как она познается и рассматривается с точки зрения информатики и позволяет иметь представление о средствах музыкальной информации с использованием музыкальных возможностей компьютера.

Внедрение медиаобразования в учебно-образовательный процесс ведет к созданию новых технологий обучения. При этом совершенно не нужно разрушать все то, что годами нарабатывалось отечественной школой. Эффективное сочетание классических методов обучения с ИКТ существенно дополняет и поддерживает традиционное обучение, а также позволяет свести работу за компьютером к регламентированной норме, а с другой стороны, достичь наибольшего педагогического эффекта.

В музыкальной педагогике существует точка зрения, что развитие знаний и умений достигается благодаря постепенному введению в урок музыки – интеграции, ассоциации, нравственно-духовной культуры. Отношения медиа и «аудитории» предполагают диалогическую взаимосвязь между медиатекстами и «аудиторий».

Важную роль в медиаобразовании занимают игровые методы и опыт детского творчества. Учащиеся поставлены в условия, когда прямо на уроке необходимо добывать знания, применять их в нестандартных ситуациях, размышлять, фантазировать, играть. Суть медиаобразовательной работы на уроках музыки заключается в выполнении учащимися цикла учебных творческих заданий. Подобная деятельность предполагает активную работу учащихся, развитие рационально-логической и эмоционально-ценностной сферы мышления учащихся.

Медиаобразование позволяет работать на интерактивной доске. На ней объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством, поэтому такая доска не просто отображает то, что происходит на компьютере, а именно:

- позволяет управлять процессом презентации;
- вносить поправки и коррективы, делать цветом пометки и комментарии;

– сохранять материалы урока для дальнейшего использования и редактирования.

В результате переориентации учебно-воспитательного процесса в русло медиаобразования оптимизируется процесс образования:

- учебное время урока организуется более рационально;
- расширяются возможности в выборе средств и методов обучения;
- повышается мотивация учащихся их активность и творчество на уроке, а как следствие и успеваемость.

Медиаобразование на уроках музыки основывается на интегративном полихудожественном подходе к содержанию и организации музыкальной деятельности учащихся. В качестве домашних заданий учащиеся находят в интернете нужные аудио-видео материалы, делают доклады с презентацией. Основные направления мультимедийной деятельности учащихся на уроках музыки.

1. Живописная подтекстовка музыкальных образов:

1.1. Воспроизведение музыкальных образов в рисунках и плакатах.

1.2. Графическое моделирование музыки.

1.3. Цветовое моделирование музыки.

2. Выполнение мультимедийных творческих работ:

2.1. Презентации.

2.2. Видеофильмы.

2.3. Мультфильмы.

Таким образом, мультимедийная деятельность на уроках музыки – это объединение нескольких видов художественной деятельности с помощью ИКТ в одно целое. В основе такой деятельности может лежать союз музыки, изобразительного искусства, литературы, театра и других видов искусства. Синтез этих видов искусства при полноценной мультимедийной оснащённости может способствовать воспитанию у учащихся ценностного отношения к музыкальным произведениям гражданственно-патриотического содержания.

### **Список использованных источников**

1. Баранов, О. А. Медиаобразование в школе и вузе / О. А. Баранов. – Тверь : Изд-во Тверск. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
2. Постановление Правительства РФ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» от 5 октября 2010 г. № 795. – URL: [http://archives.ru/programs/patriot\\_2015.shtml](http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml).
3. Проект Постановления Правительства РФ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=9142>.
4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. школа, 1969. – 223 с.

5. Сергейчик, С. И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи / С. И. Сергейчик. – URL: [www.i-u.ru](http://www.i-u.ru).
6. Малинкин, А. Н. Социальные общности и идея патриотизма / А. Н. Малинкин. – URL: [www.i-u.ru](http://www.i-u.ru).

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕВЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД**

**Е. П. Демкина**

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,  
[dkatyad11175@gmail.com](mailto:dkatyad11175@gmail.com)*

Первый класс – это новый этап в жизни ребенка. Именно первый год пребывания в школе является для него одним из самых непростых, требующий больших затрат физических, психоэмоциональных и одновременно большой умственной работы. В этот временной период происходит резкая смена образа жизни детей, начинается адаптационный процесс налаживания контактов со сверстниками и учителями.

Первоклассники по-разному адаптируются к школе. Задача учителя музыки в этот период – создать такие условия в организации процесса музыкального образования и общения, которые позволили бы прогнозировать последовательное развитие адаптивных возможностей детей. Сложность адаптации первоклассников усугубляется все возрастающим противоречием между постоянным ухудшением уровня здоровья детей и повышением требований в обучении учащихся начальной школы. В связи с этим проблема школьной адаптации относится к одной из наиболее серьезных, требует не только углубленного изучения, но и поисков путей решения на практическом уровне.

С древнейших времен философы и педагоги утверждали, что музыка, в частности пение, гармонизирует личность, дает терапевтический эффект и положительно воздействует на психическое и физическое состояние человека. В настоящее время многие ученые, исследователи, педагоги-музыканты, хормейстеры убедительно доказывают, что пение способно выполнять психотерапевтическую функцию и может выступать как средство преодоления дезадаптации поведения первоклассников.

При помощи пения можно уменьшить и устранить такие адаптационные проблемы детей, как коммуникативные затруднения и нега-

тивные эмоциональные состояния. Благодаря пению устанавливаются дружеские контакты между учащимися, у первоклассников проявляются положительные психоэмоциональные состояния. Остановимся на этом более подробно.

Проблема адаптации человека к тем или иным условиям рассматривалась различными авторами как зарубежными, так и отечественными (Б. Г. Ананьев, К. Бюлер, В. В. Давыдов, З. Фрейд, Д. Б. Эльконин и др.). Первоначально понятие «адаптация», как приспособление к окружающей среде, использовалось в биологии. Э. Фромм, Х. Гартман и др., исходя из анализа внутренних и внешних изменений человека, рассматривали адаптацию не только как приспособляемость к среде, но и как результат этого приспособления.

Адаптация являлась также предметом рассмотрения многих психолого-педагогических исследований (Э. М. Александровская, В. Г. Бугров, Т. И. Безуглая, Ф. Б. Березин, И. В. Дубровина, В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков, Г. П. Теске, С. В. Шушарджан и др.) [2, 4, 10].

Изучение и анализ исследований вышеназванных ученых позволяет заключить, что процесс адаптации первоклассников к школьному обучению проходит у всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей, способностей. У нормального, здорового ребенка адаптация проходит в течение 5–6 недель (1–1,5 месяца). Но такая успешная адаптация может быть только в том случае, когда учитель заботится о психологическом и психическом самочувствии детей.

Психологами (К. Роджерс, Н. Роджерс) доказано, что воплощение себя в каком-либо виде художественной деятельности (рисовании, лепке, пении, игре на музыкальных инструментах и т. д.) способствует устранению негативных эмоций, снятию нервного напряжения.

Примечательно в этой связи, что основу плачей и причетов испокон веков составляет пение, которое оказывало очищающее действие и на исполнителя, и на окружающих людей.

Всем известно, что радостное настроение вызывает в людях желание петь. Как показывает практика, у младших школьников желание петь возникает при положительном эмоциональном состоянии. И именно пение веселых, смешных песен стимулирует появление положительных эмоций у дошкольников и младших школьников.

В различных работах по методике вокального воспитания и обучения детей шести-, семилетнего возраста (В. В. Емельянов, В. П. Морозов, Д. Е. Огороднов, Г. П. Стулова и др.) [7, 9, 15] определяются начальные и наиболее необходимые для певческой деятельности навыки такие, как певческое дыхание, артикуляция.

Известно, что при пении время выдоха на много больше, чем время вдоха. Не случайно такое дыхание используется для достижения положительного эмоционального состояния школьника в лечебных целях, так как долгий выдох способствует релаксации и расслаблению.

Что касается артикуляции, то следует заметить, что правильное функционирование артикуляционного аппарата, по мнению А. Г. Менабени, позволяет активизировать работу органов гортани и органов дыхания. Четкая дикция и артикуляция активизирует приток энергии у поющего человека, что способствует возникновению положительного психоэмоционального состояния – радости, удовольствия [6].

По мнению С. В. Шушарджана, резонансные процессы, происходящие в организме ребенка при пении, способствуют снятию внутреннего напряжения, что является фактором для стабилизации психоэмоционального состояния [16].

Большую помощь для уменьшения и устранения таких адаптационных проблем первоклассников, как коммуникативные затруднения и негативные эмоциональные состояния, может оказать хоровое пение. Оно способствует вовлечению детей в общий музыкально-творческий процесс, который основан на положительном взаимодействии всех участников. При хоровом пении поющий имеет поддержку другого человека, что способствует налаживанию устойчивых контактов между поющими, снимает отрицательное отношение первоклассников друг к другу.

Основой для решения адаптационных проблем, возникающих у первоклассников в первое время обучения в школе, могут стать вокальные упражнения. Мы разделяем точку зрения, согласно которой упражнение является способом формирования определенных личностных качеств ученика: усидчивости, внимания, любознательности.

Вокальные упражнения широко используются и при решении задач певческого развития детей. Пропевание музыкального материала, попевок, фрагментов народных, детских песен способствуют не только формированию певческих навыков детей, но и решению адаптационных проблем, так как исполнение вокальных упражнений способствует снятию негативных эмоциональных состояний, характерных для адаптационного периода первоклассников.

Для того, чтобы пение явилось средством успешной адаптации первоклассников к школе, необходимо определить педагогические условия. Эти условия вытекают из психолого-педагогических особенностей возраста, возрастных закономерностей развития младших

школьников, закономерностей музыкального образования учащихся в начальной школе т.д.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что певческое развитие первоклассников в адаптационный период должно осуществляться в игровой форме, что будет способствовать их раскрепощению, формированию поведения в коллективе. Благодаря этому возможно установление дружеских контактов между учащимися, у первоклассников появляются положительные психоэмоциональные состояния.

При решении задач певческого развития первоклассников в адаптационный период, педагог-музыкант должен исходить из особенностей вокального развития детей в дошкольном возрасте и особенностей их психологического развития.

Из всего вышеизложенного, мы можем сделать заключение о том, что перед учителем музыки, работающим в первом классе, стоят задачи не только музыкального образования, но и задачи адаптационные. Такие адаптационные проблемы детей, как коммуникативные затруднения, а также негативные психоэмоциональные состояния, можно уменьшить и даже устранить при помощи пения [1].

### **Список использованных источников**

1. Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В. Методика музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Музыка, 2006 – 336 с.; М. : Институт новых технологий, 2006. – 6 DVD дисков.
2. Александровская, Э. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе. Школа и психологическое здоровье учащихся / Э. М. Александровская. – М. : Медицина, 1998. – 235 с.
3. Асафьев Б. О хоровом искусстве / Б.Б. Асафьев. – Л. : Музыка, 1980.
4. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизическая адаптация человека / Ф. Б. Березин, Я. Л. Коломенский, Е. А. Панько. – М. : Медицина, 1988. – 268 с.
5. Демченко, А. Д. Вокальные игры с детьми. Программно-методическое пособие по постановке певческого и речевого голоса ребенка – дошкольник / А. Д. Демченко. – М. : 2000. – 71с.
6. Менабени, А. Г. Вокально-педагогические знания и умения / А. Г. Менабени. – М., 1995. – 121 с.
7. Морозов, В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. П. Морозов. – М. : Института психологии РАН, М. : 2002. – 494 с.
8. Немов, Р. С. Психология: учеб. для ст-тов высш. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов; – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576 с.
9. Огородов, Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: метод. пособие / Д. Е. Огородов. – Л. : Музыка. Ленинградское отделение, 1972. – 152 с.

10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл.ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая российская энциклопедия, Дрофа, 2003. – 528 с.
11. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Педагогика-пресс. 1996. – 440 с.
12. Рекомендации к организации музыкального образования первоклассников в адаптационный период / Искусство в школе. – 2001. – № 5. – С. 92-96.
13. Рекомендации по организации обучения первоклассников в адаптационный период / Искусство в школе. – 2001. – № 4. – С. 94-96.
14. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин. – М. : Магистр, 1997.
15. Стулова, Г. П. Хоровой класс / Г. П. Стулова. – М. : Владос, 1988. – 270 с.
16. Шушарджан, С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма / С. В. Шушарджан. – М. : Антидор, 1998. – 363 с.

## **ФОРТЕПИАННАЯ МУЗЫКА П. И. ЧАЙКОВСКОГО В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

**И. В. Денисова**

МУДО «Детская школа искусств им. С. Н. Кнушевицкого»,  
г. Петровск, Саратовская область, Россия,  
[denisova.irina.77@mail.ru](mailto:denisova.irina.77@mail.ru)

*Я всеми силами души хотел бы, чтобы моя музыка  
служила людям опорой и утешением.*

П. И. Чайковский

В новых социально-экономических условиях происходит переоценка представлений о наиболее важных аспектах современного образования. На первый план выходит духовно- нравственная его составляющая как наиболее насущная и актуальная часть современного образования, в том числе общего музыкального образования.

Во все времена классическая музыка занимала достойное место в нелегком процессе воспитания и становления личности человека, его нравственных основ и мировоззренческих позиций. И в наши дни музыка композиторов-классиков, вносит свою лепту в воспитание наших детей, формирует музыкальную культуру, развивает любовь и уважение к настоящему искусству.

Бесспорно, что творческое наследие великого русского композитора П. И. Чайковского заслуживает самого пристального внимания педагогического сообщества как неисчерпаемого родника художе-

ственных идей и образов, глубоких мыслей и чувств, к которому необходимо проложить тропу для современных детей и молодежи.

Мир музыки П. И. Чайковского рождает художественные ассоциации с поэзией А. С. Пушкина, романами Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского, полотнами И. И. Левитана, сочинениями М. П. Мусоргского и С. В. Рахманинова. Его творчество вобрало и сфокусировало всеобъемлющую информацию о человеке, психологии его чувств, динамике страстей; оно запечатлело диалектику естественных порывов к счастью и невозможность изменить трагическую сущность земного бытия [3, с. 136].

Гений П. И. Чайковского сформировался в пореформенную эпоху второй половины XIX века. Композитор был свидетелем высокого подъема и упадка народнического течения в русской культуре, современником музыкальных деятелей «Могучей кучки».

П. И. Чайковский – глубоко национальный композитор. В своих произведениях он показывает жизнь русского общества, его быт, картины русской природы. Музыка интонационно близка русской народной песне. Сам композитор писал: «Что касается вообще русского элемента в моей музыке, то есть родственных с народной песней приемов в мелодии и гармонии, то это происходит вследствие того, что я вырос в глуши, с детства, с самого раннего, проникся неизъяснимой красотой характеристических черт русской народной музыки, что я до страсти люблю русский элемент во всех его проявлениях, что, одним словом, я русский в полнейшем смысле этого слова» [4, с. 95].

Однако, по нашим наблюдениям школьной практики музыке П. И. Чайковского, прежде всего, его фортепианным циклам «Детский альбом», «Времена года» уделяется недостаточно внимания, хотя названные сочинения должны представлять для общего музыкального образования одну из самых важных и значимых содержательных основ. По нашему мнению, эти фортепианные циклы нуждаются в популяризации и более вдумчивом целостном освоении на начальном этапе общего музыкального образования, когда закладываются основы музыкальной культуры и формируются музыкальные предпочтения детей.

Известно, что фортепианная музыка П. И. Чайковского – значительная по масштабам, многообразная по форме и содержанию сфера его творчества. В фортепианных сочинениях композитор проявляет себя и большим художником, и замечательным мастером, и большим знатоком души человека. При всем разнообразии его фортепианных произведений всюду сказывается сильная творческая индивидуаль-

ность; проявляется она и в содержании музыки, и во всей совокупности средств выражения [2, с. 12].

Большие возможности для освоения творческого наследия П. И. Чайковского предоставляют различные формы внеклассной работы в школе. Приведем фрагмент разработанной и проведенной нами беседы-концерта для младших школьников на тему: «Картины русской жизни и природы в музыке П. И. Чайковского».

*Учитель:* Фортепианный цикл «Времена года» Петра Ильича Чайковского – это своеобразный музыкальный дневник композитора, запечатлевший дорогие его сердцу эпизоды жизни, картины природы. Брат композитора Модест Петрович Чайковский вспоминал: «Петр Ильич, как редко кто, любил жизнь <...> Каждый день имел для него значительность, и прощаться с ним ему было грустно при мысли, что от всего пережитого не останется никакого следа» [1, с. 89]. Этим лирическим чувством композитора, любовью к жизни и восхищением ею и наполнена музыка одного из шедевров Чайковского – фортепианного цикла «Времена года».

Этот цикл из 12 характеристических картин для фортепиано можно назвать энциклопедией русской усадебной жизни XIX века, петербургского городского пейзажа. В его образах запечатлены П. И. Чайковским и бескрайние русские просторы, и деревенский быт, и картины петербургских городских пейзажей, и сценки из домашнего музыкального быта русских людей того времени.

Познакомимся с пьесой из цикла «Времена года» – «Февраль». Музыка воплощает настроение веселого русского праздника, народного гулянья с запряженными тройками, кулачными боями, обрядами, дошедшими до нас из глубины веков. Послушайте и скажите, как называется этот праздник?

(Дети слушают пьесу. Учитель демонстрирует репродукции картин Бориса Кустодиева «Масленица», «Масленичное гулянье», «Зима», «Морозный день», «Зима. Крещение», «Кулачный бой на Москва-реке»).

*Дети:* Масленица.

*Учитель:* Пьеса «Февраль» имеет еще одно название – Масленица. А как известно, Масленица – это праздник проводов зимы и встречи весны, когда все люди выходят на главную площадь города встретиться друг с другом, пообщаться, проводить масленицу, встретить весну – тут-то и начинаются русские забавы – танцы, игры, катание на запряженных тройках, сожжение масленицы, как символа уходящей зимы. Этот праздник, пришедший из язычества, так прочно влился в нашу жизнь, что и по сей день мы отмечаем его. У всех приподнятое настроение, дети радуются последним зимним забавам – ка-

таются с горок, лепят снежных баб, играют в снежки. И П. И. Чайковский в своей музыке мастерски передал настроение и атмосферу русской зимы и русского праздника. За счет чего же он это сделал? За счет средств выразительности – быстрого темпа, мажорного лада, насыщенности фортепианной фактуры, динамике музыкального развития, смене различных эпизодов. Создается впечатление, что этот праздник пронесется перед нашими глазами, и мы являемся свидетелями всех событий – это признак того, что создал это произведение большой мастер.

Ребята, сейчас мы послушали с вами пьесу «Масленица», относящуюся к месяцу февраль, а всего в этом цикле 12 пьес, по количеству месяцев в году. Дело в том, что возникновение этого цикла связано с дружбой П. И. Чайковского и семьи музыкальных издателей Бернардов. Издаваемый ими журнал «Нувелист» знакомил публику с новыми сочинениями русских композиторов, музыкантов-любителей, а также зарубежных авторов. П. И. Чайковский получил заказ на написание пьес для каждого номера журнала, выходившего один раз в месяц. Таким образом, 12 пьес вышли в свет с каждым выпуском журнала, получили огромную популярность у музыкантов и любителей музыки всего мира и по сей день являются любимыми и востребованными сочинениями.

Ребята, следующая пьеса, с которой мы познакомимся сегодня – это пьеса «Подснежник» Апрель. Послушайте и скажите, какое настроение у этой музыки, какие чувства она вызывает?

(Дети слушают пьесу, учитель демонстрирует репродукции картин Исаака Левитана «Весна в Италии», «Весна в Крыму», «Весна. Белая сирень»).

*Дети:* Музыка взволнованная, радостная.

*Учитель:* Да, ребята, музыка – взволнованная, подвижная, эмоционально-насыщенная, передает волнение, которое возникает при созерцании весенней природы и радостное, скрытое в глубине души, чувство надежды на прекрасное будущее. Подснежник был очень любим в России, ему посвящали стихи многие русские поэты. Вот строчки А. Майкова, которые предваряют это произведение:

Голубенький чистый  
Подснежник: цветок,  
А подле сквозистый  
Последний снежок.  
Последние слезы  
О горе былом  
И первые грезы  
О счастье ином...

Музыкантам так понравился этот образ – подснежника, символа новой жизни, новых начинаний, новых открытий, что, например, в г. Пензе стал проводиться Всероссийский конкурс для детей и юношества «Музыкальный подснежник».

*Учитель:* Следующая пьеса, с которой мы познакомимся сегодня – пьеса «Баркарола. Июнь». Послушайте это произведение и скажите, какая эта музыка по настроению, какие она вызывает у вас чувства?

(Дети слушают пьесу. Учитель демонстрирует репродукции картин Константина Горбатого «Волга-город», «Псков», «Вид на старый город», «На причале», «Баржи на реке», «Беяны», «Ростов Великий»).

*Дети:* Музыка плавная, протяжная. На душе светло. Хочется немного задуматься.

*Учитель:* А что такое барка, кто знает? Затрудняетесь ответить? Барка – итальянское слово, означает – лодка. Баркаролой в итальянской народной музыке называли песни лодочника-гребца. Песни эти были певучими, и ритм, и аккомпанемент подражали плавному движению лодки под равномерный всплеск весел. В русской музыке первой половины XIX века баркаролы получили большое распространение, они стали неотъемлемой частью русской лирической вокальной музыки, а также нашли свое отражение в русской поэзии и живописи. «Баркарола» П. И. Чайковского – это не только пейзаж, но и картина, рисующая душевное состояние человека в глубокой задумчивости, отдавшегося чувству покоя, общению с природой, но и спокойная плавная песня, которая полна лирического раздумья, философских мыслей о смысле жизни.

«Времена года» П. И. Чайковского – это своеобразный калейдоскоп сценок из жизни, картин природы, бытовых зарисовок, своеобразный музыкальный дневник, запечатлевший жизнь русских людей.

Итак, подчеркнем, что освоение школьниками фортепианного наследия П. И. Чайковского является важной задачей общего музыкального образования. Знакомство детей с фортепианными циклами П. И. Чайковского, в частности, «Временами года» способствует общению подрастающего поколения к классической музыке, формирует музыкальный вкус, развивает любовь и уважение к русской музыкальной культуре.

### **Список использованных источников**

1. Кашкин, Н. Д. Воспоминания о Чайковском / Н. Д. Кашкин. – М. : Музгиз, 1954. – 154 с.
2. Николаев, А. А. Фортепианное наследие Чайковского / А. А. Соловцов. – М. : Музгиз, 1949. – 238 с.

3. Рапацкая, Л. А. История русской музыки / Л. А. Рапацкая. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
4. Чайковский, П. И. Письма к родным / В. А. Жданов. – М. : Просвещение, 1940. – 234 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ХХ ВЕКА НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

**А. А. Закромина**

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,  
*Shindina.anna.1991@mail.ru*

Обращаясь к духовно-нравственному воспитанию и развитию личности в образовательном процессе на уроках художественно-эстетического цикла, к которому относится предметная область «Музыка», стоит отметить, что одним из доминирующих компонентов ценностной системы человека, средствами которой возможен процесс духовно-нравственного воспитания является эстетическая составляющая.

Категория «эстетическая ценность» понимается с философской точки зрения, как ценность образного постижения мира в процессе любой деятельности человека (прежде всего в искусстве) на основе законов красоты и совершенства <...> Эстетические ценности могут выступать в виде природных объектов (например, пейзаж), самого человека (знаменитая чеховская формула: в человеке должно быть все прекрасно – и лицо, и одежда, и душа, и мысли), а так же духовные и материальные объекты, созданные человеком в виде произведений искусства [1].

Классификация системы ценностей в аксиологическом аспекте была предложена Г. Мюнстербергом, согласно которому «эстетические ценности» выражают самосогласованность мира, существующие на двух уровнях, одним из которых является уровень культурный, воплощенный в искусстве, воспроизводящем внешний мир, раскрывающем связи между людьми, выражающим внутренний мир человека.

С точки зрения эстетики, как науки, эстетические ценности имеют различные формы проявления, фиксируемые эстетическими категориями. Прекрасное есть основная эстетическая ценность, ее эталон.

Разновидностью эстетической ценности является и возвышенное. Если прекрасное и возвышенное представляют собой прямое воплощение эстетической ценности, то безобразное и низменное – ее антиподы, они относятся к эстетическим антиценностям, т.е., к объекту эстетического отношения, имеющему отрицательное ценностное значение [2].

В социокультурном пространстве одновременно и непрерывно осуществляются два взаимодополняющих процесса: создание новых ценностей и процесс сохранения и передачи всего накопленного многовековой историей культурного наследия от предыдущего поколения последующим. Процесс культурной передачи и преемственности не должен приостанавливаться ни на минуту. Данная проблема лежит в плоскости педагогической науки.

Цель современного образовательного процесса в том, чтобы средствами музыкального искусства сформировать у учащихся эстетические ценности, эстетический вкус, как аспект духовно-нравственной составляющей.

Музыка отечественных композиторов второй половины XX века весьма разнообразна и имеет широкий спектр, как относительно музыкальных направлений, так и представителей – композиторов и исполнителей.

К наиболее ярким и самобытным представителям, создававшим музыку в данный период, которая имеет художественно-эстетическую ценность и не утратила ее на сегодняшний день, можно отнести: Г. Свиридов, А. Шнитке, Э. Денисов, С. Губайдулина, Р. Щедрин, В. Гаврилин, А. Рыбников, Э. Артемьев и др. Именно музыка и неповторимый музыкальный стиль каждого из этих композиторов определили дух времени, отразили современную им эпоху, социально-культурные изменения в жизни общества. Творчество этих и многих других композиторов на протяжении второй половины XX века создавало историю музыки данного периода времени.

Максимально разнообразны и стилевые особенности музыки данного периода. Для одного и того же периода времени характерны и неоромантизм, и неоклассицизм, и неофольклоризм и полистилистика. В данный период времени в музыковедческой литературе появился новый термин, указывающий на стилистические особенности второй половины XX века: «эпоха стилей» (термин Г. Григорьевой), который пришел на смену термину «стиль эпохи».

Во множестве и разнообразии «стилей эпохи» четко прослеживается одна общая тенденция – сохранение связей с прошлым: зримая связь со сформировавшимися и устоявшимися стилями, их обновление в современном контексте (неоромантизм, неоклассицизм), жанрами, формами предшествующих культурных эпох; национальными,

этническими и конфессиональными традициями отечества (неофольклоризм).

Все эти особенности творческого процесса второй половины XX столетия в отечественной музыкальной культуре отражены в музыкальных произведениях, которые на сегодняшний день являются высокохудожественными примерами музыкальной культуры данного периода. Большинство опусов прочно вошло в педагогический репертуар как специального, так и общего образования и рекомендовано к изучению. Все эти произведения являются носителями художественно-эстетических ценностей.

Формирование эстетических ценностей у учащихся на основе освоения музыки отечественных композиторов второй половины XX века будет эффективно и действенно по ряду показателей. Рассмотрим на примере освоения произведения «Сюита в старинном стиле» А. Шнитке.

«Сюита в старинном стиле» А. Шнитке была создана в 1972 г., представляющая собой цикл из пяти частей, стилизованных под барочную музыку. Первоначально А. Шнитке задумывал создание инструментальных пьес, предназначенных для педагогических целей. Создание некой энциклопедии барочного стиля, в которую вошли: «Пастораль», «Балет», «Пантомима», «Менуэт», «Фуга». В результате получилось очень сильное, глубокое, философски наполненное произведение с одной стороны, и легкое для восприятия и освоения и лаконичное с другой стороны. На основе данного произведения учащиеся смогут познакомиться с оригинальным жанром отечественной музыки второй половины XX столетия – «театр миниатюр», сюитно-циклической формой, инструментальным творчеством А. Шнитке, процессом стилизации, стилистическим направлением «полистилистика», жанрами барочной музыки, что в свою очередь способствует расширению кругозора и формированию эстетических ценностей у подрастающего поколения, в процессе освоения высокохудожественных образцов музыкальной культуры данного периода.

Музыка второй половины XX века наиболее эффективно транслирует и способствует формированию эстетических ценностей у подрастающего поколения, в связи с тем, что она впитала в себя художественный и духовно-нравственный опыт всех предшествующих поколений и отстаивает высшие эстетические и морально-нравственные ценности в рамках современного социокультурного пространства. Систематическое включение музыки отечественных композиторов второй половины XX века в учебный процесс на уроках музыки (для слушания и исполнения) значительно расширит и обогатит педагогический репертуар в контексте уроков музыки.

Формируя эстетические ценности учащихся, являющиеся составной частью духовно-нравственного пространства личности, вместе с тем развивается эстетическое чувство, тогда как «развитое эстетическое чувство делает личность человека индивидуально неповторимой, дифференцирует его внутренний мир и вместе с тем гармонически сочетает в нем духовные качества. Человек с развитым эстетическим чувством – это человек творческого порыва, творческого отношения к жизни» [3].

Именно творчески развития личность и есть цель педагогического воспитания в современном образовательном процессе, что подтверждается положениями ФГОС Основного Общего Образования в портрете выпускника основной школы: «...человек, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность творчества» [4].

### **Список использованных источников**

1. Некрасова, Н. А., Тематический философский словарь : учеб. пособие / Н. А. Некрасова, С. И. Некрасов, О. Г. Садилова. – М. : МГУ ПС (МИИТ), 2008. –164 с.
2. Краткий словарь по эстетике. – URL: <http://esthetiks.ru/cennost-esteticheskaya.html>
3. Спиркин, А. Г. Философия : учеб. для студентов вузов / А. Г. Спиркин. – 2-е изд. – М. : Гардарики, 2006. – 736 с.
4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта основного общего образования : приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 29.12.2014 № 1644) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 22.03.2010. – № 12 // Российская газета. – 2011. – 1 фев. – № 19644.

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**В. Н. Зинурова**

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,  
[teplovera@yandex.ru](mailto:teplovera@yandex.ru)

Сегодня вместе с новыми технологиями в нашу жизнь прочно входят новые понятия. Одно из них – **мультимедиа**. Мультимедиа

(multimedia) – это современная компьютерная информационная технология, позволяющая объединить в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию (мультипликацию) [1]. Сложилось три различных понимания слова мультимедиа:

1. Мультимедиа как идея, т.е. новый подход к хранению информации различного типа.

2. Это оборудование, которое позволяет работать с информацией различной природы.

3. «Мультимедиа-продукт» – продукт, составленный из данных всевозможных типов, да еще такой, в котором можно сориентироваться: каталог, энциклопедия.

Заслуживают внимания следующие *возможности мультимедиа*:

1) возможность хранить большой объем информации на одном носителе; 2) увеличение (детализация) на экране изображения или его наиболее интересных фрагментов; 3) сравнение изображения и обработки его разнообразными программными средствами с научно-исследовательскими или познавательными целями; 4) выделение в сопровождающем изображении текстовом или другом визуальном материале областей, по которым осуществляется немедленное получение справочной или любой другой пояснительной (визуальной) информации; 5) осуществление непрерывного музыкального или любого другого аудиосопровождения, соответствующего статичному или динамичному визуальному ряду; 6) использование видеофрагментов из фильмов, видеозаписей и т.д., функции «стоп-кадра», покадрового «пролистывания» видеозаписи; включение в содержание диска баз данных, методик обработки образов, анимации и т.д.; 7) подключение к глобальной сети Internet; 8) работа с различными приложениями (текстовыми, графическими и звуковыми редакторами, картографической информацией); 9) создание собственных выборок; 10) «запоминание пройденного пути» и создание «закладок» на заинтересовавшей экранной «странице»; автоматический просмотр всего содержания продукта («слайд-шоу») или создание анимированного и озвученного «путеводителя-гида» по продукту («говорящей и показывающей инструкции пользователя»); 11) включение в состав продукта игровых компонентов с информационными составляющими; 12) «свободная» навигация по информации и выход в основное меню (укрупненное содержание), на полное оглавление или вовсе из программы в любой точке продукта [3].

Примечательно, что мультимедиа находит свое широкое применение сегодня в различных областях, включая, искусство и образова-

ние. Речь идет, прежде всего, о *компьютерных презентациях, которые являются одним из типов мультимедийных проектов* и часто используются при объяснении учителем учебного материала или для демонстрации докладов учащихся [3].

В словаре Т. Ф. Ефремовой представлено следующее значение данного понятия: «Публичное представление чего-либо нового, недавно появившегося, созданного (книги, журнала, организации и т.п.)» [4]. Таким образом, мультимедийная презентация – это представление чего-либо нового с использованием мультимедийных технологий.

Проведенное в данном направлении исследование позволяет сделать нам ряд обобщений.

Благодаря мультимедийным презентациям на музыкальных занятиях предоставляется возможность организовать групповую, фронтальную и индивидуальную формы организации познавательной деятельности школьников. Структура и ход занятия в основном не изменяется. Все основные элементы музыкально-образовательного процесса сохраняются.

Мультимедийные презентации на уроке музыки могут быть использованы:

- при сообщении педагогом-музыкантом новой темы занятия, определении основных целей и задач урока, постановке проблемного вопроса;
- как средство наглядности;
- как методическое пособие, источник информации;
- для снятия напряжения школьников на уроке музыки (презентации-физкультминутки и др.);
- при оценке и контроле знаний, умений, навыков учащихся;
- для формирования умений и навыков в том или ином виде музыкальной деятельности школьников;
- при определении маршрута индивидуального обучения на уроках музыки;
- для представления результатов самостоятельной работы учеников;
- при подведении итогов урока музыки, для организации обобщения, систематизации, рефлексии.

Использование мультимедийных презентаций на уроках музыки позволяет представить материал урока как систему ярких опорных художественных образов, наполненных структурированной информацией в определенном порядке. Мультимедийная презентация – это база для формирования художественного вкуса, развития творческого потенциала ученика и гармонического развития личности в целом.

Благодаря тому, что задействуются различные каналы восприятия, предоставляется возможность заложить необходимую информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в долговременную память учащихся [2].

Использование мультимедийных презентаций на уроке музыки позволяет создать обстановку реального художественного общения, при котором ученики с желанием выполняют задания учителя музыки, проявляют интерес к изучаемому материалу. У школьников появляется заинтересованность в получении более высокого результата, готовность и желание выполнять дополнительные задания, как на уроке музыки, так и дома.

Следует особо отметить, что в процессе создания мультимедийных презентаций учитель музыки может проявить себя и как сценарист, и как режиссер, и как художник, и как исполнитель, что дает возможность:

- 1) конструировать урок музыки (осуществлять дифференциацию материала в зависимости от уровня подготовленности учащихся);
- 2) вернуться к материалу урока музыки на любом его этапе;
- 3) осуществить подготовку и демонстрацию слайд-фильма (возможен показ, как со звуковым сопровождением, так и без него, с пояснениями учителя музыки или в автоматическом режиме смены слайдов);
- 5) использовать слайд-фильм как средство оценки и контроля;

Мультимедийная презентация как средство формирования знаний, умений и навыков школьников на уроках музыки имеет следующие достоинства:

- 1) учитель имеет реальную возможность экономить время урока музыки;
- 2) материал для изучения можно дать более наглядно, что сокращает время на словесные разъяснения, позволяет уделить больше внимания тому или иному виду музыкальной деятельности школьников;
- 3) предоставляется возможность систематизировать материал, осуществить закрепление изученного на уроке музыки материала;
- 4) при наличии интернета в слайдах можно разместить активные гиперссылки на интернет-источники для того, чтобы прямо на уроке музыки показать ученикам необходимые музыкально-образовательные ресурсы;
- 5) мультимедийную презентацию можно дать ученикам для самостоятельной работы на дом как реальную замену учебнику по музыке или как дополнительный источник;

7) можно разрабатывать презентацию прямо на уроке музыки (например, при работе в группах: каждый ученик приносит на урок

разные материалы по теме, а потом каждой группой создается общая презентация; при выступлениях она сразу демонстрируется, таким образом, уплотнение происходит при использовании исследовательского метода);

8) наиболее продвинутым ученикам можно предложить опережающие индивидуальное домашнее задание (например: разработать презентации по теме будущего урока музыки, а потом использовать их при объяснении нового материала). В этом случае урок уплотнится за счет того, что часть школьников уже заранее разобралась с теорией и может сразу переходить к практике.

Применяя мультимедийные технологии на уроке музыки, нельзя забывать о том, что это урок общения с искусством.

Можно выделить следующие основные педагогические условия к организации урока музыки с использованием мультимедиа компонентов:

1) уроки музыки с применением мультимедийных презентаций проводятся как в начальной, так и в основной школе;

2) проведение уроков музыки в опоре на индивидуальный подход к каждому школьнику, предполагающий широкое использование дополнительного обучающего и развивающего материала;

3) четкая постановка триединой цели урока музыки;

4) мультимедиа выступает в роли сопровождения объяснения учебного материала, но не заменяет живого художественного общения учитель-ученик на уроке, живого звучания музыки;

5) четкое определение роли и места мультимедиа на данном уроке музыки, на данном этапе урока;

6) применение разнообразной графики, анимации и имитации должно способствовать повышению привлекательности интерактивных уроков музыки.

Таким образом, применение и использование мультимедийных технологий актуально, возможно и необходимо на уроках музыки.

Урок с использованием мультимедийных презентаций позволяет:

– управлять процессом музыкального образования школьников на различных этапах обучения;

– формировать мотивацию учащегося к изучению произведений искусства;

– продемонстрировать школьникам возможности компьютера как средства музыкального обучения и самообразования.

Каждый педагог-музыкант, используя мультимедийные презентации на уроке музыки, открывает для себя новые интересные возможности в профессиональной деятельности, благодаря чему урок станет для школьников радостнее и увлекательнее.

## Список использованных источников

1. Бройдо, В. Л. Вычислительные системы, сети и телекоммуникации: учебник для вузов. 2-е изд. / В. Л. Бройдо. – СПб. : Питер, 2004. – 703 с.
2. Жуков, С. В. Использование информационных технологий на уроках музыки [Электронный ресурс] / С. В. Жуков. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/561924/>.
3. Осин, А. В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации / А. В. Осин – М. : Издательский сервис, 2004. – 320 с.
4. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. / Т. Ф. Ефремова. – Режим доступа: <http://www.efremova.info/letter/+p.html>.

## ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКИ ЕВГЕНИЯ ДОГИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

*Е. В. Иванова, М. Ю. Горбачева, А. А. Кузнецова*

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,

г. Пенза, Россия,

*marina-gorbacheva-2014@ya.ru, wolfu27@yandex.ru*

Процесс развития личности ребенка требует углубления музыкально-эстетического воспитания, призванного стимулировать духовные потребности с опорой на нравственно-смысловой контекст музыкального содержания.

В современной педагогике духовно-нравственное воспитание школьников средствами музыкального искусства трактуется неоднозначно. С одной стороны, утверждается значимость эстетического воспитания в становлении общей духовной картины внутреннего мира каждого школьника как личности. С другой, отмечается «огромное воздействие музыки на ребенка, способность его без лишних дидактических сложностей ввести детскую душу в огромный мир общечеловеческих ценностей, через развитие воображения и творчества повлиять на становление духовного мира» [1, с. 29].

Сегодня важно понимание значения урока музыки в эстетическом воспитании учащихся как наиболее воздействующего на сферу духовных и нравственных переживаний ребенка. Ведь музыкальное искусство всегда являлась одним из основных средств привлечения к красоте, добру, человечности.

В настоящее время, когда с особой остротой стоит задача духовного возрождения общества, музыкальное искусство решает вопросы

гуманизации образования детей. Поэтому в современной школе духовно-нравственное воспитание должно стать приоритетным направлением в становлении личности ребенка.

Не будет новым суждение, что из всех учебных дисциплин действительно воспитывающей духовно-нравственное начало является музыка, так как она не только развивает ум, но и облагораживает чувства.

Воспитание души ребенка средствами искусства, музыкой в частности, воздействие на процесс становления нравственных качеств и идеалов является одной из важнейших задач художественного образования. Уроки музыки помогают найти основу духовно-нравственного развития детей в условиях школы.

Особая роль в развитии и становлении духовно-нравственной личности, на наш взгляд, принадлежит творчеству современного композитора Евгения Доги (р. 1937 г.).

Его слава прижизненного классика национальной мировой музыки XX века давно перешагнула границы страны, в которой ему довелось родиться, жить и творить. И поэтому не только в его родной Молдове, но и во многих других странах едва ли отыщется истинный меломан, никогда не слышавший имени Евгения Доги и не знакомый с чарующими мелодиями этого выдающегося композитора современности.

Его музыку узнают с первых нот по особому стилю, который просто нельзя не узнать. Евгений Дмитриевич Дога – композитор, существующий вне времени и пространства, потому что музыка, как и любая форма искусства не имеет границ.

Так сложилось, что имя мастера непременно связывают с вальсом, написанным маэстро к кинофильму «Мой ласковый и нежный зверь». Чарующая музыка, созданная Евгением Дмитриевичем в 1978 году, покорила, да и сегодня продолжает покорять многие сердца. Но его композиторская палитра включает в себя почти все музыкальные жанры. Это симфонические произведения, кантаты, оратории, музыка к двум балетам, а также песни и романсы более чем к 200 фильмам.

Песня Е. Доги «Мой белый город» стала музыкальной эмблемой молдавской столицы; балет «Лучафэрул», на создание которого Маэстро вдохновила знаменитая поэма Михаила Эминеску, является одним из популярнейших произведений в различных музыкальных театрах. А вальс из кинофильма «Мой ласковый и нежный зверь», «Сонет» из телефильма «Зеленая волна», а также музыка к кинофильмам «Мария, Мирабела», «Табор уходит в небо», «Анна Павлова», «Коро-

лева Марго» и десятки иных опусов композитора в различных жанрах музыки принесли их автору широкое общественное признание. Композитором написано немало музыки для детей, духовной музыки. Также Е. Дога является автором музыки для открытия и церемонии закрытия Олимпиады 1980 года в Москве, церемонии открытия Олимпиады 2014 года в Сочи [6].

Огромная музыкальность Евгения Доги буквально пропитана красотой природы, культуры и традиций. «Евгений Дога – это тот классик, который несет всем знакомое южное, теплое, сердечное. Его музыка очень чувственная, зрелая, продуманная. И все, кто его знает, – любят. Он знает, как комбинировать чудеса, которые называются ноты, а это дано только благословленным Богом», – сказал Бисер Киров [4, с. 17].

По словам самого Евгения Доги, он всегда ищет ноту, которая может затронуть душу каждого слушателя и всегда чувствует себя творчески реализованным, если это удастся. «В любом творчестве основной импульс – это все-таки вдохновение. И потом – труд. Вдохновение – это как солнце. Стоит появиться облакам, и солнца не видно. Бывает, что обстановка рабочая, а солнца нет» [5].

Композитор говорит с современниками на не чуждом им языке – языке музыки, понятном каждому, вне зависимости от этнической принадлежности и идеологических предпочтений. Поэтому, Маэстро считают своим и его соплеменники-молдаване, и россияне (с которыми он живет уже не один год), а также люди из других стран мира [2, с. 189].

Не возникает сомнения, что музыкальные опусы Е. Доги, как новые, так и предшествовавшие, будут по достоинству оценены и специалистами-музыковедами, и широкой аудиторией, которые воздадут в очередной раз должное этому замечательному мастеру.

Музыка Е. Доги развивается очень естественно, потому она легко воспринимается и запоминается – все эти произведения высокодуховного содержания, раскрывающие перед ребенком мир прекрасного и нравственного.

Как говорилось ранее, музыкальное воспитание является одним из средств формирования личности ребенка. Дать знания, развить навыки и умения – не самоцель, гораздо важнее пробудить интерес детей к познанию. И в этом случае, музыка Е. Доги может способствовать заинтересованности детей к получению новых знаний. Красота его музыки, разнообразие музыкальных произведений и образов может стимулировать детей заниматься музыкальным творчеством,

развивать духовно-нравственные чувства, повышать уровень знаний и оценочных представлений о музыке.

Музыка Евгения Доги открывает перед ребенком красоту мира. Изображаемая композитором музыка природы, становится важнейшим источником эмоциональной окраски высказываний детей об услышанном, что является ключом к пониманию и переживанию красоты мелодии.

Из всего выше сказанного следует, что музыка Евгения Доги может оказывать большое влияние на развитие ребенка как личности. Поэтому учителю музыки необходимо самому знать творчество этого талантливого композитора, чтобы подбирать для слушания детям его музыку различных жанров и образов не только на музыкальных занятиях, но и во время других видов деятельности ребенка.

Отметим также, что духовная энергетика музыкальных произведений Е. Доги формируется уже во время его сочинения, в процессе которого «заряжает» звуки сочиняемой им мелодии позитивными гармониями и духовным потенциалом. Другими словами, его музыка оказывает духовное воздействие, так как наполнена положительными эмоциями, и чем она мелодичнее, гармоничнее, тем выше этот потенциал и сильнее ее воздействие.

В заключение хотелось бы процитировать музыковеда, педагога В. В. Медушевского: «Мы живем в яркое, стремительное, резко ускорившееся время истории. Дай Бог, чтобы и школьное воспитание в России не стояло в стороне, но активно способствовало бы возрождению народа, соборному нашему восстанию от бездуховной жизни к свету и смыслу» [3].

### **Список использованных источников**

1. Горюнова, Л. В. Урок музыки – урок искусства : кн. для учителя / Л. В. Горюнова, Л. П. Маслова. – М., 1999. – 185 с.
2. Клетинич, Е. Дога, Евгений – знакомый и неизвестный / Е. Клетинич. – М. : Композитор, 1999. – 227 с.
3. Медушевский, В. В. Духовно-нравственное воспитание средствами музыки / В. В. Медушевский // Преподаватель (Спец. выпуск «Музыкант-педагог». 2001). – URL: <http://www.portal-slovo.ru>.
4. Шатохина, Е. «В зеркале мгновений» / Е. Шатохина. – Кишинев : Тимпул, 1989. – 135 с.
5. Официальный сайт Евгения Доги. – URL: <https://sites.google.com/site/dogacfera/>.
6. Eugen Doga. MusicNeo. – URL: <http://eugendoga.musicaneo.com/ru>.

# ТВОРЧЕСТВО А. Н. ПАХМУТОВОЙ В СОДЕРЖАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

**И. С. Кобозева, А. А. Дворовая**

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,  
kobozeva\_i@mail.ru, nasteshadvo@mail.ru

Взаимосвязь и взаимовлияние музыкальной культуры общества и личности являются источником социокультурного и исторического развития любого общества и каждой личности в отдельности. Движущей силой развития музыкальной культуры общества были и остаются ценности, а главным видом музыкальной деятельности, определяющим возможности культуры – воспроизводство этих ценностей.

В XXI веке в отечественной музыкальной культуре обнаружались внутренние противоречия в структуре ценностей. Современные исследования показывают, что общество все глубже погружается в пространство массовой культуры, которая, являясь результатом общего движения культуры и развития средств массовой информации, оказывает огромное влияние на развитие человека, при этом музыка, занимающая в массовой культуре значительное место, носит, в основном, развлекательный характер.

На фоне этого глубокому переосмыслению подвергается и система ценностей в музыкальном образовании. По словам ряда учителей музыки общеобразовательных школ дети все дальше отходят от истинных художественных ценностей и становятся приверженцами, далеко не всегда высокого художественного качества, поп-музыки, навязываемой средствами массовой информации музыкальной моды. Общераспространенной становится ситуация, когда в течение всего дня школьники вынуждены слушать музыкальные звуки сомнительного происхождения, когда постоянно деформируются их музыкальные вкусы и предпочтения.

Надо обратить внимание и на то, что дети становятся безразличными и нечувствительными к другим людям, противоречиво и неоднозначно трактуют понятия добро, справедливость, совесть, долг, смысл жизни, счастье, любовь. Это не только результат воздействия современной масс-культуры, но прежде всего результат духовно-нравственного воспитания детей и их личного духовно-нравственного опыта.

В связи с этим, ориентация обучающихся на фундаментальные начала духовно-нравственных ценностей была и всегда будет актуальной в музыкально-образовательном процессе любого уровня. Однако сегодня многие учителя, педагоги начинают осознавать, что духовно-нравственное воспитание не просто требование времени, но и достаточно трудная проблема, о которой много говорится, но которая сложно решается. Действительно, чем больше мы говорим о необходимости духовно-нравственного воспитания, тем острее проявляется утрата моральных норм у детей, увлечение молодежи массовой, в том числе музыкальной, культурой.

Музыкальное образование – это социально-нравственное, музыкально-культурное явление общества. Содержание музыкального образования далеко не единственный активный фактор в процессе духовно-нравственного воспитания. В любом образовательном учреждении оно должно иметь именно личностную направленность, то есть быть ориентированным на конкретного ученика, на его развитие, становление как личности, индивида, субъекта музыкальной деятельности. Важно так осуществлять музыкальную подготовку ученика, чтобы освоенная и личностно осмысленная им в процессе музыкальной деятельности система ценностей музыкальной культуры, определяла духовно-нравственную направленность его личности, формировало у школьников эмоционально-ценностное отношение к окружающей действительности, к людям и самому себе, адекватное духовно-нравственным ценностям человеческого бытия. Иными словами, духовно-нравственная направленность музыкального образования будет успешно реализоваться тогда, когда в деятельности учителя музыки произойдет смещение установок с содержательно-процессуальных ее аспектов на ценностно-смысловые.

Ценности музыкальной культуры имеют важнейшей частью своего содержания представление о нравственном совершенстве. В свою очередь духовно-нравственное воспитание, то есть выработка и усвоение представлений о положительных моральных качествах, личности, формирование определенных этических убеждений, превращение норм поведения в привычку невозможно без одновременного музыкального воспитания. Б. М. Теплов подчеркивал, что чувства нравственного порядка по своей природе становятся основой, на которой развивается чувство художественной меры, тонкость эстетической оценки. Поэтому в процессе духовно-нравственного воспитания очень важно эмоциональное переживание музыкально-культурных ценностей. В музыкальном образовании необходимо, чтобы рациональное (знание, понимание музыки) подкреплялось эмоциональным

(переживанием, положительным или отрицательным к музыке отношением), поскольку ценности музыкальной культуры вызывают эстетическое чувство и способны влиять на возникновение эмоционального переживания, которое является выражением нравственных чувств.

Л. Н. Столович писал, что искусство становится «зеркалом культуры, ее самосознанием потому, что является самосознанием тех, кто его создает» [1, с. 133]. В этом смысле каждое музыкальное произведение уникально, как уникально отношение к миру творческой личности создавшей его, но при этом «итог воздействия художественного произведения всегда общественный» [2, с. 406].

Характер восприятия ценностей музыкальной культуры и психологическое воздействие данного восприятия на духовное обогащение личности, как отмечает П. М. Якобсон, обусловлен качеством воспринимаемого произведения искусства [3, с. 66]. Следовательно, в содержании музыкального образования отбор музыкального материала, должен осуществляться по критерию облагораживающего влияния на личность детей, их чувства, потребности, идеалы, убеждения. В этом смысле наибольшим воспитательным потенциалом обладают музыкальные произведения, которые отвечают единству нравственного и эстетического. Нравственное в данном единстве составляет идейно-содержательную сторону художественного замысла музыкального произведения. В частности, основной тенденцией музыкального образования Д. Б. Кабалевский считал переориентацию на систему общечеловеческих духовных ценностей путем воздействия через музыку на внутренний мир учащегося и его нравственность.

Следует отметить, что отражение нравственных, общечеловеческих, культурологических и других проблем можно встретить в творчестве многих представителей отечественной и зарубежной композиторских школ, которые основываются на принципах народности, правдивости, опоры на высшие духовные ценности, взаимосвязи национального и общечеловеческого.

В этой связи, на наш взгляд, следует показать нравственные идеалы, воплощенные в музыкальном творчестве А. Н. Пахмутовой, которая работает в разных жанрах (произведения для симфонического оркестра, кантаты, музыка к кинофильмам). Особое место в ее творчестве занимает жанр «песня». За долгие годы работы в песенном жанре А. Н. Пахмутова разработала широкий круг приемов средств музыкальной выразительности, избираемых ею в строгом соответствии с темой, сюжетом, образом песни. Мелодика, гармония, форма сочинения, фактура изложения – все это, сочетаясь с логикой стихо-

творного текста, создает художественный образ песни. Песни Александры Николаевны о войне, о героях наших дней пропитаны болью народа, мужеством, героизмом, патриотизмом. Педагогический потенциал песен А. Н. Пахмутовой определяется воспитанием таких качеств личности человека как: патриотизм, героизм, отверженность, мужество.

Среди песен А. Н. Пахмутовой, посвященных защитникам Родины, мы встречаемся с такими разными по эмоциональному настрою песнями, как «Весна сорок пятого года» (слова Е. Долматовского), «Сидят в обнимку ветераны» (слова М. Львова), «Песня-сказ о Мамаевом кургане» (слова В. Бокова). Выдержанная в темпе марша, энергично-подвижная, например, первая из названных песен утверждает главную мысль – «мы трудной дорогой к победе пришли весной сорок пятого года», а вторая – воспоминание о павших в боях товарищах.

Среди песен А. Н. Пахмутовой есть и песни, посвященные России – «Русь», «Русская песня», «Голос Родины, голос России». Последняя представляет собой сосредоточенный монолог, вершиной которого, служат строки: «Не забывай о пройденном, думай (вариант: помни) о завтрашнем дне» и последние две строки хорового припева: «Солдат становится бесстрашным и могучим, когда его Россия позовет!».

В вокальном цикле «Таежные звезды» невыдуманная, а скорее «зафиксированная» история. Герои здесь не изобретались поэтами. Почти за каждой песней «Таежных звезд» стоят вполне достоверные люди – покорители Братска и Ангары, участники новостроек Сибири.

Хорошо известна песня Александры Николаевны «Нежность», которая уже привычно воспринимается как единый, живущий собственной жизнью, художественно совершенный организм – погружение в глубокое чувство, в атмосферу сосредоточенного раздумья-ожидания.

Доступность и понятность песенного творчества А. Н. Пахмутовой, в котором есть темы любви, дружбы, героизма, исторические события, позволяют реализовать его в педагогическом процессе при решении задач, направленных на воспитание патриотизма, нравственности, любви в Родине и народу. Это современный художественный национально яркий материал, имеющий аксиологическое, историко-культурное и педагогическое значение в воспитании нравственно-гражданской позиции современных школьников.

### **Список использованных источников**

1. Столович, Л. Н. Жизнь. Творчество. Человек / Л. Н. Столович. – М., 1985. – 415 с.

2. Толстых, В. И. Мораль и искусство / В. И. Толстых. – М. : Политиздат, 1973. – 440 с.
3. Якобсон, П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 286 с.

## **РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ К СКРИПИЧНОЙ МУЗЫКЕ**

**И. С. Кобозева, А. О. Пашкова**

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,  
kobozeva\_i@mail.ru, ida553@rambler.ru

В условиях модернизации системы образования, в том числе и музыкального образования, проблема формирования интереса обучающихся по-прежнему остается одной из актуальных. И это не случайно, ибо в условиях динамических процессов перестройки социокультурной сферы общества одна из важнейших задач школы – не только дать знания, развить навыки и умения, но прежде – пробудить у учащихся интерес к познанию. Это обусловлено тем, что учащиеся получают большой объем учебной информации без снижения требований к качеству знаний и усилению его развивающего эффекта.

В настоящее время сфера интересов детей ограничивается, в основном, современной поп-музыкой далеко не всегда высокого качества. В результате поп-музыка, выполняя гедонистическую функцию, работая на удовольствие и на удовлетворение не столь высоких потребностей молодого поколения, способствует снижению данных потребностей. Поэтому расширение диапазона музыкальных интересов детей, развитие их духовных потребностей посредством вхождения в мир общечеловеческих и национальных ценностей музыкальной культуры была и остается одной из наиболее актуальных задач педагогики музыкального образования.

В настоящее время в науке и педагогической практике утвердилась позиция, согласно которой музыкальное искусство служит действенным средством эстетического, нравственного и общекультурного развития человека. Поэтому возрастает значение общеобразовательной школы, способствующей приобщению учеников к ценностям музыкальной культуры, развитию у них интереса к лучшим образцам музыкального искусства, к симфонической, фортепианной, скрипичной, вокальной и другой музыке. Связано это с тем, что восприятие

величайшего мирового и отечественного музыкального наследия требует от слушателя подготовки, особого настроения, в то время как язык массовой культуры доступен каждому. Именно доступность поп-музыки для восприятия массовой аудиторией объясняет ее огромную популярность.

Предметом интереса не бывает музыка «вообще». Это либо какой-то вид музыкального творчества или исполнительства, либо какой-то круг музыкальных произведений. Поскольку музыкальный интерес индивидуален для каждого, он зависит от индивидуального опыта человека в нашем случае школьника. У ребенка не может появиться интерес к тому, с чем он никогда не сталкивался, о чем он никогда не слышал [4, с. 19].

Исследуя вопрос о развитии интереса к музыке, в частности скрипичной, отметим, что она не всегда находится в «круге интересов» детей и учащейся молодежи и входит в привычную для них среду музыкального общения. Вместе с тем скрипка является «королевой» оркестра, самый распространенный струнный смычковый инструмент. Она в музыке является столь же необходимым инструментом, как в человеческом бытии хлеб насущный, говорили о скрипке музыканты еще в XVII веке.

С точки зрения психолога А. Г. Ковалева, интерес – это «специфическое отношение личности к объекту в силу его жизненной значимости и эмоциональной привлекательности» [1, с. 101]. По мнению Г. И. Щукиной, интерес является «мощным побудителем активности личности» [5, с. 6]. Следовательно, интерес выступает как средство, мотив и на более высоком уровне как свойство личности. Благодаря интересу активизируется духовный потенциал человека, обеспечивается активно-деятельное вхождение в жизнь общества. И наоборот, отсутствие интереса ограничивает жизнь человека: он не способен познавать жизнь, изменять ее, преобразовывать.

Интерес личности и ее ценностные ориентации тесно связаны. Как известно, занятия определенной деятельностью чаще всего связаны с интересом, проявляющимся как потребность в этой деятельности. Наиболее плодотворно человек развивается в процессе интересной и любимой деятельности. Это обусловлено обогащением и углублением интересов, в центре которых стоит склонность к деятельности и потребность в ней.

Средством, побуждающим людей «к усиленной деятельности, своеобразный внешний толчок, сила которого возрастает в зависимости от его общественной и личной значимости» по мнению З. И. Равкина является стимул [3, с. 25.]. Особенно важны такие стимулы, как

побуждающие к активной деятельности (стимулы общественной и практической значимости, перспективы, воздействие общественного мнения), способствующие формированию ценностных ориентаций (положительный пример – идеал, раскрытие общественной и личной значимости данного вида деятельности), повышающие уровень оправданных притязаний (доверие, поощрение, опора на личный жизненный опыт учащегося), создающие оптимистический настрой (эмоциональные стимулы) [3, с. 44].

Стимулирование интереса школьников к скрипичной музыке необходимо с трех точек зрения: для повышения мотивации к активной музыкально-исполнительской деятельности, развития музыкальной культуры личности и формирования ее духовно-нравственных качеств. В связи с этим В. И. Петрушин рекомендует максимально активизировать внимание людей, подчеркивать роль музыки в их дальнейшей жизни, воспитывать духовно-нравственные качества личности на примере биографий выдающихся музыкантов, формировать личностные мотивы учения путем применения полученных знаний на практике [2, с. 307].

Стимулирование интереса к музыке способствует повышению у развивающейся личности мотивации к активной музыкально-исполнительской деятельности, развитию у нее понимания прекрасного, формированию художественного вкуса и оценочных критериев в контексте духовно-нравственных и эстетических идеалов.

Интерес стал объектом изучения многих психологов, как ценнейший мотив учебной деятельности. Интерес рассматривали психологи: Л. С. Благоняжина, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, Н. Г. Морозова и др. Многие из них опирались на труды С. Л. Рубинштейна, который называл познавательный интерес ценнейшим мотивом учения. Проблемой развития интереса у школьников средствами музыкального искусства занимались Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, Я. Г. Дмитриева, Е. Д. Критская и многие другие.

Анализ содержательного компонента музыкального образования школьников в котором произведения для скрипки соло и концерты для скрипки с оркестром, по сути, отсутствуют в показателе, что необходимо расширить систему приобретаемого детьми музыкального опыта и творческой деятельности в области скрипичной музыки. Круг сведений о скрипичной музыке может на доступном уровне отражать ценностное богатство музыкальной культуры человечества. Известно, что в детском возрасте происходит интенсивный поиск духовно-нравственного идеала. Поэтому специфика педагогического воздействия в этот период заключается в том, чтобы научить школьника

трансформировать на себе те духовно-нравственные идеалы, которые он увидит в абстрактных и реально существующих музыкальных образах скрипичного искусства.

В этой связи следует особо подчеркнуть огромный художественный потенциал скрипичной музыки, который необходимо использовать в процессе формирования музыкальных предпочтений и интересов школьников. В первую очередь следует иметь в виду богатейшую историю скрипичной музыки. Велико разнообразие образной сферы и ярких художественных скрипичных произведений как явлений стиля и жанра.

Достойное место в истории музыки занимают шедевры композиторской скрипичной музыки разных эпох и народов. Мировой скрипичный репертуар огромен – это произведения А. Вивальди, Дж. Тартини, И. С. Баха, Г. Ф. Генделя, Й. Гайдна, В. А. Моцарта, Л. Бетховена, И. Е. Хандошкина, Н. Паганини, Г. Венявского, П. И. Чайковского, С. С. Прокофьева, Д. Д. Шостаковича, А. И. Хачатуряна и многих других композиторов. Среди шедевров скрипичной музыки – концерты для скрипки с оркестром русских и зарубежных классиков, сонаты, капризы и др.

Ярчайшими композиторами-скрипачами были Н. Паганини, П. Сарасате, Г. Венявский и др. Неоценимый вклад в мировую музыкальную культуру внесли гениальные скрипичные мастера, которые создавали и совершенствовали этот инструмент, осуществляя бесконечные поиски уникальной красоты звучания скрипки – Андреа Гварнери, Николо Амати, Антонио Страдивари.

В отечественной музыкальной культуре особое место занимает великое искусство скрипача Д. Ойстраха, чье исполнительское творчество представляет целую эпоху в мировом музыкальном исполнительстве. Его исполнение отличалось виртуозным владением инструментом, техническим мастерством, ярким и теплым звучанием инструмента. Имена современных скрипачей В. Репина, М. Венгерова и многих других талантливых исполнителей создают славу отечественной скрипичной школы и ее музыкальным традициям.

Смычковые инструменты известны с очень древних времен. Никто не смог точно определить место или время появления смычка, и все предположения исследователей основаны лишь на косвенных данных. Особенностью музыкально-исполнительского искусства, в том числе скрипичного исполнительства, является его соответствие конкретному историческому времени, условиям и формам его бытования. Особенность скрипичного искусства заключается и в том, что понятия, идеи, нравственный смысл музыкальных произведений вы-

ражены опосредованно, через движение, сопоставление запечатленных в нем эмоциональных состояний. Восприятие музыки не заканчивается непосредственным прослушиванием, а приводит человека к размышлениям над его содержанием, к анализу того впечатления, которое на него произвело музыкальное произведение.

Широкое развитие музыкальной культуры определило важное место, занимаемое скрипичной музыкой в современной общественной жизни и его большое значение как художественно-этической ценности, воздействующей на духовный мир человека в музыкальном образовании.

### **Список использованных источников**

1. Ковалев, А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1965. – 288 с.
2. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
3. Равкин, З. И. Стимулирование как педагогический процесс: Основы общей теории / З. И. Равкин // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы. – Йошкар-Ола : МГПИ, 1972. – С. 8–75.
4. Халабузарь, П. Методика музыкального воспитания : учеб. пособие / П. Халабузарь, В. Попов, Н. Добровольская. – М. : Музыка, 1989. – 160 с.
5. Щукина, Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 351 с.

## **К ВОПРОСУ О РЕПЕРТУАРЕ ДЕТСКОГО ХОРА**

**Т. И. Левина**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
tatiana745@yandex.ru

Проблема репертуара – главнейшая эстетическая проблема исполнительского искусства. Она всегда была и остается основополагающей в художественном творчестве. Репертуар, а также способы и формы работы с ним являются доминирующими факторами и в работе с детским хором. Являясь по сути совокупностью произведений, исполняемых хоровым коллективом, репертуар составляет основу всей его деятельности, способствует развитию творческой активности участников коллектива, находится в непосредственной связи с различными формами и этапами работы хора. Репертуар влияет на весь учебно-воспитательный процесс, является базой накопления музы-

кально-теоретических знаний, выработки и закрепления вокально-хоровых навыков, формирует художественно-исполнительское направление хора. От умелого, рационального, грамотного подбора репертуара зависит рост исполнительского уровня коллектива, перспективы его развития.

Первый и основополагающий принцип в выборе произведений репертуара – их высокая художественная ценность. Необходимо рассматривать каждое включаемое в репертуар детского хора произведение с точки зрения его функционального соответствия. Кроме главной функции – удовлетворения эстетической потребности человека, произведения, выбранные для работы с детским хором должны выполнять и конкретные, частные функции. Наличие в произведении качеств эстетико-воспитательной направленности несет в себе возможность научить детей различению красивого и некрасивого, выработать художественный вкус и шкалу оценок. Будучи специфическим отражением мира, произведение может и должно выполнять познавательную функцию, функцию обогащения ребенка новыми знаниями, новыми впечатлениями, новыми взглядами на уже знакомое явление. Возможность через содержание произведения реализовать рекреационную функцию так же является положительным фактором. Хоровое произведение может выполнять и чисто педагогическую функцию: повышение исполнительского уровня, развитие определенных навыков и т.д. Большинство произведений полифункциональны, но при решении руководителя ввести в репертуар то или иное произведение определяющей является одна из функций. Следует учесть, что функциональность произведения не всегда определяется его собственными свойствами, но выявляется в процессе его бытования или исполнительской практики [1, с. 16].

Функциональность произведения в репертуаре детского хора, его способность решать разнообразные жизненные задачи, участвовать в различных ситуациях обуславливают его роль и степень «использованности» в учебной и концертной деятельности коллектива.

Музыкальное произведение, зафиксированное в нотной записи, выступает в роли предмета музыкальной исполнительской деятельности. Уровень грамотности, образованности руководителя коллектива должен гарантировать правильное, осознанное отношение к работе с выбранным материалом. Кроме самого текста, все остальные проявления конкретного образца композиторского творчества варианты (за исключением авторских редакций одного и того же произведения). Вариантность проявляется не только в разных интерпретациях уже «озвучивших» данное произведение исполнителей (хоровых коллек-

тивов), но и в повторных исполнениях в разных условиях и обстоятельствах одного хора. Нотный текст – первооснова, без которой невозможна исполнительская деятельность. Но даже самое простое произведение, выбранное дирижером для работы с детским хором, должно быть прочитано как многозначное и с точки зрения оценки музыкально-выразительных средств, и с точки зрения глубины художественных образов. Недооценка качеств хорового произведения дирижером, отсутствие глубокого аналитического подхода в процессе подготовки к работе с произведением может привести к отсутствию желаемого результата, отсутствию целостности (или вообще наличия) художественного образа произведения, невозможности довести данное произведение до концертного исполнения. Само существование, присутствие хорового произведения в репертуаре двузначно. Оно уже выбрано дирижером по определенным параметрам с целью развития хористов, и оно же влияет на весь дальнейший процесс этого развития, на процесс развития взаимоотношений хористов и дирижера, хористов и самого музыкального искусства, хористов и исполнительской деятельности. Ответственность руководителя за каждое выбранное в репертуар детского хора произведение особенно велика, так как велика его ответственность за воспитание и художественное образование каждого доверенного ему ребенка.

Произведения, составляющие репертуар детского хора, должны соответствовать определенным параметрам. Кроме наличия высоких художественных качеств, произведения должны соответствовать оптимальным возможностям и уровню подготовки участников хора. Необходимо учитывать вокальные возможности всего коллектива в целом и предполагаемых солистов (если в таковых есть необходимость), технический уровень участников (в том числе степень подготовки детей разных лет обучения). Кроме произведений, абсолютно соответствующих исполнительским возможностям коллектива в данное время, в репертуаре должны присутствовать произведения «на вырост», более сложные, а так же легкие произведения, которые могут быть достаточно быстро выучены. Произведения должны быть интересны детям. Понимая, что не любое выбранное произведение может однозначно понравиться детям, дирижер обязан найти такой подход в подаче произведения и в работе с ним, который пробудит интерес ребенка к произведению или, возможно, даже на начальном этапе к каким-либо конкретным его параметрам. Дирижер может использовать самые разные приемы. Возможна демонстрация исполнения данного произведения, рассказ о каком-либо интересном событии, явлении, связанном композитором, с историей создания произве-

дения, с его концертной «биографией», с интересными исполнителями, особенностями его переложений и аранжировок. Подготовленных детей можно увлечь и раскрытием определенных композиторских приемов. Способствуют процессу погружения в художественную среду хорового произведения и принятия его детьми и использование руководителем удачных образных сравнений, параллелей с другими видами и жанрами искусства. Выбрав произведение для работы с детским хором, дирижер должен набрать, наработать в процессе подготовки максимальный набор приемов, идей, знаний, чтобы убедить детей в целесообразности выбора, повести за собой в процессе освоения произведения и добиться совместно достойного результата, способного удовлетворить руководителя, хористов и слушателей.

В репертуар детского хора традиционно включаются произведения разных жанров и стилей.

Ведущее место в репертуаре принадлежит классическим произведениям русских и зарубежных композиторов. Незаменимым репертуарным источником для школы хорового пения, особенно в работе с жанром *a capella*, является народная песня. Серьезный резерв для пополнения репертуара составляют произведения композиторов советского периода. Это и массовая песня, и песни для детского хора. При работе с таким материалом особенно важно оценить актуальность произведения, соответствие музыкальной и поэтической составляющих нашему времени, уровень знаний детей о той эпохе и уровень их понимания явлений и событий прошлого века. Перспективной линией в репертуаре детского хора следует считать обращение к местной тематике. В первую очередь следует обратиться к творчеству известных композиторов данного региона. Пополнить репертуар можно и произведениями местных композиторов-современников. Причем, сотрудничество с композитором может привести и к созданию произведений специально для данного коллектива. А такое исключительное явление как специально написанное или предложенное для исполнения композитором произведение не может не вызвать живого интереса у участников хора. Ярким дополнением к традиционному хоровому репертуару может явиться народная песня какой-либо национальности региона. Обратиться за подобным репертуаром можно не только к нотным источникам, но и к местным национальным коллективам. С целью участия в определенных концертных программах можно включить в репертуар и эстрадную песню. Но и национальная музыка, и произведения эстрадного жанра требуют грамотной адаптации для конкретного коллектива и доступны руководителям, владеющим навыками хоровой аранжировки.

Сегодня каждый руководитель детского хорового коллектива оценивает при подборе репертуара не просто его соответствие традиционным нормам хорового исполнительства, но и его соответствие задачам развития хорового исполнительства в данный конкретный период, в конкретном регионе, в контексте планов мероприятий с участием хоровых коллективов самых разных уровней. Дирижер должен изучить все аспекты деятельности хоровых коллективов, отраженные в планах мероприятий организаций образования и культуры в данном регионе. В репертуар коллектива в первую очередь включаются произведения, которые могут быть использованы в отчетном концерте коллектива, в различных концертных программах данного учебного заведения. Оценивая конкурентоспособность коллектива, руководитель может принять решение о включении в репертуар произведений, соответствующих параметрам конкретных конкурсов. Ориентируясь на наличие в данном учебном году юбилейных дат композиторов, памятных дат, региональных мероприятий определенной тематической направленности, можно за счет репертуара обеспечить участие хора в праздничных мероприятиях, делая концертную деятельность хора более разнообразной. Информированность руководителя однозначно расширяет и область задач в подборе репертуара, и исполнительскую активность хора. В то же время чересчур активная концертная деятельность может утомить и детей, и, что немаловажно, родителей, и даже явиться помехой учебному процессу. Определение приоритетов также ложится на плечи руководителя, так как перегруженность репертуара тоже может отрицательно повлиять на динамику развития коллектива в целом и каждого ребенка в отдельности.

Руководитель коллектива должен быть готов и к организации работы с целью участия хора в массовых мероприятиях. В последнее время такая форма хорового исполнительства как хоровой массив вновь становится популярной. Репертуар для проведения массовых мероприятий определяется руководящими организациями региона (или страны). Конечно, цели и задачи проведения крупных мероприятий не обязательно совпадают с целями и задачами развития данного хорового коллектива. Этот репертуар далеко не всегда соответствует возрастным особенностям участников детского хорового коллектива, их техническим возможностям. Массовость исполнения исключает и возможность разной степени аранжировки или переложения данного материала. Но данный репертуар, каждое включенное в него произведение выполняют важную эстетико-воспитательную функцию, функцию атрибута быта на самом высоком уровне. На руководителя ложится ответственность не только за правильную подачу произведений

репертуара, за грамотную работу с ними, но и за организацию участия детей в массовых формах хорового исполнительства. Вся сложность подготовительной работы оправдана появлением у детей новых впечатлений, эмоций, совершенно иного уровня интереса к хоровому творчеству.

### **Список использованных источников**

1. Ройтерштейн, М. И. Основы музыкального анализа / М. И. Ройтерштейн. – М. : Владос, 2001. – 121 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**М. А. Люлькова**

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
[lyulkowa.marina@yandex.ru](mailto:lyulkowa.marina@yandex.ru)

В данной работе речь пойдет о части проведенного нами опытно-экспериментального исследования процесса формирования социально-ценностных ориентаций старшеклассников средствами музыкального искусства.

В начале изложения считаем необходимым отметить, что под социально-ценностными ориентациями старшеклассников мы понимаем специфическую (социально-ценностную, духовно-личностную по характеру) форму аксиологического выбора, выражающего на эмоционально-оценочном, художественно-интеллектуальном и деятельно-практическом уровнях совокупность отношений и установок учащихся к различным ценностям [5].

Приступая к практическому решению исследовательских задач, мы полагали, что успех исследуемого нами процесса возможен лишь в том случае, если для этого будет приведена в действие вся система предусмотренных в нашем исследовании педагогических средств (принципы организации музыкально-образовательного процесса, технологии, формы и методы работы и т.д.) [1–3].

Основное внимание в ходе проведения данного этапа нашего исследования нами уделялось тому, чтобы обеспечить наиболее целесообразную в логическом и содержательном плане направленность про-

цесса в соответствии с *выделенными* компонентами, которые представляют в своем единстве структуру социально-ценностных профессиональных ориентаций старшеклассников.

Первый компонент – *эмоционально-оценочная сфера личности старшеклассника*. Он выступает фундаментом, на основе которого приводится в действие весь механизм социально-ценностных ориентаций школьников.

Второй – *художественно-интеллектуальный компонент* социально-ценностных ориентаций старшеклассников основан на синтезе специфических мыслительных операций и действий. Мы рассматриваем художественно-интеллектуальный компонент как духовно-личностный психологический феномен, заключающий в себе, прежде всего: способность учащихся рефлексировать, прогнозировать способы своего отношения к ведущим аксиологическим аспектам социально-ценностных ориентаций старшеклассников, умение осуществлять самоанализ, в частности, подвергать критическому осмыслению особенности своих ценностных ориентаций. По существу, все перечисленные выше способности и умения выступают в своей совокупности как проявление самосознания учащихся. Важную роль при этом играет рефлексия, представляющая собой частный случай самосознания в мышлении.

Исходя из того, что социально-ценностные ориентации старшеклассников находят свое проявление в определенной деятельности, нами был выделен *деятельно-практический компонент*. Данный компонент, прежде всего, включает в себе те личностно-творческие ценностные ориентации, посредством которых старшеклассник реализует свое отношение к действительности во всех ведущих его аспектах.

Рамки данной статьи не позволяют подробно остановиться на рассмотрении всех компонентов. В данной работе наше внимание уделено *художественно-интеллектуальному компоненту*.

Конкретное содержание данного компонента направлено на целостное раскрытие сущности социально-ценностных ориентаций старшеклассников.

Особенностью *художественно-интеллектуального компонента* являлась интеграция знаний из различных областей наук – социологии, музыкознания, искусствоведения, музыкальной эстетики и др.

С целью определения реального социального положения современного старшеклассника в обществе, определения социально-ценностных ориентаций старшеклассников нами широко применялась на музыкальных занятиях социологическая информация.

Сопоставляя данные социологических исследований, учащиеся должны были осмыслить их и выразить к ним собственное мнение.

В ходе занятий для определения особенностей ценностных ориентаций старшеклассников было предложено учащимся проанализировать результаты проведенных нами опросов учащихся старших классов (2000–2015 гг., г. Саранск).

Сопоставляя ценностные ориентации старшеклассников, участвовавших опросе, на основе анализа у учащихся происходило осмысление и их собственных ценностных ориентаций, обогащалось личностно-творческое отношение к социально-ценностным ориентациям личности школьника в целом.

«Панорама» ценностных подходов к разрешению тех или иных проблем и противоречий давала возможность старшеклассникам представить их в целостном виде, более глубоко осмыслить различные факторы, в силу которых эти проблемы и противоречия возникли в действительности, способствовала выявлению социально-ценностных ориентаций старшеклассника.

Второй лейтмотив занятий был связан с непосредственным введением учащихся в научно-художественное осмысление роли музыкального искусства в социализации личности, закономерностей и противоречий социального функционирования музыки в современном обществе и их влияния на духовное развитие современного школьника.

Основной акцент был направлен на способность музыкального искусства совершенствовать и возвышать душу человека, формируя в нем основы гуманного отношения к миру и людям [4, 6].

При раскрытии роли музыкального искусства в социализации личности мы старались заострить внимание школьников на следующих моментах: музыка как вид искусства воздействует на человека посредством осмысленных и особым образом организованных по высоте и во времени звуковых последований, которые выражают и вызывают мысли и эмоции людей; музыка на всех этапах развития человеческого общества являлась универсальным средством гармонизации личности, процессом «становления человеческой сущности», процессом социализации личности.

Анализ ряда работ по данной проблеме (М. Коган, А. Натев, А. Сохор и др.) позволил нам опосредованно сделать выводы о том, что музыкальное искусство на всех этапах развития человеческого общества являлось универсальным средством гармонизации личности, процессом «становления человеческой сущности», процессом социализации.

Рассмотрение вопроса о закономерностях и противоречиях социального функционирования музыки в современном обществе происходило в контексте социализирующих функций воздействия музыки на духовное развитие современного школьника.

Следует также отметить, что в ходе занятий с целью получения ответной личностной реакции старшеклассников, рефлексии на все получаемые теоретические знания, обсуждаемые проблемы часто звучали обращения-вопросы к школьникам.

Например:

– Во всем ли Вы согласны с данными утверждениями?

«Только слушая музыку и только во время, когда мы ее слушаем, мы приближаемся к чему-то, похожему на бессмертие» (Леви-Стросс К.).

– Как Вы относитесь к следующим высказываниям?

«Порождает ли музыка насилие или же она является его отражением? Или если она выражает насилие, то играет ли она очистительную роль, сублимируя низменные порывы и снимая напряженность? Другими словами, способна ли она «усмирить зверя»? По словам Аттали, музыка – это облеченные в звуки колебания и символы общества». Конечно, она основана на коллективной психике: рок, рэп, джаз, регги выражают то насилие, которое присуще культуре, их породившей. Но человек и среда составляют неразрывное целое, затаенная ненависть человека оказывает влияние на общество и наоборот. И если музыка отражает менталитет данного общества, его уклад, то она выражает и чувства музыканта» (Леймари И.).

Специальное внимание было уделено введению старшеклассников в научно-художественное осмысление категорий «духовность», «социальное», «ценность», «ценностные ориентации».

При этом в первую очередь было важно довести до школьников то, что исследуемые ориентации характеризуются художественно-творческой, гуманистической направленностью и позволяют ученику реализовывать собственный творческий и личностный потенциал в координатах высших человеческих ценностей.

Основными *критериями* становления исследуемых ориентаций для нас являются:

– личностное отношение к духовным ценностям, заключенным в музыкальном искусстве;

– развитость чувства личной ответственности за результаты своей жизни и деятельности;

– высокая степень социальной активности, предполагающая развитие потребностей старшеклассников к овладению и творческому использованию широких, универсальных знаний, к постоянному духовно-нравственному самосовершенствованию.

Таким образом, социально-ценностная доминанта исследуемого процесса – динамическое духовное состояние личности, проявляющееся в стремлении к нравственно-эстетическому преображению себя и социума, при этом, каков духовный мир старшеклассника, покажет его действие, его действительное, то есть проявляющееся в действительности отношение к себе, к учебе, к людям, искусству, обществу, государству.

### **Список использованных источников**

1. Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В. Методика музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М: Музыка, 2006 – 336 с.; М. : Институт новых технологий, 2006. – 6 DVD дисков.
2. Абдуллин, Э. Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студентов вузов. 3-е изд., испр. и доп. [Текст] / Э. Б. Абдуллин. – М. : «Издательство Гном», 2010. – 416 с.
3. Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В. Теория музыкального образования. Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Издательский центр «Прометей», 2013. – 431 с.
4. Асатрян, О. Ф. Формирование готовности будущих учителей музыки к инновационной деятельности в условиях научно-практического центра художественного образования [Текст] / О. Ф. Асатрян // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 16–20.
5. Асатрян, О. Ф. Становление социально-ценностных профессиональных ориентаций учителя музыки в процессе вузовской подготовки: дис. ... кандидата педагогических наук [Текст] / О. Ф. Асатрян. – М., 2000. – 229 с.
6. Асатрян, О. Ф. Музыкальные предпочтения студентов – будущих учителей музыки [Текст] / О. Ф. Асатрян // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 3. – С. 38-44.

## **ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Д. И. Нестеровский, М. А. Пятин**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,  
г. Пенза, Россия,  
d\_nesterovskij14@rambler.ru, k.estestvoznanie@yandex.ru

Младший школьный возраст рассматривается в теории и методике физического воспитания как благоприятный период формирования

базовых двигательных навыков и воспитания жизненно важных двигательных способностей детей.

Физкультурно-оздоровительная работа в младших классах должна быть подчинена результативному решению оздоровительных, образовательных, развивающих и воспитательных задач.

Одним из наиболее действенных средств для реализации этих задач нами рассматриваются подвижные игры, что связано как с их спецификой, так и с морфо-функциональными и психологическими особенностями младших школьников [1, с. 329].

Анализ, обобщение и систематизация достижений ученых и передового опыта практических работников позволил конкретизировать основные методические подходы к рациональному использованию подвижных игр в процессе физического воспитания учащихся младшего звена.

*Постановка задач и выбор игры* связаны с решением конкретных задач учебного процесса. Отправными точками при выборе игр и их организации для педагога должны служить уровень подготовленности занимающихся, качественное содержание и адекватность направленности той или иной подвижной игры этапу спортивной подготовки. Планируя применение конкретного игрового задания в учебном занятии, он должен предусмотреть место, продолжительность и режим его использования. Подбор игр следует проводить по принципу постепенного повышения трудности с систематическим повторением их для прочного усвоения занимающимися приобретенных навыков и умений.

Направленность и эффективность тренировочных воздействий во многом зависит и от организаторских способностей преподавателя: его умений разделить учеников на равные по силам команды, обеспечить проведение игры по установленным правилам, объективно определить победителей.

*Подготовка к проведению подвижных игр* предусматривает подготовку непосредственного места и необходимого инвентаря. Местом для проведения игры может служить вся спортивная площадка или ее часть. Очень полезны для детей подвижные игры на свежем воздухе с использованием как традиционных покрытий открытых площадок, так и естественных условий внешней среды: лужайка в лесу или парке, снежные поляны, пересеченная местность и т. п. Основные требования к месту игры – его чистота, отсутствие скользких и других травмоопасных участков, достаточная освещенность и необходимый температурный режим.

Инвентарь должен находиться в исправном состоянии и соответствовать по размеру, весу и другим характеристикам возрасту и под-

готовленности занимающихся. Желательно, чтобы он был красочным и по возможности нестандартным. Он расставляется на площадке заблаговременно или по ходу объяснения правил игры. В последнем случае его заранее располагают рядом с местом проведения игры. Количество инвентаря предварительно рассчитывается по числу играющих.

Значимым для создания предпосылок результативности является *название игры и объяснение правил*. Подвижные игры принято называть коротко и образно. Названия должны отражать основной смысл игровой деятельности, быть емкими и запоминающимися.

Объяснение правил игры целесообразно производить после распределения игроков на команды, назначения водящих и выдвижения играющих на исходные позиции. Если площадь их рассредоточения значительна, играющих вначале собирают в круг в центре площадки или располагают по командам в шеренгах на небольшом расстоянии между ними. Речь педагога должна отличаться четкостью, лаконичностью и доступностью. Учитель обязан так выбирать свое рабочее место, чтобы его хорошо слышали все участники, а он контролировал их действия. При объяснении, кроме названия, следует указать границы игровой площадки, основную цель игры, перечислить разрешаемые действия занимающихся для ее достижения, обозначить возможные нарушения правил и предусмотренные правилами виды наказания. Необходимо довести до играющих правила определения победителей. И, наконец, объяснение должно завершаться установкой педагога – конкретным заданием каждому игроку или командам в целом.

*Распределение участников на команды* возможно:

- по усмотрению педагога;
- путем расчета;
- путем перестроения на месте или в движении;
- по сговору (играющие выбирают капитанов – «маток»; разделившись на равные по силам пары, сговариваются между собой; капитаны выбирают игроков наугад по названиям);
- по назначению капитанов (играющие выбирают двух капитанов, которые по очереди выбирают игроков в свои команды);
- с использованием постоянных команд.

Проведение командных игр связано с выбором в каждой команде капитана путем его назначения учителем или решением всех членов команды.

Если правилами игры предусматривается выбор водящих, он осуществляется также несколькими способами: по назначению педагога; по жребию; по считалке; по расчету по порядку до указанной цифры; по выбору всех участников, или играющих каждой команды;

по результатам предыдущих стартов; в наказание за допущенные технические ошибки или нарушения правил игры и т.п.

*Руководство игровой деятельностью* требует наблюдения за процессом игры, корректного судейства и объективного определения победителей. Игру необходимо организованно и своевременно начинать и заканчивать. В ходе игры, играющим необходимо осознанно соблюдать правила игры. Педагог контролирует ход игры, делает своевременные поправки и замечания, не останавливая течения игры. Неоднократное повторение однотипных ошибок должно сопровождаться остановкой и внесением корректив. Практикуется также начисление штрафных очков за допущенные технические или тактические просчеты, назначение ошибающихся игроков водящими и т. п.

В зависимости от хода игры педагог может вносить отдельные изменения в правила с целью усложнения или упрощения игровой деятельности.

Участие в подвижных играх должно обязательно вызывать у занимающихся положительные эмоции, благотворно влиять на их психику и самочувствие. Надо избегать проявления в играх отрицательных эмоций (обиды, озлобления, страха), способствующих воспитанию нежелательных личностных качеств.

Важнейшей функцией педагога является организация объективного, беспристрастного судейства. Игра теряет свою ценность, если нарушаются правила. Для обеспечения равных игровых условий для обеих команд или для всех играющих учитель и его помощники обязаны грамотно выбирать рабочее место, чтобы своевременно сигнализировать о допущенных нарушениях правил и не допускать умышленной грубости игроков.

Критерии оценки игровой деятельности и определения победителей должны быть хорошо продуманными и известными играющим. Главные из них – качественные и количественные показатели игровой деятельности. Подведение итогов любой игры сопровождается анализом технико-тактических действий ее участников, разбором и исправлением ошибок. Хорошо воспринимается всегда выделение лучших игроков в каждой команде или в целом в игре.

*Дозировка нагрузки в процессе подвижных игр* относится к наиболее сложным задачам, требующим рационального решения, так как от нее зависит кумулятивный тренировочный эффект. Трудности связаны, прежде всего, с учетом физического состояния каждого участника на данный момент. Для снижения напряженности игровой деятельности и предупреждения наступления преждевременной усталости применяют переключение от одних действий к другим в ходе

одной игры благодаря оперативному изменению правил. Практикуют также чередование разнонаправленных игр. Необходимо помнить о возрастных особенностях занимающихся, их подготовленности и состоянии здоровья.

Среди методических приемов изменения нагрузки в большую или меньшую сторону наиболее популярными являются: кратковременные перерывы в ходе игры или увеличение времени игровых фаз, сокращение или увеличение размеров площадки; уменьшение или увеличение числа играющих; введение ограничений на количество совершаемых действий с мячом или на время владения им; использование в игре двух или нескольких мячей и т. д. [2, с. 233].

Качественно организованная система использования многообразия подвижных игр способствует повышению результативности физического воспитания детей, полноценному физическому и физиологическому развитию растущего организма ребенка, формированию разнообразных двигательных умений и навыков, воспитанию у младших школьников осознанного стремления к здоровому образу жизни, сохранению здоровья, данного им природой.

### **Список использованных источников**

1. Нестеровский, Д. И. Теория и методика баскетбола : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / Д. И. Нестеровский. – 6-е изд., перераб. – М. : Академия, 2014. – 352 с.
2. Теория и методика спортивных игр : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Д. Железняк, Д. И. Нестеровский, В. А. Иванов и др. ; под ред. Ю. Д. Железняка. – 8-е изд., перераб. – М. : Академия, 2013. – 464 с.

## **К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ИСКУССТВА**

***Н. И. Чинякова, А. И. Маркина***

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт  
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия  
*chinyakova-n@yandex.ru*

Для современного российского общества характерно стремление к выходу из кризиса, наблюдаемого во многих областях социума. Учитывая важность формирования человека, способного двигаться к достижению данной цели, выбирая адекватные средства и пути для

этого, актуализируется внимание социума к образованию. В связи со сказанным являются весьма значимыми разрабатываемые сегодня федеральные нормативные правовые акты, определяющие стратегию и тактику действий в образовании различного уровня. К таковым, в частности, относится Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [5]. На наш взгляд, особого внимания заслуживает то, что сформулированный в нем методологический и содержательный базис ведущих требований к результатам обучения, опирается на освоение основной образовательной программы начального образования в сочетании с программой духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, главные положения которой изложены в «Концепции духовно-нравственного развития личности гражданина России» [2].

Оценивая сложившееся положение в российском обществе, в «Концепции» отмечается, что в нем «стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, согласия в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, а также дало о себе знать отсутствие созидательных ориентиров смысла жизни». Это позволило определить, что духовное единство народа и объединяющие людей моральные ценности являются важным фактором развития, равнозначным с политической и экономической стабильностью. Изложенное обосновывает следующий вывод: «общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории» [2]. Достижение таких целей или хотя бы предельное приближение к ней становится национальным богатством, являющимся платформой для укрепления единства и суверенитета государства (национальной безопасности), а также фундаментом развития его экономических и политических сфер, основой повседневной жизни граждан страны.

Связывая возрождение России с воспитанием Человека в человеке, формированием у него нравственности, духовности, исторически сложившейся российской ментальности, образование видит большие перспективы в знакомстве обучающихся с культурой и освоении ими различных видов искусства. Особая роль в данном аспекте принадлежит музыке и в первую очередь вокально-хоровому искусству, чему основой служит следующее.

Для россиян музыка испокон веков была и остается характерным и широко представленным в социуме видом искусства. Исторически сложившаяся отечественная певческая традиция всегда преобладала в нем и стала не только заметным явлением мировой культуры сама по себе, но и истоком большинства достижений в инструментальных видах музыкальных проявлений (композиции и исполнительстве). Этому подтверждением может служить творчество М. И. Глинки, П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова, А. Н. Скрябина, А. Г. и Н. Г. Рубинштейнов, Г. В. Свиридова, А. Н. Есиповой, К. Н. Игумнова, Л. Н. Оборина, Д. Ф. Ойстраха, С. Н. Кнушевицкого, С. Т. Рихтера, Э. Г. Гилельса, М. Л. Ростраповича и многих других. Более того, сложно сказать на кого из российских (и многих зарубежных) музыкантов не повлияла исконная вокальность национальной российской музыкальной культуры. Очевидно, что изучение вокально-хоровой музыки формирует благодатную почву для понимания отечественной музыкальной культуры и определения ее черт в музыке иных народов, обеспечивая тем самым осознание целостности охватывающего весь мир явления. Сказанное дает основания утверждать необходимость знакомства и приобщения к указанной традиции детей с раннего возраста, что возможно воплотить максимально масштабно по количеству обучающихся в условиях начального общего образования.

Современное духовно-нравственное воспитание в начальной школе – это педагогическая система, в которой, по справедливому утверждению автора теории воспитательных пространств Ю. П. Сокольникова, «формируется целостная творческая личность», а при ее функционировании совместно с другими педагогическими системами «непосредственно порождается и осуществляется целостный процесс воспитания» [4, с. 5]. Указанное предполагает обязательное включение в него (в воспитательный процесс) доказавшего свою педагогическую результативность средства – вокально-хорового искусства, что подразумевает изучение учащимися его образцов на уроках музыки и в рамках внеклассной работы, где дети слушают соответствующие произведения и осваивают навыки их социализации, анализа, сравнения и т.д. Учитывая, что данный вид исполнительства, по сравнению с другими разновидностями учебной музыкальной деятельности, в наибольшей степени доступен и, следовательно, представлен в обучении, школьники становятся способными активно знакомиться с вокально-хоровыми произведениями и вовлекаться в их воспроизведение.

Такая практика позволяет получить знания, подкрепленные опытом, а приобретенные певческие умения впоследствии могут быть реализованы учащимися вне процесса обучения. Последнее имеет особо

благоприятные перспективы при занятиях ребенка музыкой в системе дополнительного образования или при его участии в структурах самодетельного творчества, а также при наличии музицирования в среде его повседневной жизни (семья, друзья и т.д.). Как правило, ученик демонстрирует повышенный интерес к музыке и вокально-хоровому исполнительству, если в его доме принято петь, и он сам принимает участие в пении; если он знает любимые песни родителей, дедушек и бабушек; если его действия с друзьями (игры, походы, прогулки и т.д.) имеют хоть иногда собственное вокальное сопровождение детьми и т.п. Для таких ребят обычно не встает вопрос о том, нужна ли музыка человеку и может ли она помогать ему в жизни? Более того, впитав, как говорится, «с молоком матери» такую практику, учащемуся начальной школы необходимо не «с нуля» формировать знания и умения, а систематизировать и совершенствовать имеющийся опыт, оцениваемый им как положительный и социально актуальный. К сожалению, надо констатировать, что в современном российском обществе чаще музыку слушают (чему способствует технический прогресс), а не поют. Также проблему сохранения национальной певческой традиции усугубляет и вытеснение из исполнительского репертуара народа большого количества высокохудожественной музыки попсой, о чем свидетельствует, например, перечень востребованных песен в популярном сегодня караоке. Преодолеть сложившуюся ситуацию сложно и ее исправление следует начинать сразу с приходом детей в школу, объединив усилия учителей и родителей, сделав для учащихся их музыкальные предпочтения и действия примером для подражания.

Необходимо подчеркнуть, что само вокально-хоровое учебное исполнительство имеет ярко выраженную гуманистическую направленность. Так, оно позволяет подключать к процессу учащихся с любым уровнем певческих возможностей и совершенствовать их в коллективной пении, что психологически раскрепощает индивидов и помогает быстрее прийти к требуемым результатам, без ущемления самооценки. При этом наиболее вокально одаренные школьники могут самовыражаться также и в сольном или ансамблевом исполнении фрагментов (фраз, частей и т. д.) хоровых произведений, повышая уровень своего индивидуального певческого мастерства. Данная возможность вариативности исполнительских составов позволяет расширить диапазон списка произведений для более свободного подбора целенаправленно осваиваемого репертуара.

Представленные условия очень благоприятны для воспитания детей с разными музыкальными возможностями при театрализации или

драматическом разыгрывании ими песен, в которых образы-герои (действующие лица) не всегда должны «высказываться» в пении (иметь прямую речь), а могут ограничиваться действиями иного рода (пластическими движениями, жестами, мимическими проявлениями, декламацией вербальных текстов, звуковой имитацией элементов сюжета произведения и т.п.). Такие возможности вокально-хорового исполнительства предельно актуальны в воспитании младших школьников, для которых игра и ее элементы облегчают путь к познанию и освоению любых явлений мира.

Еще одним значимым приоритетом вокально-хорового искусства является присутствующий в нем синтез музыки и слова. Это делает произведения более понятными для детей. В силу возрастных особенностей, ребенок эмоционально восприимчив и отзывчив, он может не только реагировать на музыку, но и ярко выражать свои чувства. При общении с вокально-хоровым произведением, слово конкретизирует передаваемые эмоции, которые приобретают источник (образ), а также характеристику изменений этого образа и его действий (драматургию). Следует согласиться, что такая конкретика несколько ограничивает фантазию, полет воображения воспринимающего субъекта. Но, в то же время, она заставляет видеть в музыке мир, который окружает нас с его перипетиями, плюсами и минусами. А именно это и является ведущим средством воспитания Человека в человеке, тем средством, которое заставляет вслушиваться в музыку и понимать ее смысл. На наш взгляд, такой подход позволяет обучающемуся ребенку осознать систему высших ценностей, применяемых к духовно-нравственному воспитанию, которые А. Г. Адамова формулирует как индивидуально-личностные, семейные, национальные и общечеловеческие [1]. При опоре на данную систему, реализация рассматриваемого процесса, по мнению И. Д. Лушникова, помогает учащемуся «понять самого себя и духовный смысл жизни, приобщиться к образу жизни и традициям семьи; стать сопричастным к большой и малой родине; усвоить основы общечеловеческой культуры, понять развитие этнической культуры в системе мировой культуры» [3, с. 9]. Следовательно, освоение вокально-хорового искусства способно обеспечить эффективное духовно-нравственное воспитание младших школьников.

### **Список использованных источников**

1. Адамова, А. Г. Сущность духовно-нравственного воспитания учащихся в контексте системного подхода / А. Г. Адамова // Вестник университета Российской Академии образования. – 2008. – № 1 (39). – С. 26–27.

2. Концепция духовно-нравственного развития личности гражданина России. – URL: [culturaspb.ru cultura-spb.com](http://culturaspb.ru/cultura-spb.com).
3. Лушников, И. Д. Современная русская школа / И. Д. Лушников ; ред. Б. В. Ковригин ; рец. А. В. Камкин. – Вологда, 1996. – 88 с.
4. Сокольников, Ю. П. О тенденциях, перспективах и стратегии развития педагогической науки на современной этапе / Ю. П. Сокольников // Воспитание школьников. – 2001. – № 10. – С. 2–9.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. Приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373; в ред. приказов от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357). – URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 09.10.2015).

# **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

***И. Н. Ларина***

*МУДО «Детская школа искусств им. С.Н. Кнушевицкого»,  
г. Петровск, Саратовская область, Россия,  
irsenlarsen@gmail.com*

Каждое время рождает свои вопросы, и отвечать на них должны мы сегодня, чтобы сохранялась жизнь, а следующие поколения могли искренне радоваться, плакать, смеяться, спрашивать и отвечать.

Сентябрь... Он всегда такой волнующий, радостный... Я беру за теплую ладошку моего первоклашку. У него такие красивые глаза, но они испуганно смотрят на меня: ведь я – его первая учительница музыки. Какой сейчас я ему кажусь: строгой, доброй, требовательной, понимающей? И я, взрослый человек, с большим опытом работы, тоже волнуюсь: ведь я его должна научить не только нотам, гаммам, игре на фортепиано, но и, самое главное, воспитать в нем порядочную личность, воспитать вместе с родителями, учителями общеобразовательной школы, окружающими [2, с. 36]. На протяжении всей своей работы в музыкальной школе я всегда стараюсь учитывать главные духовно-нравственные принципы, сформулированные человечеством, основы нравственности, морали. Термин мораль (лат. *moralitas*, был введен Цицероном от лат. *mores* – общепринятые традиции, негласные правила) принимается любым обществом как представления о хорошем и плохом, правильном и неправильном, добре и зле; мораль является совокупностью норм поведения, вытекающих из этих представлений [7]. Я абсолютно уверена, что без четкого понимания основ нравственности невозможно помочь ученику войти в мир тех высоких идеалов, которые утверждает наша классическая музыка. «Музыка

способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души; и раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи» [8], – говорил еще в свое время Аристотель. А Лев Николаевич Толстой, размышляя о воспитании, огромную роль отводил именно музыке: «Музыка заставляет меня забыть себя, мое истинное положение, она переносит меня в какое-то другое, не свое положение; мне под влиянием музыки кажется, что я чувствую то, что я собственно не чувствую, что я понимаю то, чего я не понимаю, что могу то, чего не могу... Она, музыка, сразу непосредственно переносит меня в то душевное состояние, в котором находился тот, кто писал музыку. Я сливаюсь с ним душою и вместе с ним переношусь из одного состояния в другое» [8].

Я давно убедилась, что главное место в духовно – нравственном воспитании ребенка отводится именно музыке. Именно музыкальное воспитание, наряду с общеобразовательным, формирует личность ребенка. Значимость музыкального искусства несомненна и очевидна. Музыка – отменный учитель, и весомость ее особенно велика в воспитании нравственного и духовного облика детей. И все это просто не дается, любовь к музыке нужно заслужить через духовный и трудный путь приобщения к ее ценностям и святыням [3, с. 340]. Но ведь цель у учителя – не просто дать знания, навыки, умения, главное – пробудить интерес учеников к познанию. Успешное решение сложных задач обучения и воспитания молодежи в решающей степени зависит от учителя, его идейной убежденности, профессионального мастерства, эрудиции и культуры [4, с. 6]. Педагог призван формировать у учеников нравственные ориентиры, без которых знания могут быть направлены во зло человечеству. Именно поэтому я пытаюсь найти основу духовно-нравственного развития детей на своих уроках музыки.

Профессия учителя – одна из важнейших, вечная и творческая, ведь каждый из нас когда-то закончил школу. Учителей очень много, но каждый из нас запомнит на всю жизнь только одного. Того, кто поразил наше воображение. Того, кто сыграл особую роль в нашей жизни. Того, чья мудрость и доброта помогли нам стать хорошими людьми. Того, кто поддержал нас тогда, когда, казалось, все рушится. Того, кто... Перечень этот неисчерпаем, как неисчерпаемо многообразие человеческих судеб [5, с. 6]. «...Учитель – ваятель духовного мира юной личности, доверенное лицо общества, которому оно вве-

ряет самое дорогое, самое ценное – детей, свою надежду, свое будущее. Это благороднейшая и труднейшая профессия требует от человека, посвятившего ей жизнь, постоянного творчества, неустанной работы мысли, огромной душевной щедрости, любви к детям, безграничной верности делу» [9].

Значит, это относится и ко мне, учителю музыки, и я ставлю задачу: воспитание высоких нравственных качеств личности. Итак, в путь! Размышляю, думаю, представляю моего ученика... Достаточно бросить беглый взгляд на происходящие в нашем обществе процессы, чтобы прийти к очевидному выводу: к большому сожалению, сегодня у нас очень низкое духовно-нравственное развитие, а отсутствие интереса к музыке, литературе, да и в целом к культуре у молодежи явно свидетельствуют о духовном кризисе. И моя задача, задача учителя музыки, заполнить эти пробелы в душе пришедшего ко мне маленького человечка. По моему мнению, музыкальное образование в процессе формирования личности ребенка, играет решающую роль. Ведь музыка окружает человека с самых первых дней его жизни, она способна проникать в самые глубокие и сокровенные чувства людей. И начинаем постепенно, с великим терпением и упорством изучать данную программу. Мой малыш привык к постоянной опеке со стороны близких. А теперь я должна избавить его от чувства неуверенности, растерянности, незащищенности и даже страха. Своей заботой, теплотой отношений, спокойствием стараюсь вселить в него уверенность. Параллельно даю возможность самому познать себя в преодолении страха. Вопросы, сомнения, поиски и находки, ошибки и заблуждения, счастье от того, что хорошо сыграл, огорчение – что не получилось. Не каждому под все под силу, но это работа ума, души. И он учится, приобщая себя к миру прекрасной музыки. Одним из залогов плодотворности преподавательской работы является тесный контакт педагога с учащимся. Их совместная работа и взаимопонимание основано на творческом интересе к познанию музыки. Педагог, работая над музыкальным произведением, учитывает индивидуальность ребенка и стремится натолкнуть его на самостоятельные поиски и решения.

Я давно убедилась в том, что музыка в современном мире – это не просто предмет развлечения, а могучее средство воспитания и самосовершенствования личности. Духовные, нравственные аспекты закладываются именно в школьном возрасте. «Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека...», – сказал

В. А. Сухомлинский, и трудно не согласиться с тем, что музыка – одно из главных, действенных средств духовно-нравственного воспитания и художественно-эстетического образования учащихся... [1, с.12] Проходят первые месяцы обучения, именно они убеждает меня в том, что мой ученик уже с интересом относится к инструменту. Неудачи, разумеется, бывают. И слезы. Приходится часто приводить примеры из жизни великих людей. Вспоминаю о Людвиге Ван Бетховене. Не все люди знают, что этот выдающийся, немецкий композитор со временем стал глухим. Родился он здоровым, но в 26 лет он заболел, что привело его к полной глухоте. Удивительно то, что самые знаменитые его произведения были созданы уже после того, как он оглох. Это такие его гениальные произведения, как Девятая симфония и Торжественная месса. Человек не сломался, не потерял себя... Рассказываю о летчике Алексее Маресьеве. Из-за тяжелого ранения во время Великой Отечественной войны он потерял обе ноги. Однако, несмотря на инвалидность, летчик вернулся в небо и смог летать вновь. О русском тяжелоатлете Валентине Дикуле и о многих других, которые, проявив волю и усердие, пройдя через тяжелейшие испытания, достигли успехов в жизни. И эти примеры всегда дают свои положительные результаты. Ведь преодоление себя – это и есть твердые шаги к духовности и высокой нравственности. Так и ты, мой воспитанник, преодолеешь все трудности! Только держись не отступай от намеченного!

Жить – не сдаваться,  
Жить – улыбаться,  
Жить и смеяться  
Невзгодам в глаза.  
Хмурятся тучи,  
Громы грохочут.  
Пусть твоим спутником  
Будет гроза.

*Л. Судакова*

А в следующих классах к цели духовно-нравственного воспитания мне приходят на помощь преподаватели сольфеджио, музыкальной литературы. Уроки музыкальной литературы занимают особое место. Знакомясь с творчеством великих мастеров, учащийся приподнимает завесу особенностей личности композиторов. Слушая великих

исполнителей, вникая в их гениальные произведения, формирует свои понятия, размышления о жизни, долге, любви к ближним, тем самым совершенствуя духовно-нравственную основу личности.

Сольфеджио – трудный урок для ребят. Но сколько творческих возможностей он несет в себе! Мир прекрасного звучания, многоголосья, умение расписывать на голоса... Это захватывает ребенка и он... творит. Пытается и сам что-то писать. Это уже наше общее достижение! Все это вместе очень сильно воздействуют на эмоциональный мир школьника, его нравственные и духовные качества, облагораживающие его душу, развивающие художественный вкус [6, с. 87].

И так год за годом. На пороге выпуск. Теперь передо мной не тот малыш с испуганными глазами, а сформировавшийся подросток. Со своим мировоззрением, нравственными понятиями, небольшим практическим жизненным опытом. Но уже – личность. И я вместе с ним волнуюсь на выпускном экзамене: как он сдаст его... Теперь я для него – наставник. Но главное даже не это, главное – каким он вырос человеком, понял ли он, что такое совесть, честь, милосердие, долг, вера, любовь... Ведь в его воспитании есть и моя частичка. Мой многолетний опыт показал, что дети продолжают заниматься музыкой после окончания учебного курса. И даже, если они не становятся профессиональными музыкантами, то музицирование остается их любимым занятием, увлечением на всю жизнь. А ради этого стоит жить!

### **Список использованных источников**

1. Аверченко, А. Т. Вопросы воспитания / А. Т. Аверченко. – М. : ЭНАС-КНИГА, 2012. – 64 с.
2. Андрианов, М. А. Философия для детей в сказках и рассказах : пособие по воспитанию детей в семье и в школе / М. А. Андрианов. – Минск : Букмастер, 2012. – 280 с.
3. Гогоберидзе, А. Г. Детство с музыкой: Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / А. Г. Гогоберидзе. – СПб. : Детство-Пр., 2013. – 656 с.
4. Курнавина, О. А. О первоначальном музыкальном воспитании: Мысли педагога-практика / О. А. Курнавина. – СПб. : Композитор, 2012. – 40 с.
5. Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение / Н. П. Ковалевская. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.
6. Черноусова, Ф. П. Духовно-нравственное воспитание – основа формирования потребности человека в человеке / Ф. П. Черноусова. – М. : Перспектива, 2013. – 120 с.
7. Википедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/moral>.
8. Афоризмы и цитаты о музыке. – URL: <http://citaty.su/aforizmy-i-citaty-o-muzyke>.
9. Информационно-правовой портал. – URL: <http://www.bestpravo.ru/sssrgn-zakony/c5w.htm>.

# ТВОРЧЕСТВО КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ ЮНОГО МУЗЫКАНТА

**Т. С. Пелагеина**

МОУ ДОД «Детская музыкальная школа №2» г. Саранск, Россия,  
pspu-izo2012@yandex.ru

В настоящее время известные ученые, педагоги и методисты создают множество теоретических работ по музыкальной педагогике и психологии, в которых особое внимание уделяют воспитательному значению творчества. Они считают, что любое творчество ребенка чрезвычайно полезно в период первоначального обучения.

Сегодня активизируется процесс музыкально-эстетического воспитания через творчество учащегося, что обусловлено высокой ролью творчества в познании действительности, необходимостью всестороннего развития личности, природной активностью ребенка.

Известно, что творческий процесс играет важную роль в развитии памяти, наблюдательности, мышления, логики и интуиции. В музыкальном творчестве важен синтез эмоциональной отзывчивости и мышления, интуиции и логики, способности принимать решение быстро и мыслить аналитически.

Творчество ребенка, связанное с самостоятельными действиями, предполагает отказ от стереотипных представлений и шаблонного мышления. Процесс познания в атмосфере творчества развивает ребенка, обогащая его жизнь новыми чувствами и впечатлениями. По мере творческого развития учащихся происходят определенные качественные изменения психики: психические функции приобретают особую окраску, наблюдается переход от простейших творческих проявлений к более сложным, а также становление качеств, присущих творческой личности (инициативность, творческая активность и др.).

На уроках в музыкальной школе ребенок обычно участвует в таких видах деятельности, как хоровое пение, слушание музыки, изучение музыкальной грамоты и игра на фортепиано. Но, участвуя в них, он чаще всего остается в рамках репродуцирующего мышления. Это обусловлено тем, что процесс обучения чаще всего направлен на тренировку необходимых навыков и умений. В связи с этим, в стенах школы у детей далеко не всегда формируется установка на творчество, то есть не воспитывается способность к активности в различных видах музыкальной деятельности: пении, слушании произведений, музицировании.

Мы считаем, что метод детского творчества дает возможность педагогу включить поисково-художественную практику учащихся в их познавательную деятельность.

Творчество школьников отличается от других видов их работы на уроке тем, что они открывают для себя что-то ценное, новое в мире музыки. Творческая активность детей на занятиях возможна лишь при применении комплекса грамотно разработанных педагогических мероприятий. Педагогу следует:

1. Внимательно подходить к отбору музыкального материала для урока: выбирать из программы произведения, которые могут служить основой формирования конкретных творческих навыков и в то же время отвечать общепринятым дидактическим нормам.

2. Применять специальные формы работы, помогающие создать на уроке атмосферу творческой активности, заинтересованности, непринужденности, например, такие, как игра, сказка.

3. Показывать на личном примере учащимся, что следует стремиться к музыкально-художественной импровизации.

4. Разрабатывать серии творческих заданий и находить наиболее эффективные формы их постановки перед ребятами.

5. Находить возможности введения детского творчества в урок, не перегружая его и при этом усложняя творческие задания от занятия к занятию.

Творческие задания составляются с учетом всех видов деятельности, применяемых на уроке: это может быть свободное оперирование музыкально-слуховыми представлениями в ладу; получение начальных представлений об основных принципах музыкальной формы; развитие навыка самостоятельного переноса знаний из одной области в другую; прочные представления об эмоционально-образной стороне средств музыкальной изобразительности. Подобные задания могут формировать творческие способности, стимулировать художественно-познавательный подход учащихся к восприятию и исполнению.

Одно из условий, обеспечивающих успешное инструментальное творчество, – владение элементарными навыками игры на музыкальных инструментах, различными способами звукоизвлечения, которые позволяют передать простейшие музыкальные образы.

На музыкальных занятиях по фортепиано педагог не только изучает с детьми определенный репертуар, обучает навыкам игры на музыкальных инструментах, знакомит с их выразительными возможностями, но и побуждает к музицированию, импровизации, сочинению мелодий. Для этого он показывает способы воплощения музыкальных образов на разных инструментах, чтобы дети сами стреми-

лись импровизировать и на занятиях, и в самостоятельной деятельности, дает детям творческие задания различной степени сложности: от простых звукоподражаний до сочинения разных по жанру и характеру мелодий.

При этом эффективны парные задания на импровизацию музыкальных образов, контрастных между собой. В младшем школьном возрасте детям нравится импровизировать на ударных инструментах контрастных по характеру звукоподражания. В старшем возрасте подобные задания усложняют. Полезно широкое применение различных видов контрастных сопоставлений: контраст в пределах одного жанра (сочинение разных по характеру песен, танцев, маршей), контраст в пределах одного названия (сочинение двух разных по характеру пьес), контраст в пределах одного настроения, передача возможных его оттенков (веселое, торжественное, нежное; светлая грусть, грусть-жалоба и т.д.).

Названные задания заостряют внимание детей на необходимости передать определенное настроение в своей импровизации, при этом требуется их разнообразное эмоциональное окрашивание.

Задания с контрастными сопоставлениями применяются и при прослушивании музыки. Дети могут, опираясь на приобретенный музыкальный опыт, самостоятельно выразить свои впечатления от музыки, что позитивно отразится на их творческом росте.

Подобные задания рекомендуется давать в образной форме, будить фантазию учащихся с помощью поэтических сравнений и метафор, использования сказочных сюжетов. Подобные задания способствуют раскрепощению детей, заинтересовывают их, уводят от будничности, окрашивают импровизации возвышенными чувствами.

В самостоятельной деятельности импровизации на музыкальных инструментах можно чередовать с подбором мелодии по слуху. Учащиеся способны запоминать и затем повторять собственные импровизации, т.е. сочинять несложные мелодии. Обычно ученик стремится в своем сочинении передать какой-либо программный образ или отдельные черты определенного жанра (песни, танца, марша). Следует побуждать детей к сочинению мелодии и без определенных программных установок, помогать им делать музыкальные импровизации с эмоционально окрашенным настроением.

Для руководства сочинительским творчеством ребенка необходимо знание его индивидуальных особенностей. Одни дети нуждаются в постоянном наблюдении взрослого и его помощи, а другие способны действовать самостоятельно. Прямое участие педагога необходимо, когда учащиеся овладевают первоначальными ориентировоч-

ными действиями (показ приемов звукоизвлечения в зависимости от характера мелодии и т. д.).

В дальнейшем педагог только поощряет детей к занятиям, поддерживает желание музицировать, отмечает удачно найденные мелодические интонации, просит сыграть их еще раз, спеть, чтобы закрепить, удержать в памяти. Помогая ученику запомнить удачную мелодию, сочиненную им, преподаватель пропевает ее сам, затем вместе с ребенком и, наконец, просит сочинить слова, чтобы получилась песенка.

К приему, стимулирующему творческие навыки учеников, относится аранжировка наиболее интересных сочинений музыкальным руководителем, исполнение их на фортепиано с сопровождением. Для этого педагог должен уметь быстро подбирать и гармонизировать мелодии.

Звучание созданной ребенком мелодии с аккомпанементом, сочиненным педагогом, придает ей законченный вид, что радует детей.

Из всего вышеизложенного следует, что творческий метод в воспитании юных музыкантов весьма эффективен:

- позволяет систематически и целенаправленно включать художественно-поисковую практику детей в их познавательную деятельность, тем самым активизировать процесс усвоения музыкального опыта;

- обеспечивает благоприятные условия для активного, эмоционального самовыражения каждого ученика в музыке, начиная с первых занятий;

- способствует пробуждению и развитию творческих способностей ребенка;

- гармонично дополняет традиционную систему музыкального воспитания, способствуя успешному решению общих задач.

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ИНТЕРЕСОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Е. Н. Петрухина***

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический  
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,  
sanjana-rus@mail.ru*

В педагогической литературе отмечается важность целенаправленного процесса формирования творчески активной личности ребен-

ка, способного воспринимать и оценивать прекрасное и трагическое, комическое и безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты». Многие педагоги и психологи подчеркивают значимость целенаправленного педагогического эстетико-воспитательного воздействия, вовлечение детей в разнообразную художественную творческую деятельность, способную обеспечить глубокое постижение эстетических явлений, поднять до понимания подлинного искусства, красоты действительности и прекрасного в человеческой личности. Этому будет способствовать формирование у подрастающего поколения эстетических интересов.

В современных условиях научно-технического прогресса все чаще забывается необходимость эстетического воспитания человека, формировании всесторонне развитой многогранной личности, способной увидеть прекрасное. Современное образование не уделяет должного внимания сфере эстетического освоения мира, которое порождает гармоничность взаимодействия человека и общества. Большинство школьных предметов, считающихся основными (математика, физика, биология и др.), не могут решить проблему целенаправленного воспитания разносторонней личности, включающей духовный аспект, поскольку направлены на преимущественное познание сугубо объективных закономерностей и фактов внешнего мира, а не на решение воспитательных задач. Вместе с тем, предметы художественного цикла, в силу специфики их содержания способные формировать внутренний мир растущего человека, также не решают названной проблемы. Причинами этого являются, с одной стороны, неадекватные методы преподавания этих предметов, недостаточное понимание их значения и возможностей, а также недооценка способностей детей к творческому освоению художественных явлений; с другой – статус художественных дисциплин весьма низок, что порождает соответствующее отношение детей к урокам искусства и к самому искусству, как к необязательным для жизни и собственного развития, снисходительно-«десертное» отношение к эстетическому воспитанию родителей, учителей и руководства. Между тем, литература, музыка, изобразительное искусство способны в максимальной мере формировать внутренний мир растущего человека.

К сожалению, все чаще наблюдается снижение у детей интереса к прекрасному, что отрицательно влияет на уровень культуры общества в целом. На помощь в данной ситуации приходят учреждения дополнительного образования детей, роль которых заключается в организации внешкольной жизни детей, наполненной элементами искусства. Именно формирование эстетического интереса, стремления к позна-

нию прекрасного и возвышенного и является одной из основных задач образовательно-воспитательной деятельности учреждений дополнительного образования. Функции дополнительного образования выражаются в *компенсации* отсутствия в основном образовании тех или иных интересующих детей видов и направлений деятельности при ограниченных возможностях индивидуального развития личности в условиях массового образования; *помощи* в выборе индивидуального пути образования и развития, обеспечении комфортной эмоциональной среды и развивающего общения [2, с. 59]. Таким образом, в этих социальных институтах возможно создание эстетически обогащенной среды, благоприятствующей реализации эстетически ориентированной системы освоения мира учащимися, формированию культуры и нравственных качеств, любви к прекрасному, обогащению духовного мира детей, эстетических интересов, вкусов и творческих способностей. Следовательно, учреждения дополнительного образования, реализующие дополнительные учебные программы различной направленности, выходящие за пределы основных образовательных программ, являются необходимым звеном в воспитании многогранной личности и играют уникальную роль в системе образования. Они создают необходимые условия для личностного развития и профессионального самоопределения, творческого труда детей в возрасте от 6 до 18 лет, формируют общую культуру, позволяют организовать содержательный досуг.

Эстетический интерес – один из видов «интереса», который выражается выборочной направленностью человека на объект чего-то прекрасного, имеющего эстетическую значимость и практическую необходимость. Данный интерес характеризуется эмоциональным отношением, совокупностью различных переживаний и, чаще всего, проявляется в постижении творческой деятельности. Эстетический интерес формируется при соприкосновении ребенка с различными видами искусства – литературой, музыкой, изобразительным искусством, ритмикой, театром. Эстетический интерес выражается в направленности личности на эстетическую деятельность, на эстетическое освоение действительности и произведений искусства. Он всегда связан с конкретным объектом и становится своеобразным ориентиром для человека в деятельности, которая направлена на удовлетворение эстетической потребности. Главными показателями наличия эстетического интереса являются стремление индивида к эстетической деятельности, наличие у него любимых произведений искусства, сформированность избирательной направленности, которая выражается в предпочтении произведений определенного художника, композитора, жанра, направления и т.д.

Эстетические интересы различаются по широте, глубине и устойчивости, определяя степень активности личности и ее эстетическое отношение к окружающей жизни. Вместе с тем, приобщение к миру искусства, конечно, будет более плодотворным, если оно начинается с раннего возраста. Формирование эстетических интересов у дошкольников является неотъемлемым процессом музыкального воспитания и обучения. При этом старший дошкольный возраст представляет собой самый благоприятный период для формирования у ребенка эстетических интересов. Это особенно важно, ведь именно в этот период происходит активное формирование важных для последующего обучения и развития черт поведения детей, деятельности, которая связана с интеллектуальной, эмоциональной и нравственно-волевой сферами. Тем самым, приобщение детей к искусству закладывает предпосылки для актуализации у ребенка художественных способностей, реализующихся в последующей художественно-творческой деятельности в учреждениях дополнительного образования детей.

Вместе с тем, наблюдающийся в последние годы активный рост учреждений дополнительного образования дошкольников не связан с решением рассматриваемой проблемы. Они направлены, прежде всего, на подготовку дошколят к обучению в общеобразовательной школе, обучают детей писать, считать, читать. Эстетическое же развитие детей дошкольного возраста продолжает оставаться «на плечах» детских садов, которые также не решают полноценно проблему формирования эстетических интересов. В связи с этим наблюдается процесс привлечения дошкольников в учреждения дополнительного образования детей (музыкальных школ и школ искусств), все чаще в различных учреждениях России появляются различные кружки, группы и отделения эстетического развития и детей для малышей в возрасте 3-7 лет. Они позволяют целенаправленно воздействовать на художественно-эстетическое воспитание подрастающего поколения на самом раннем возрастном этапе, формировать эстетические потребности, взгляды и убеждения, способности полноценно воспринимать прекрасное в искусстве и жизни, приобщать к художественному творчеству, развивать способности и умения в том или ином виде искусства.

Однако следует сказать, что формирование эстетических интересов у детей дошкольного возраста в условиях образовательного процесса учреждений дополнительного образования детей идет преимущественно эмпирическим путем, путем «проб и ошибок». Проблема состоит в том, что эта образовательная практика при наличии серьезных научных разработок, связанных с рассмотрением проблем эстетического отношения человека к миру (Ю. Б. Борев, В. А. Розанов,

А. Ф. Лосев, Э. В. Ильенков), теории эстетического воспитания в целом (П. П. Блонский, Б. Т. Лихачев, Ю. А. Лукин, В. К. Скатерщиков и др.), а также трудов по проблемам организации общего и дополнительного образования (Б. С. Гершунский, В. А. Горский, В. И. Журавлев, Г. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин, А. И. Щетинская и др.), работ, раскрывающих общие вопросы формирования музыкально-эстетических интересов школьников (Ю. Б. Алиев, О. А. Апраксина, В. К. Белобородова, Н. Л. Гродзенская, В. Н. Шацкая и др.), не нашла еще полноценного теоретического и методического осмысления.

### **Список использованной литературы**

1. Алиев, Ю. Б. Методика музыкального воспитания детей (От детского сада – к начальной школе) / Ю. Б. Алиев. – Воронеж : МОДЕК, 1998. – 350 с.
2. Бруднов, А. К. Неформальное и непрерывное. О развитии дополнительного образования детей / А. К. Бруднов // Директор школы. – 1995. – № 2. – С. 56–59.
3. Ветлугина, Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1981. – 240 с.
4. Дошкольная педагогика : учеб. пособие / под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. – М. : Просвещение, 1983. – 303 с.
5. Коваль, М. Б. Педагогика внешкольного учреждения / М. Б. Коваль. – Оренбург : Оренбург. пед. ин-т, 1993. – 62 с.
6. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2003. – 176 с.
7. Морозова, Н. А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление : дис. ... д-ра пед. наук / Морозова Н. А. – М., 2003. – 332 с.
8. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников / О. П. Радынова, А. И. Катинен, М. Л. Палавандашвили. – М. : Академия, 1998. – 235 с.

## **ПУТЬ К УСПЕХУ НАЧИНАЮЩЕГО МУЗЫКАНТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

**Е. И. Робашевская**

*ГБУ ДО Центр творчества «На Вадковском»*

*Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы*

*robeliv@mail.ru*

Освоение любого музыкального инструмента сопряжено с необходимостью вдумчивого освоения многослойного исполнительского искусства. На первых же занятиях на детей буквально обрушивается поток специальной терминологии, новых понятий. От ребенка требу-

ется внимание к характеру звука, его длительности, способу звукоизвлечения, правилам взаимодействия с инструментом, чтению и выучиванию нотного текста, видению в тексте и исполнению штрихов, динамических оттенков, аппликатуры и пр. Понятно, что дело это не легкое и требует применения педагогом особых способов работы, направленных на формирование у детей любви и интереса к осваиваемому музыкальному инструменту, развитие мотивации к исполнительской деятельности. Одним из таких способов является разработанный нами «способ положительного подкрепления», который мы активно используем в собственной многолетней педагогической практике.

Отметим, что идея положительного подкрепления успеха обучающегося все активнее внедряется в педагогическую практику современных педагогов-музыкантов. Вызвано это тем, что овладение музыкальным инструментом – процесс трудный и подчас утомительный для ребенка, но, как известно, только продолжительные и ежедневные занятия гарантируют положительный результат в обучении юных исполнителей.

Положительное подкрепление мы понимаем, как особый способ закрепления в сознании и подсознании обучающегося радостных, счастливых эмоций после преодоления трудностей и достижения нового результата, т.е. успеха, удачи. Закрепление и сохранение в памяти творческой личности положительных эмоций удачи способно вызывать потребность в их повторении, следовательно, помогает найти силы к преодолению трудностей на новом этапе, добиться новых достижений, нового успеха, получить новое положительное подкрепление. По сути дела, творческая личность, а именно о творческой личности ребенка идет речь, вступает в зависимость от «драйва» успеха. Понимание круговорота: преодоление – успех (положительные эмоции) – положительное подкрепление – желание нового успеха – преодоление, дает педагогу мощное средство воздействия на творческие аспекты личности ребенка.

Что же мы подразумеваем под успехом воспитанника? Как правило, успех – это общественное признание достижения. Где демонстрируются достигнутые результаты обучения? Как они поощряются или положительно подкрепляются? На конкурсе, фестивале оценка исполнения выражается в полученном дипломе, грамоте, призе, подарке, отзыве в СМИ, участии в Гала-концерте победителей. Высокие баллы, отличную отметку получают на экзамене, академическом зачете. Запоминаются на долгие годы аплодисменты, цветы благодарных слушателей на тематических, сольных, благотворительных кон-

церах. Окрыляет похвала родителей и педагога на открытых занятиях и классных вечерах. Следовательно, необходимо «общественное» подкрепление успеха.

Созданию положительной атмосферы на протяжении всего процесса обучения способствует методический прием, названный нами – «маленькие искорки радости». Всем известно, что путь к «звездам» лежит через множество терний. Этот путь долг и труден. Ребенок встает на этот путь на самом первом в своей жизни уроке игры на инструменте. Задача педагога – по возможности, «нанизывать» на тернистый путь преодоления «маленькие искорки радости», создавать эмоционально-приподнятый фон даже для едва заметного продвижения вперед, замечать каждое усилие ученика и поддерживать его, вызывать в ребенке чувство отваги в преодолении первых и не первых трудностей, закалять волю маленького музыканта, культивировать способность трудиться.

Большую роль, по нашему мнению, играет положительное подкрепление в форме тренинга – «дрессировки». Разумеется, наши ученики не цирковые «собачки», но без тренинга не налаживается исполнительский аппарат, не осваиваются исполнительские приемы, не появляется беглость пальцев, не звучит ясно музыкальная ткань. Действие – вознаграждение, правильно найденное учеником движение – вознаграждение... И так до тех пор, пока тот или музыкально-исполнительский навык не будет закреплен и сформирован.

Отметим, что методы и приемы положительного подкрепления позволяет педагогу совместно с ребенком осуществлять «текущий», т.е. постоянный, «ежеминутный», контроль процесса обучения. Быть не «над» учеником, а рядом и вместе с ним – это прекрасный способ музыкального воспитания. Так, в условиях исполнительского класса развивается ценнейшая способность у начинающего музыканта к самоконтролю. Учащийся становится перед необходимостью самым тщательным образом наблюдать за своими руками, за мельчайшими движениями пальцев, вслушиваться в качество и выразительность музыкального звука, всматриваться в нотный текст, точно выполнять все авторские указания композитора и т.д.

Что же может стать положительным подкреплением или наградой за старательность и усердие? Все! Все, чем мы богаты. Положительное подкрепление – это нечто приятное и желаемое для любого человека: поощрение, ласка или похвала.

Положительное подкрепление со стороны педагога может выражаться вербально, визуально, тактильно, предметно-материально.

К вербальному подкреплению относятся похвала, одобрение, восхищение, удивление, изумление, восторг, облаченные в словесную форму. Визуальное подкрепление выражается мимикой, жестом, улыбкой, взглядом, кивком. Одобрительное рукопожатие или ласковое поглаживание по головке – тактильное одобрение. Наполнением «материального» приема положительного подкрепления могут быть бусинки, бисеринки, забавные семечки и косточки, цветные, наклейки, вкусные конфетки, полученные малышами в знак одобрения. Безусловно, разновидности вознаграждения могут быть дополнены и расширены.

Известно, что в занятиях с детьми малого возраста одной из самых сложных задач является удержание внимания ребенка на одном из раза к разу повторяющемся действии, движении (к примеру, налаживание исполнительского аппарата ребенка). В подобных ситуациях полезно и желательно «завлекать» ребенка примерно так: «Я знаю, какая ты усердная и музыкальная. Давай поиграем с тобой в звуковое ожерелье. За каждый красивый звук я подарю тебе бусинку (бисеринку, горошинку)». «Игру-завлекалочку» педагог придумывает, конечно, для каждого ребенка в зависимости от его возраста, пола, интересов и пристрастий. Степень внимания ученика возрастает, как правило, мгновенно. То, что не удавалось на протяжении некоторого времени, получается очень быстро. Срабатывает в этом случае и мотивирование ребенка на успех и обещанное вознаграждение. Отмечать наградой важно только самые «ясное», «красивое», «прозрачное» звучание, чтобы не обесценить поощрение, когда ребенок его получает «ни за что».

В течение занятия можно прибегнуть к «приему накопления»: «Если ты сегодня получишь 10 зернышек (фотографий, бусинок), – говорит педагог, – то я обязательно вклею в твой дневник наклейку». Так ученик мотивируется не только на выполнение малого задания, но и на весь процесс занятия. Эмоционально положительное завершение занятия закрепляется в чувственной памяти ребенка, и оттуда поступают сигналы «хочу еще!» А это именно то, что необходимо для успешности обучения!

На начальном этапе постановки исполнительского аппарата очень помогает прием «воображаемого фотографирования», когда фиксируется в сознании, зрительной памяти ребенка нужное положение рук, пальцев, корпуса. «О, какое хорошее колечко получилось у второго пальчика! Давай сделаем ему фотографию на память. А у четвертого пальчика получится также?» Фотография «делается» большим и указательным пальцами, изображающими фотоаппарат,

при этом произносится что-то вроде «чик – чик». «Фотомодель», чувствуя блеск воображаемых софитов, изо всех сил старается продемонстрировать правильную посадку, положение кисти, предплечья, пальцев и т.д.

Нередки случаи, когда у педагога возникают проблемы с поведением ученика на занятии. Чаще всего это вызвано не преднамеренным баловством, а психолого-физиологическими особенностями детей малого возраста: слабостью тормозного процесса, повышенной впечатлительностью, неустойчивостью и небольшим объемом произвольного внимания. Поэтому педагог может предложить ученику «испытать самого себя» – свою выдержку, терпение, внимание, сосредоточенность, наблюдательность, «усидчивость» и в случае успешного результата получить от учителя заслуженную награду. Безусловно, ребенку не под силу сохранять высокий уровень работоспособности на протяжении всего занятия, но похвалить его надо обязательно, акцентировав внимание на удачные моменты и выразив уверенность в том, что на следующем занятии «испытания» пройдут еще успешнее. Таким образом, педагог прогнозирует, «режиссирует» будущий успех.

Эффективная реализация метода положительного подкрепления осуществляется благодаря руководству принципом наращивания. Данный принцип реализует идею постепенного наращивания не собственно количества поощрений, полученных ребенком, а объема выполняемых заданий за так называемую «единицу поощрения». Пример: «Сонечка, постарайся сыграть это место без ошибок три раза? За трижды исполненные правильно динамические оттенки, ты получишь приз – разноцветную бусинку!» Сыграть безукоризненно фрагмент музыкального произведения три раза подряд не так уж и просто для ребенка. Вместо трех раз приходится исполнить «неподдающийся» фрагмент четыре, пять, а то и шесть раз, чтобы иметь в итоге три точно и верно исполненных. Ребенок азартно включается в музыкальное состязание с самим собой и продолжает по доброй воле добиваться поставленной цели, формируя навыки повторения, закрепления и самоконтроля. Такая работа, безусловно, ведет к решению художественно-исполнительских задач.

Идея положительного подкрепления реализуется нами не только на первых занятиях в исполнительском классе, в частности, фортепиано, когда ребенок начинает разучивать на инструменте первые несложные упражнения, попевки и песенки, но и в дальнейшей работе над сложным репертуаром, при подготовке к концертам и конкурсам.

В результате применения данного способа работы мы постоянно наблюдаем повышение уровня работоспособности детей разного воз-

раста, увеличение объема произвольного внимания, активное формирование навыков самоконтроля, развитие музыкального слуха и творческих способностей ребенка. Заслуженной же наградой педагогу звучат слова из уст ребенка: «Я хочу заниматься музыкой!»

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО МЫШЛЕНИЯ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

**Н. П. Самаркина, Н. И. Трунина**

МОУ ДОД «Детская музыкальная школа №2» г. Саранск, Россия,  
pspu-izo2012@yandex.ru

*Я боюсь при мысли, что быть  
может в каждом человеке умер Моцарт.*

А. Сухомлинский

На современном этапе развития общества и модернизации образования проблема развития одаренных детей стоит особенно остро, потому что именно эти дети являются важнейшим капиталом государства, будущей опорой общества.

Происходящие в нашей стране перемены заставляют отказаться от унификации личности ребенка, требуют личностно-ориентированного подхода в воспитании – в соответствии с интеллектуальными и творческими способностями обучающихся.

Одаренность – своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее особенно успешное осуществление той или иной деятельности. Одаренность развивается под влиянием определенных факторов воспитания и обучения, которые способствуют успешному продвижению талантов в обучении и социальной активности, формированию у учащихся уверенности в своих силах и пониманию собственных представлений о своих возможностях к самоутверждению.

В настоящее время сложились определенные направления работы с одаренными детьми, что выражается в проведении диагностики интеллектуально-творческого потенциала учащихся; создании целостной системы индивидуально-личностного подхода к обучению и воспитанию одаренных и талантливых детей.

Одаренному ребенку характерны познавательная потребность, оригинальность и гибкость мышления, способность к прогнозированию, достаточно высокая концентрация внимания. Его яркая индиви-

дуальность требует особых подходов и условий, которые способствуют развитию памяти, ассоциативного мышления.

В педагогической практике обучения одаренных детей выделяются следующие группы:

– дети с высоким уровнем общей одаренности (по результатам тестирования на интеллект, креативность, мотивационные характеристики);

– дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности (математике, музыке). Процесс обучения одаренных детей требует значительной подготовки.

Познание является главной деятельностью, что включает самостоятельное приобретение знаний, поиск приоритетного направления, творческую интерпретацию и воспроизводство новых знаний – именно этот путь является продуктивным для развития одаренной личности. Современные процессы в образовании: модернизация, стандартизация связаны с разработкой новых педагогических технологий образования подрастающего поколения, в том числе одаренных детей. Технологии сотрудничества строятся на основе триады «Взаимодействие – Общение – Контакт».

Занятия с одаренными учащимися предпочтительно проводить индивидуально с интенсивным использованием новых технологий обучения, в том числе мультимедийных. Такие учащиеся успешно выполняют индивидуальные научно-исследовательские работы, занимаются в интернет-центре, библиотеке и лабораториях университета.

Развитие современной системы образования связано с переходом от авторитарной педагогики к адаптивной, что вполне оправдано в работе с одаренными детьми.

Практика развития одаренных детей приводит к убеждению, что успешность его зависит, прежде всего, от психологической «настройки». Она является необходимым условием для достижения полного и наивысшего успеха. Недооценка «психологического фактора» недопустима.

Главный критерий оптимальности и успешности индивидуальной работы с учеником – создание комфортной коммуникативно-творческой среды для самореализации, саморазвития личности ученика, формирование его этнокультурного мышления.

Наиболее перспективным направлением формирования этнокультурного сознания личности является интеграция. Как базовая методология гуманитарного познания вообще она способствует разностороннему развитию творческого потенциала, который формируется в соответствии с комплексом духовных ценностей и направлен в ко-

нечном итоге на свободную и конструктивную самореализацию личности.

Интеграция позволяет создать должные условия для воссоединения целостности мировосприятия, при этом в центр выдвигается сам человек с его местом и ролью в природной и социальной среде, сложные связи человека и общества, человека и природы, человека и искусства, что позволяет выяснить соотношение общечеловеческих, национальных, региональных ценностей.

Интегративные процессы на уровне конкретных дисциплин в вузе, начиная с 30-х годов и вплоть до 80-х годов XX века, осуществлялись через систему межпредметных связей. В учебных программах появился специальный раздел «Межпредметные связи». В нем выделялись опорные понятия, факты, указывались темы, которые предполагали межпредметные связи данного предмета с материалом других, чаще всего смежных учебных дисциплин. В начале 90-х годов XX века в связи с общенаучными интеграционными поисками на новом качественном уровне возникла проблема содержательной и дидактической интеграции в педагогике.

В XX веке формы самосознания определялись так называемой «массовой культурой». Культура самосознания молодежи претерпела заметные изменения в направлении освобождения от ответственности и чувства совести. Однако жизнь показала ложность этих парадигм самосознания.

В настоящее время, когда общество обращается к возрождению традиционных духовных ценностей, настало время пересмотра основных традиций в воспитании молодого поколения.

В педагогике XXI века выдвинулась в разряд приоритетных такая серьезная проблема, как воспитание внутренних духовных ресурсов личности.

Индивидуально-личностный подход включает в себя разные уровни взаимодействия учителя и ученика, которые проявляются в теоретическом, психолого-педагогическом и тренинговом компонентах. В процессе реализации индивидуально-личностного подхода учитель вырабатывает адекватное восприятие учащегося как партнера учебно-воспитательного процесса, в отношении к нему проявляет внимание как человеку, обладающему своеобразной индивидуальностью.

Чтобы результативно обучать одаренного ребенка, оказывать влияние на его эстетическое и моральное формирование, учителю необходимо изучить и в совершенстве знать его индивидуальные особенности.

Гуманистическая личностно-ориентированная педагогическая концепция актуализирует образовательный процесс на принципах психолого-педагогического сопровождения и отвечает современной парадигме образования – развитию субъективности и индивидуальности воспитанника.

Психолого-педагогическое сопровождение в образовательном процессе одаренных детей следует рассматривать как творческую реализацию комплекса форм, методов, средств взаимодействия в творческой обучающей деятельности, обеспечивающих формирование этнокультурного мышления, личностное развитие и социальную адаптацию талантливой молодежи.

Эффективность обозначенного процесса в большей степени зависит от того, насколько индивидуальные программы развития одаренных детей, реализуемые педагогами, адекватны запросам, целям, ценностям воспитанников с учетом их потенциальных возможностей, насколько они помогают ребенку определять собственную ценностную и действенную позицию, стимулируют самообразование, саморазвитие, самовоспитание в соответствии с имеющимися у ребенка личностными ресурсами, способствует устойчивому самосознанию и формированию целостного этнокультурного мышления.

## **О РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ- ПИАНИСТОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ**

***М. Д. Чегодаева, Л. А. Евстигнеева***

*ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная  
социально-гуманитарная академия», г. Самара, Россия,  
МБОУ ДОД «Мирновская детская музыкальная школа», п. Мирный,  
Красноярский район, Самарская область, Россия,  
chegodaeva.md@yandex.ru, evstigneeva.lidiya@bk.ru*

Память современного подростка направлена на переработку огромного количества информации, впечатлений, переживаний. Использование инновационных технологий, помогающих хранить информацию и не запоминать ее, перегрузка лишней, не развивающей информацией приводят к тому, что память ребенка не получает должного развития. Хорошая память – быстрое запоминание, прочное хранение и максимально точное воспроизведение – встречается сегодня далеко не у всех.

В психологии под понятием «память» подразумевается «закрепление и воспроизведение образов ранее воспринятых предметов и явлений путем образования и возобновления временных связей в мозгу человека» [3, с.78]. Учеными отмечено, что в подростковом возрасте существенно возрастает познавательная активность, память перестраивается от механического запоминания к смысловому.

Как показывает практика, у учащихся детских музыкальных школ в старших классах возникает проблема заучивания наизусть музыкального материала, «пробелов» в памяти во время исполнения программы, забывания, и в итоге страх перед сценой и незаинтересованность в конечном результате – игре наизусть.

«Музыкальная память – это специфическая область общечеловеческой памяти, оперирующая музыкальными восприятиями и представлениями» [7, с. 118]. Для музыканта-исполнителя значение памяти очень велико, так как игра наизусть дает возможность ярче воплотить художественный образ, проявить свое отношение к данному произведению. Эффективное развитие личности музыканта, мышление зависят от количества сочинений, сохраненных в памяти [6, с. 105].

Музыкант-исполнитель опирается в своей практической деятельности на *слухо-образную, эмоциональную, конструктивно-логическую, двигательно-моторную и зрительную память*. Преобладание лишь одного типа памяти очень редко, чаще всего встречаются различные комбинации данных типов. Поскольку музыка – искусство слуховых впечатлений и восприятий, музыкальная память представляет собой соответственно, прежде всего, слуховую память [8, с. 101].

Запоминание и воспроизведение музыкального материала происходят либо преднамеренно, либо произвольно. Произвольная память имеет специально поставленную задачу, а произвольная память не имеет. Произвольная память связана с широким волевым контролем, произвольная память не требует включения воли в процесс запоминания информации.

Учащиеся детских музыкальных школ запоминают музыкальный материал, как правило, путем многократных повторов, произвольно. Более того, сразу после зачета или концерта музыкальное произведение безвозвратно забывается.

Л. А. Баренбойм советовал, что «начиная с первой, исполняемой на фортепиано пьесы, все разучиваемые учащимся музыкальные произведения должны выучиваться на память, и с первых же шагов обучения должна начаться работа с учеником не только над запоминанием отдельных разучиваемых пьес, но и над относительно длительным

удерживанием в памяти пройденного репертуара» [1, с. 141]. Й. Гофман подчеркивал: «Средство против забывания вы найдете в периодическом освежении вашей памяти путем проигрывания каждые четыре-пять дней заученных вами пьес» [2, с. 149].

Обобщение передового педагогического опыта дает нам возможность предложить ряд условий, соблюдение которых будет способствовать более эффективному развитию музыкальной памяти у учащихся детских музыкальных школ.

Развитие музыкальной памяти станет более эффективным, если репертуар учащихся будет включать в себя произведения разнообразные по характеру и степени сложности, при этом произведения будут интересны учащимся, вызывать у них *положительный эмоциональный отклик*. При составлении репертуара педагог должен учитывать предпочтения своего учащегося, музыкальное произведение должно нравиться ученику, ведь от этого зависит и продуктивность его дальнейшей работы.

Следующий момент – *режим работы учащегося-пианиста*. Работа над запоминанием музыкального материала в классе должна вестись регулярно и систематически, кроме того, учащийся должен придерживаться определенного режима домашних самостоятельных занятий (многократное повторение запоминаемого материала с промежутками-отдыхами).

Большую роль в запоминании, а также в воспроизведении играют *повторения*. Психолог Р. С. Немов считал, что продуктивность повторений в значительной степени зависит от того, в какой мере данный процесс интеллектуально насыщен, т.е. является не механическим повторением, а новым способом структурирования и логической обработки материала [5, с. 240]. О количестве повторений писал А. В. Запорожец: «Повторение в известных пределах повышает эффективность запоминания, но при чрезмерном количестве, оно приводит к отрицательным результатам» [3, с. 81–82].

С точки зрения психологов повторения материала должны быть распределены во времени таким образом, чтобы на начало и конец заучивания приходилось сравнительно большее число повторений, чем на середину. Распределение повторений в течение суток дает экономию времени более чем в два раза, по сравнению с тем случаем, когда материал сразу заучивается наизусть [5, с. 240].

Учащийся-пианист не должен бессмысленно повторять отдельные места и произведение в целом, при неосмысленных повторениях включается механическая память, и учащийся все запоминает только движениями рук. Несколько подходов к инструменту в сутки должны

быть результативными, направленными на достижение определенной цели. Точного числа повторений дать нельзя, потому что упор должен делаться на качественное выполнение подходов.

Следующее условие развития музыкальной памяти у учащихся-пианистов старших классов – *направленность работы на активизацию всех типов памяти* и особенно логической памяти, чему способствует *метод целостного анализа* музыкального произведения. Метод целостного анализа дает возможность приобретения и усвоения теоретических знаний, которые помогают более глубокому и осмысленному подходу к раскрытию содержания сочинения. При разучивании музыкальных произведений следует двигаться от общего к частному – от формы в целом к составляющим ее частям, нюансам.

Работая в классе над музыкальным произведением, педагог должен целенаправленно использовать приемы и способы работы, требующие от учащегося *максимальной активизации*: игра с концентрацией внимания на гармоническом построении музыкального произведения; проигрывание материала с нотами и с инструментом, с нотами без инструмента, с инструментом без нот, без нот и без инструмента; «переписывание» трудных для запоминания мест; игра с «опорных» мест и т.д.

*Гармонический анализ* включает в себя знание тонального плана музыкального произведения, тональных отклонений, знание формы, начала и концов фраз и т.д.

Для закрепления в памяти разучиваемого музыкального произведения необходимо вырабатывать у учащихся: а) *умение начать играть пьесу с любой «границы», «опорных точек»*, не глядя в нотный текст; б) *умение проиграть произведение на память в предельно медленном темпе*, метод «замедленной киносъемки» (Г. Нейгауз); в) *умение сыграть на память произведение по фактурным пластам*, исполнить наизусть отдельно партии каждой руки.

О способе «*умозрительного запоминания*» Л. Маккиннон говорила, что «играть можно не только вслух, но и про себя, мысленно представляя звучание по воспоминанию или в воображении прочитывая нотный текст. В музыке такое чтение доступно только специалистам и требует большого напряжения фантазии [4, с. 59]. Й. Гофман предлагал: «Сначала сыграть несколько раз тщательно и медленно, до точности исполнения, затем пройти сложные места, понять их. После отложить пьесу на целый день, прослеживая ее в уме. Если дойдете до «мертвой точки», удовлетворитесь тем, чего достигли. Если в памяти пробел, посмотреть в нотах только это место, и продолжать следить в уме. Повторять процедуру при остановке, пока не дойдете до конца» [2, с. 148].

Особенно хотелось подчеркнуть: знание музыкального произведения не означает, что нужно постоянно работать над ним без нот. *Работа* над музыкальным произведением *должна проводиться по нотам*. Это дает возможность все время углублять понимание авторской записи и предохраняет от неизбежно вклинивающихся при работе над произведением неточностей и неправильностей [1, с. 142].

В заключение напомним, что успешное развитие музыкальной памяти невозможно без общемузыкального развития учащегося. Чем шире кругозор, эрудиция, тем, как правило, больше и быстрее информации учащийся-пианист сможет запомнить. Понимание музыкального произведения, его сущности, осознание того, что хотел выразить композитор является основным, первоочередным по важности условием успешного полноценного запоминания музыки.

### **Список использованных источников**

1. Баренбойм, Л. А. Фортепианная педагогика / Л. А. Баренбойм. – М. : Классика-XXI, 2007. – 192 с.
2. Гофман, Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / Й. Гофман. – М. : Классика-XXI, 2007. – 192 с.
3. Запорожец, А. В. Психология : учеб. для пед. училищ / А. В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1965. – 240 с.
4. Маккиннон, Л. Игра наизусть / Л. Маккиннон. – М. : Классика – XXI, 2006. – 152 с.
5. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
6. Теория и методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Каузова и др. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 368 с.
7. Трифонов, А. А. Теория и практика фортепианной педагогики / А. А. Трифонов. – Самара : СГПУ, 1992. – 179 с.
8. Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для студ. пед. интов / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ СРЕДСТВАМИ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ И КОЛОРИСТИКИ**

**Л. Л. Чуракова, О. А. Кардаш**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
churakova-lubov@mail.ru, 37910ksana36@mail.ru

Практическая деятельность на занятиях художественного труда – это творческая мастерская, где ребенок, свободно применяя свои уме-

ния, выступает автором работы. В то же время деятельность педагога способствует творческому процессу восприятия искусства. На занятиях художественного труда необходимо осваивать различные материалы, современные техники декоративного искусства. Именно возможности художественных материалов таят в себе разнообразные творческие подходы, направляющие дальнейшее развитие в понимании цветовосприятия. Это такие материалы, как акварель, гуашь, карандаши, пастель, мелки, цветные пастельные бумаги, ситцевые ткани, природные материалы. Одна из задач развития творческих способностей средствами цветовосприятия и колористики – постоянная смена художественных материалов, поиск новых методов передачи выразительных возможностей выбранных материалов и художественных техник: бумажная пластика, коллажирование, монотипия гуашью, аппликация пластилином и др. [4, с. 24]. Творческие способности развиваются в многообразии видов деятельности художественного труда, где педагог – воспитатель стимулирует интерес ребят к пониманию цветовосприятия и колористики, что и является необходимым условием формирования личности ребенка.

Развитие навыков понимания искусства через цветовосприятие и колористику в старшем дошкольном возрасте предполагает восприятие произведений искусства и собственную творческо-практическую работу, как процесс формирования образного художественного мышления у детей [6, с. 31]. Одаренные и талантливые люди не появляются сами собой, невозможно стихийно создавать шедевры литературы и искусства, делать научные открытия, изобретать. От чего зависят наши способности, можно ли их развивать, данная проблема вызывала огромный интерес у педагогов во все времена. Задача педагога-воспитателя – способствовать развитию навыков творческого мышления и побуждения детей к самостоятельности и самовыражению на занятиях художественного труда. Цветовосприятие нашего зрения способно увидеть основные цвета спектра (желтый, красный, зеленый, голубой, синий и фиолетовый) и более сорока тысяч самых различных оттенков цвета. Данными способностями от рождения обладают немногие, но в наших силах это умение развивать [1]. Чем раньше мы познакомимся с красками, тем шире наши возможности для раскрытия творческих способностей. Ученые-педагоги, исследовавшие данную проблему Н. И. Красногорский, Е. А. Аркин, А. С. Сулина, решали проблему возникновения цветового зрения и определяли периоды, когда впервые ребенок начинает различать цвета. З. И. Истомина, Ж. И. Шиф изучали особенности восприятия и определения цвета детьми старшего дошкольного возраста. Эти ис-

следования отмечают, что дифференцирование цвета у дошкольников развивается сначала в отношении самих цветовых тонов, а затем в отношении светлого и темного [2]. Результативнее понимание цветовосприятия и колористического подбора цвета при постоянной работе с красками. Чувство цвета способствует обогащению восприятия окружающего мира, а цветовосприятие активизирует творческую деятельность. Наша задача развивать чувство красоты, цветовосприятие и художественный анализ.

Цветовосприятие и колористика – одни из первых характеристик окружающего мира, которые дети способны воспринимать, а цвет – наиболее яркое выразительное средство в их творческих работах. Цветоведение как наука сформировала природу цвета и его основные свойства. Слово «цветоведение», кажущееся поначалу непонятным и сложнопроизносимым, становится явным при его расшифровке [3]. Понимание цветовосприятия и эмоциональной насыщенности колорита, на наш взгляд, – один из первых этапов в развитии творческой самостоятельности ребенка. На сегодняшний день умения по цветовосприятию и колористике на занятиях художественного труда, в первую очередь, включают рисование, как одно из механизмов совершенствования моторики и психики. Художественный труд способствует согласованности межполушарного взаимодействия, поэтому разнообразие упражнений с карандашом, кистью, ножницами, бумагой, пластилином сказываются на развитии ребенка в целом. Одна из задач развития творческих способностей средствами цветовосприятия и колористики предусматривается программой воспитания и обучения в детском саду, но она сформирована в виде общих указаний. В методических работах педагогов Т. С. Комаровой, Ю. В. Максимовой, Л. В. Пателевой, А. В. Секачевой мы проанализировали и выделили важные характеристики цветовосприятия, способствующие творческому развитию дошкольников: умение определить две группы: ароматические и хроматические цвета, цветовая группа, светлота и насыщенность цвета, теплые и холодные цвета, цветовые ассоциации.

Занятия художественного труда по развитию творческих способностей средствами цветовосприятия и колористики происходит результативно при создании следующих условий: наблюдение за окружающей действительностью в сопровождении музыкальных произведений; развитие цветовосприятия и колористики с использованием динамических и дидактических таблиц, упражнений с использованием современных технологий (бумагопластика, оригами, монотипия и др.); творческие задания: настроение – цвет, движение – цвет; индивидуальная работа с каждым ребенком.

Важнейшее качество художественной деятельности – ее творческий характер. Очень важно продумывать задания для детей, здесь важна индивидуальная работа по возможностям и по мотивации.

Цель занятий по колористике и цветовосприятию направлена на овладение умениями видеть красоту окружающего мира в гармонии цвета и научить передавать свои собственные чувства и переживания при помощи колорита. Для осуществления развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста по цветовосприятию и колористике мы предлагаем:

- расширить понимание свойств цвета: уметь называть основные и дополнительные цвета спектра;

- обучить детей колористическому подбору цвета и понимать значение своего выбора;

- научить смелому и осознанному выбору колорита через цветовосприятие окружающего мира;

- познакомить со средствами художественной выразительности цвета: пятно (светлое на темном и наоборот), контраст и нюанс, светлота и насыщенность цвета;

- понимать и воспринимать произведения искусства;

- развивать свободу творческого изображения в самостоятельном выполнении задания.

На занятиях необходимо следовать следующим принципам: принцип от простого к сложному; заинтересованность и участие в просмотре наглядных пособий; динамические игры с расширением знаний по цветовосприятию; умение использовать полученные знания; системность и индивидуальный подход.

Воспитание и развитие личности невозможно без осознания своей значимости в обществе, очень важно объяснить ребенку, что значит любить свою Родину, свой край, свою природу, свою семью [6, с. 49]. В упражнениях с детьми по цветовосприятию и колористике художественного и ручного труда необходимо использовать следующие методы по сплочению группы: увлекательная совместная деятельность (изготовление плаката по охране природы края), творческое обсуждение и совместное выполнение; путешествия по нашей необъятной Родине, показ слайд-фильма с дальнейшим использованием увиденного материала в творческой работе; наглядный метод, позволяет расширять кругозор и воспитывать художественный вкус ребенка.

Мы рекомендуем широко использовать репродукции картин знаменитых русских художников таких, как: И. К. Айвазовский, И. И. Левитан, В. М. Васнецов, М. А. Врубель, В. И. Суриков, И. И. Шишкин; словесные методы (ассоциации с цветом) обязательны в работе по

развитию цветовосприятия (использование бесед, чтение стихов и рассказов); практические методы, позволяющие сформировать навыки цветовосприятия и колористики (используем современные материалы и техники выполнения работ, способствующие развитию фантазии, владению инструментами и разными способами изображения); творческая заинтересованность в воплощении сюжета; закрепление усвоенных навыков во владении различными техниками творческих заданий с использованием красок, цветной бумаги, подбор колорита по цвету и фактуре.

В дальнейшем у детей старшего дошкольного возраста накапливается опыт творческой деятельности, который проявляется в живописи, рисунке, аппликации. Особое внимание необходимо уделить работе с родителями, проводить групповые, индивидуальные беседы, показ занятий, выставка и обсуждение детских работ [7, с. 3].

Развитие цветовосприятия и колористики на занятиях художественного и ручного труда зависит от использования современных методик и творческого подхода воспитателя-педагога, способного увлечь и заинтересовать ребят методами и приемами обучения, что и сформирует у дошкольников свое видение окружающего мира, творческую инициативу и художественный вкус.

### **Список использованных источников**

1. Волков, Н. Н. «Цвет в живописи» / Н. Н. Волков // Электронная библиотека razym.ru. – URL: <http://www.razym.ru/71896-cvet-v-zhivopisi.html>.
2. Базанова, Е. Стихия воды и краски / Е. Базанова // Сборник по техникам изобразительного искусства НИИ теории и истории изобразительных искусств РАХ. – М., 2008.
3. Кузема, К. С. О технике акварельной живописи / К. С. Кузема. – СПб., 2008.
4. Медкова, Е. Обманчивая простота вещного мира / Е. Медкова // Жанры в искусстве. – 2006. – № 6. – С. 24.
5. Голяева, Л. А. Словарь-справочник учителя изобразительного искусства / Л. А. Голяева, Н. Г. Сюзева, Т. А. Швырева. – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2005.
6. Бобровцева, Т. М. Живопись акварельными красками : учеб.-метод. пособие / Т. М. Бобровцева, Л. Л. Чуракова. – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009.
7. Чуракова, Л. Л. Мир культуры: теория и феномены: межвузовский сборник научных работ / Л. Л. Чуракова // Живописные средства в создании художественного образа. – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2011.

## МЕЦЕНАТЫ И НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ

**В. А. Власов**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
vlasov.penza@mail.ru

Одним из проявлений духовности россиян стала деятельность меценатов, которые оказали заметное благотворное влияние на развитие русской культуры и образования. Часть из них сделали свои коллекции произведений искусства доступными народу: Третьяковская галерея, Бахрушинский театральный музей, собрание русского фарфора А. В. Морозова, собрание икон С. П. Рябушинского, Морозовский и Щукинский музеи современной французской живописи; другие субсидировали такие культурные учреждения, как художественный театр К. С. Алексеева-Станиславского и С. Т. Морозова, частные оперы С. М. Мамонтова и С. И. Зимина, издательство Солдатенкова; третьи создавали и поддерживали различные учебные заведения: Александровское коммерческое училище, Коммерческий институт, Практическая академия коммерческих наук и др. Среди последних был и такой меценат, как генерал-майор Альфонс Леонович Шанявский.

Будущий создатель Московского городского народного университета родился 9 февраля 1837 года в родовом имении Шанявы в небогатой семье польского шляхтича. В возрасте девяти лет Альфонса отправляют из Польши воспитанником в Тульский кадетский корпус для малолетних, после окончания которого он был переведен в Орловский кадетский корпус, а затем – в Константиновское военное училище (Дворянский полк) в Петербурге. После этого в 1861 году А. Л. Шанявский с отличием окончил Академию Генерального штаба, удостоившись чести занесения его имени на мраморную Доску почета. В 1861–1875 годах он служил в Забайкалье, Приамурье, затем в Казачьем отделе Главного штаба [7, с. 342].

Поездки по Сибири дали возможность образованному офицеру познакомиться с богатой природой края и его жителями. «И перед ним неотступно вставал вопрос, – писал известный историк и обще-

ственный деятель А. А. Кизеветтер, – что нужно сделать для того, чтобы человек стал в этих суровых краях не рабом... Шанявский решил для себя этот вопрос как истинный шестидесятник: надо распространить в населении просвещение, разбросать повсюду семена знания, разбудить дремотствующую мысль» [5, с. 324]. Вместе с прогрессивными деятелями А. Л. Шанявский участвует в подготовке открытия средней школы для бурятов. Однако найти общий язык с министерством народного просвещения и его главой графом Д. А. Толстым не удалось, и «полезное начинание было погублено в самом зародыше».

Во время службы в Сибири Альфонс Леонович познакомился со своей будущей женой и соратницей Лидией Алексеевной Родственной (1857–1921). Она родилась в семье отставного полковника и иркутской предпринимательницы – совладелицы золотопромышленных компаний. Окончила Петербургские Высшие женские курсы. Унаследовав родительское состояние, занялась активной просветительской благотворительностью. В 1872 году Лидия Алексеевна выделила немалые средства на организацию в Москве Высших женских курсов В. И. Герье. 50 тыс. рублей она передала на открытие Курсов акушерок при Военно-медицинской академии в Петербурге.

Возвращение в Петербург для продолжения службы отрицательно сказалось на здоровье Шанявского, и тридцативосьмилетний генерал-майор вынужден был уйти в отставку. Вместе с женой он вновь вернулся в Сибирь, где четверть века работал компаньоном-распорядителем компании, занимавшейся разведкой и добычей золота на амурских приисках. Свою предпринимательскую деятельность Альфонс Леонович использовал для благотворительности в области просвещения народа. В 1880-е годы он субсидировал основание гимназии в Благовещенске и сельскохозяйственной школы в Чите. Супруги Шанявские добились возобновления в 1894 году работы курсов акушерок в Петербурге, которые в 1897 году были преобразованы в Женский медицинский институт. В 1904 году этот институт был официально признан высшим учебным заведением [8, с. 11–12].

В 1905 году, в условиях начавшейся революции, А. Л. Шанявский решил, что время для реализации его главного замысла – создания «вольного» университета – пришло. Первоначально о желании отдать все свое состояние на реализацию данного проекта он сообщил близким для него людям, известным и авторитетным общественным деятелям: историку, юристу и этнографу М. М. Ковалевскому, издателям братьям Михаилу и Сергею Сабашниковым, профессору Московского университета ученому-невропатологу В. К. Роту, профессо-

ру Московского университета историку Н. В. Сперанскому, публицисту А. И. Чупрову и другим, которые поддержали благородную идею [8, с. 14–15]. Летом 1905 года состояние здоровья Альфонса Леоновича, который давно страдал от аневризмы аорты, ухудшилось. М. В. Сабашников позднее вспоминал: «Малейшего кашля, быстрого движения, волнения или испуга было бы достаточно, чтобы произошел разрыв аорты и мгновенная смерть» [4, с. 297].

15 сентября 1905 года А. Л. Шанявский отправляет письмо с просьбой о поддержке его начинания создать в Москве народный университет министру народного просвещения генералу В. Г. Глазову (бывшему товарищу по Академии Генерального штаба). В этом послании Альфонс Леонович, в частности, писал: *«Несомненно нам нужно как можно больше умных, образованных людей, в них вся наша сила и наше спасение, и в недостатке их – причина всех наших бед и несчастий и того прискорбного положения, в котором очутилась ныне вся Россия... Все ясно осознали ту аксиому, что одними руками и ногами ничего не поделаешь, а нужны и головы, и чем они лучше гарнированы и чем многочисленнее, тем страна богаче, сильнее и счастливее»* [10, с. 435].

В тот же день Шанявский направил обращение и в Московскую городскую думу с предложением принять в дар средства (дом на Арбате 2/2) для создания городского народного университета. Излагая принципы его устройства, он отмечал, что в университет могут поступать все обездоленные (не имеющие возможности поступать в казенные университеты), «лица обоего пола не моложе шестнадцати лет, без различия национальностей и вероисповеданий», при этом не требовалось предоставлять аттестат зрелости. Плата за занятия должна быть «в возможно доступном размере», а в дальнейшем может быть вообще отменена.

В связи с дальнейшим ухудшением своего здоровья Альфонс Леонович 26 октября 1905 года составил завещание, по которому его недвижимое имущество и капиталы передавались в пожизненное пользование жены, а после ее смерти переходили к народному университету. Если Московская городская дума не сможет учредить университет в течение трех лет (до 3 октября 1908 г.), то имущество перейдет к женскому медицинскому институту в Петербурге [1, с. 209]. 5 ноября Шанявский выдает своей жене Лидии Алексеевне доверенность на заключение от его имени дарственной в пользу Думы на жертвуемый им городу дом с земельным участком. 7 ноября, утром, эта дарственная совершается приглашенным на квартиру нотариусом, а вечером мецената не стало: он скончался от кровоизлияния в боль-

ной груди, успев сделать все от него зависящее для создания задуманного им «вольного» университета [4, с. 301]. Однако впереди была еще трехлетняя борьба, чтобы задуманное удалось реализовать на практике.

Противники народного университета кроме организации многочисленных бюрократических препон называли данный проект «седалищем кадетской партии», «гнездом польской крамолы», «еврейским университетом» и т.п. Лидер крайне правых В. М. Пуришкевич выступил в Государственной думе с мрачным пророчеством: «Если мы санкционируем почин Шанявского, то разрушим, в конце концов, Россию» [3, с. 119].

И все же перевес оказался у либеральной интеллигенции, у лучших представителей науки, культуры и образования. В Думе идею народного университета защищал П. Н. Милюков, в Государственном совете – М. М. Ковалевский и А. Ф. Кони, в Совете министров – его председатель П. А. Столыпин. В Попечительский совет нового учебного заведения входили достойнейшие люди России: В. К. Рот, С. В. и М. В. Сабашниковы, С. А. Муромцев, К. А. Тимирязев, Н. В. Сперанский, В. А. Морозова, графиня Е. А. Уварова, А. А. Мануйлов, кн. В. М. Голицын, кн. Е. Н. Трубецкой, Л. А. Шанявская и др. [4, с. 332]. 26 июня 1908 года состоялось необходимое юридическое оформление идеи Шанявского: император Николай II утвердил законопроект об учреждении в Москве народного университета.

1 октября 1908 года (за два дня до роковой даты 3 октября) в здании Московской городской думы на Воскресенской площади (ныне площадь Революции) состоялось торжественное открытие Московского городского народного университета имени А. Л. Шанявского. При этом, по словам его жены Лидии Алексеевны, «нигде, ни в завещании, ни в дарственной записи Альфонс Леонович не выражал желания, чтобы народному университету было присвоено его имя» [8, с. 21]. На следующий день в аудиториях, арендованных по всему городу, начались занятия.

Обучение в университете велось на двух отделениях: академическом, которое давало высшее образование в течение трех лет обучения и научно-популярном, дававшем среднее образование в объеме гимназии в течение четырех лет обучения. Академическое отделение состояло из трех циклов: естественно-исторического, общественно-юридического и историко-философского. Все занятия проводились в вечернее время с 17 до 22 часов, чтобы дать возможность учиться тем, кто днем работал [7, с. 20]. В соответствии с замыслом Шанявского, от поступающих не требовали свидетельств о благонадежно-

сти, сословной принадлежности, цензовом образовании. Без каких-либо ограничений принимались и женщины. Плата за обучение была невысокой (например, в 1915 г. – 40 рублей в год на академическом отделении и 6 рублей – на научно-популярном).

Кроме двух отделений в университете организовывались различные курсы для подготовки практических работников по местному самоуправлению, кооперации, библиотечному делу. В 1912 году при университете были организованы педагогические курсы (на средства известной московской благотворительницы Н. М. Андреевой). Большинство слушателей составляли учительницы начальных школ г. Москвы. Открылись курсы по общественной заботе о детях (позже переименованные в курсы по дошкольному воспитанию) и курсы по внешкольному образованию и воспитанию. Их целью было преподавание современных педагогических идей руководителям детских воспитательных учреждений [3, с. 123].

Несмотря на то, что выпускники не получали дипломов, количество желающих учиться здесь непрерывно росло. Если в 1908/1909 учебном году в университете обучалось 964 человека, то в 1913/1914 – уже 5372, а в 1916/1917 – 7000 человек [7, с. 25]. Более половины слушателей сочетали учебу с работой. Это были чиновники, военные, работники земских и городских органов самоуправления, портнихи, рабочие, учителя и учительницы, литераторы, журналисты, артисты, адвокаты, учащиеся других учебных заведений. Значительная часть слушателей приходилась на женщин. На академическом отделении они составляли в 1910/1911 учебном году 56 %, а в 1915/1916 – уже 68 % [2, с. 176–177]. Представляет интерес и распределение слушателей по возрасту: в 1910/1911 учебном году на академическом отделении обучающиеся в возрасте от 16 до 20 лет составляли 18 %, от 20 до 30 – 50 %, от 30 до 40 – 24 %, от 40 до 50 – 5 % и старше 50 лет – 1 % [11, стб. 362].

Основательность обучения во многом определялась высоким профессиональным уровнем привлекаемых профессоров и других специалистов своего дела. В разные годы в народном университете работали известные историки Ю. В. Готье, А. А. Кизеветтер и Р. Ю. Виппер, крупные праведы Ф. Ф. Кокошкин и М. Н. Гернет (автор пятитомной «Истории царской тюрьмы»), авторитетные экономисты А. А. Мануйлов и А. В. Чаянов, философы С. Н. Булгаков и Е. Н. Трубецкой, педагоги П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, В. Н. Шацкая и А. У. Зеленко, литераторы В. Я. Брюсов, Ю. И. Эйхенвальд и М. Н. Розанов, знаменитые химики Н. Д. Зелинский и А. Н. Реформаторский, физики П. Н. Лебедев и С. А. Чаплыгин, геохимик-минеролог А. Е. Ферсман,

один из основателей русской школы физиологии растений К. А. Тимирязев, геохимик и естествоиспытатель В. И. Вернадский и др. [6]. «Быть преподавателем университета им. А. Л. Шанявского считают за честь выдающиеся ученые силы», – отмечал заместитель председателя Попечительского совета Н. М. Кулагин.

Одним из условий успешного развития народного университета было наличие собственного корпуса. Инициатором постройки нового здания стала Л. А. Шанявская, которая в 1910 году сделала основной взнос в размере 225 тыс. рублей. Значительные суммы внесли и другие меценаты, часть средств дали благотворительные концерты. Местом строительства стала Миусская площадь. 21 июля 1911 года состоялась торжественная закладка здания, о чем сообщили «Русские ведомости» [9]. На мероприятии присутствовали: московский губернатор В. Ф. Джунковский, градоначальник А. А. Адрианов, попечитель учебного округа А. А. Тихомиров, городской голова Н. И. Гучков, гласные городской думы, члены Попечительского совета, профессора и слушатели университета [4, с. 370].

Над возведением здания работали лучшие московские архитекторы и строители: А. А. Эйхенвальд, И. А. Иванов-Шиц и др. Корпус строился в течение одного года и был готов уже в 1912 году. В новом здании разместились кабинеты и лаборатории, библиотека, главная аудитория на 600 человек со специальной проекционной установкой для демонстрации учебных кинофильмов. Аудиторный фонд народного университета стал одним из лучших в стране. Корпус хорошо сохранился и выглядит достойно и в начале XXI в. в качестве одного из зданий РГГУ. Таким образом, качественный состав преподавателей, современная материальная база создавали хорошие условия для дальнейшего творческого развития высшего учебного заведения. Однако судьба отмерила университету небольшое историческое время.

### **Список использованных источников**

1. Воробьева, Ю. С. Как был создан Университет имени Шанявского / Ю. С. Воробьева // Вопросы истории. – 1977. – № 8.
2. Государственное руководство высшей школой в дореволюционной России и в СССР : сб. ст. – М., 1979.
3. Князев, Е. Шанявский: «Не из камней, а из людей строятся университеты» / Е. Князев // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 5.
4. Сабашников, М. В. Записки Михаила Васильевича Сабашникова / М. В. Сабашников. – М., 1995.
5. Кизеветтер, А. А. На рубеже двух столетий: Воспоминания. 1881–1914 / А. А. Кизеветтер. – М., 1997.
6. Московский городской народный университет имени А. Л. Шанявского: Отчеты [за 1908–1915]. – М., 1909–1916.

7. «...Начинание на благо и возрождение России»: создание Университета имени А. Л. Шанявского : сб. документов / сост. И. И. Глебова и др. ; под ред. Н. И. Басовской, А. Д. Степанского ; сост. именных коммент. А. В. Крушельницкий. – М. : РГГУ, 2004. – 352 с.
8. Овсянников, А. А. Миусская площадь, 6: Путеводител. / А. А. Овсянников. – М. : Московский рабочий, 1987.
9. Осоргин М. Озеро Гарда / М. Осоргин // Русские ведомости. – 1911. – 22 июля. – № 168.
10. Фундаментальная электронная библиотека. Русская литература и фольклор // Российский архив. – М., 1999. – Т. IX. – URL: <http://next.feb-web.ru/eni/rosarc/texts/>.
11. Тяготение–Фалерии. – М. : Рус. библиогр. ин-т. Гранат, 1927. – Т. 42. – 400 с.

## УСТАНОВКА И АНАЛИЗ ПЕВЧЕСКОГО ДЫХАНИЯ

**В. А. Волчков**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
[well2695@yandex.ru](mailto:well2695@yandex.ru)

В начале 30-х годов прошлого столетия Л. Д. Работнов обнаружил процесс формирования певческого дыхания, названного парадоксальным. Парадокс (от греческого *paradoxes*-неожиданный, странный). Что же в этом процессе было неожиданного? Ожидался плавный выход в соответствии с существующей миоэластической теорией голосообразования, основоположником которой был Мануэль Гарсиа.

Л. Д. Работнов наблюдал на рентгене у некоторых выдающихся певцов во время пения, то есть во время выдоха, передние грудные и брюшные стенки не меняли формы, застывали в положении вдоха или делали небольшие вдыхательные движения. Это натолкнуло Л. Д. Работного на мысль, что при таком типе дыхания силой, осуществляющей поднятие воздушного давления, является активность не грудных и брюшных мышц, а самих легких [3].

Рассмотрим, изложенные Л. Б. Дмитриевым, некоторые моменты теории голосообразования. Легкие не имеют мышц, за счет которых мог бы был произведен вдох, сами они расширятся не могут. Вдох, т.е. всасывание воздуха в легкие производится благодаря расширению в стороны и поднятию грудной клетки, а также опусканию диафрагмы. Вдох всегда активен и производится за счет работы подвластной нашей воле поперечно-полостной мускулатуры грудной клетки и диафрагмы. Выдох может быть осуществлен как активно – при сокращении мышц-выдыхателей, так и пассивно – без затраты мышеч-

ных усилий. К мышцам-выдыхателям относятся все группы мышц, способные своим действием опускать ребра, в том числе такие мощные выдыхатели как мышцы брюшного пресса. Мышцы вдоха и выдоха работают по принципу мышц антагонистов. Когда диафрагма сокращается (опускается), мышцы брюшного пресса расслабляются, поднимаясь под действием внутрибрюшного давления вверх. Описанная Л. Б. Дмитриевым система действия мышц работает согласованно, но у некоторых индивидуумов (преимущественно женщин) в дыхании больше участвует грудная клетка, а у других диафрагма и брюшной пресс. Это различие послужило причиной к выделению различных типов дыхания [2].

Интересное сравнение сделали французские ученые, исследовав дыхание новорожденных. Они нашли, что у новорожденных девочек превалирует грудное дыхание, а у мальчиков – брюшное. Это справедливо для состояния покоя. М. В. Нозадзе, исследовав на рентгене грудных детей, обнаружила, что в состоянии крика поведение девочек и мальчиков одинаковое. Они напрягают тело и выпячивают живот. Из этого можно сделать вывод: природой предусмотрен дыхательный режим, отличающийся от режима покоя. Это режим напряжения, работы. Такие же интересные состояния наблюдаются при поднятии больших тяжестей взрослым человеком. При поднятии больших тяжестей грудная клетка и брюшной пресс сильно напрягаются, и никаких движений совершать не могут. Если следовать логике дыхательных процессов описанных выше, в этот момент человек должен умереть, но этого не происходит, в силу того, что природой предусмотрен дыхательный режим, когда внутренние мышцы (вдыхатели и выдыхатели) работают автономно.

Согласно закону Дюшена «О действии антагонистических мышц», всякое сложное движение предполагает напряжение одних мышц при постепенном расслаблении других. Расслабляющиеся мышцы постепенно уступают место сокращающимся, что делает движение плавным и хорошо регулируемым. Сопrotивляясь выдоху, певец создает оптимальные условия для рефлекторного включения в процесс выдоха гладкой мускулатуры бронхиального дерева, работа которой неподвластна непосредственному волевому вмешательству сознания, и отличается плавностью сокращения, а сохранение волевой установки на продолжающийся вдох, рефлекторно поддерживает дыхательное состояние стенок трахеи.

Н. И. Жинкин, опираясь на факты и наблюдения, сконструировал наиболее вероятную и правдоподобную модель управления всеми параметрами певческого голосообразования. Оказалось, что логический

путь неизбежно приводит к нейрохронаксическому управлению высотой звука, но при этом не отменяются миоэластические механизмы.

Вполне убедительно выглядит концепция основанная на миоэластическом и аэродинамическом принципах фонации, при которых гортань находится в постоянном балансе между мышцами-антагонистами, активно напрягающими голосовые связки.

Вибрация голосовых связок возникает в результате взаимодействия между подсвязочным давлением, эластичностью и массой голосовых связок, а также под влиянием присасывающих сил которые возникают вследствие эффекта Бернулли, когда воздух проходит через узкую голосовую щель (волнообразное движение расслабленной слизистой оболочки стенок субглоттиса по механизму эффекта Бернулли). По этой теории ларингальные мышцы также участвуют в изменении толщины и формы голосовых связок. Мускулатура принимает участие в фонации лишь благодаря своей эластичности и тону, а не активным размеренным движениям.

Дальнейшее развитие фонаторной функции связано с появлением более высоких уровней ее регуляции в центральной нервной системе – в промежуточном мозге и коре полушарий.

Певец, поющий на удержанном дыхании, имеет дело не с выдыхаемым потоком воздуха, а с потоками энергии, что кажется необъяснимым ни с точки зрения здравого смысла, ни с точки зрения акустики. Хотелось бы разделить процесс певческого звукообразования на две составляющие: возникновение звука в результате колебания голосовых связок, а затем его усиление, обогащение обертонами и так далее. Целесообразно отметить, что скорость распространения звука 331 м/с, а воздух движется в сто раз медленнее, и скорость его движения не является величиной постоянной. Так как скорость распространения звука величина постоянная и ею нельзя управлять, то невольно напрашивается вывод: нужно не мешать попаданию звука в резонаторные полости.

Звук распространяется во всех направлениях, а не только в сторону фонационного выдоха. Кроме того, в момент окончания фазы фонационного выдоха в надсвязочном пространстве находится большое количество воздуха. Активный фонационный выдох создает эффект бури в стакане воды с большим количеством искажений. Сдержанный дыхательный процесс дает возможность гортани создавать вибрато. Вибрато голоса певца является поистине удивительным свойством. Исследования показали, что вибрато представляет собой сложное низкочастотное колебание(модуляцию) основных акустических характеристик звука: амплитуды, частоты и спектра. Любопыт-

ной особенностью вибрато голоса певца является фазовое соотношение максимумов амплитуды и частоты.

Интересной закономерностью вибрато является его частота, составляющая у разных певцов от 5,5 до 7,5 колебаний в секунду. Таким образом, зона эстетически приемлемого вибрато оказывается очень узкой. К тому же при ритмичном колебании гортани вибрато распространяется как в надсвязочном, так и в подсвязочном пространстве (отпадает необходимость специального грудного резонирования).

Возможности непосредственного произвольного управления фонационным процессом у певца не беспредельны. Он не может изменить анатомическое устройство своего инструмента и особенности работы своей нервной системы. Тем более, он не в состоянии произвольно регулировать частоту колебаний голосовых связок и изменять акустический спектр своего голоса путем волевого добавления или исключения из колебаний той или иной частоты.

Произвольная коррекция механики пения в физическом плане для певца ограничена преимущественно контролем и коррекцией функционального состояния своего инструмента и условий его работы, что собственно и происходит, когда он по своей воле или непроизвольно меняет степень открытия рта или горла, силы дыхания, пытается активизировать или ослабить работу диафрагмы, мышц живота. Поэтому в вокальной технике нас должно интересовать умение создавать внутренние условия работы певческого инструмента, при которых он сможет в максимальной степени проявлять свои возможности.

Эмпиризм обучения вокальной технике отчетливо проявляется в раздельном существовании теории и практики в головах певцов, занимающихся преподаванием сольного пения, а также в их часто утилитарном понимании задач научных исследований.

Как ни парадоксально, но многие из практиков, с которыми приходилось общаться, убеждены, что главная задача науки, изучающей певческое искусство, заключается не в том, чтобы дать им достоверные знания того, чем они занимаются, а в «научном» обосновании их эмпирических представлений и того, что они делают в своем классе.

Современные педагоги также кладут на живот лежащего ученика тяжелые книги, заставляют поднимать рояль во время пения, пользуются серебряной ложкой для правильной укладки языка. Внимательным стало отношение к методам «нюха», «рыдания» и «рвоты». В век научного прогресса вокальная эмпирика обросла научной терминологией. «Импеданс», «высокая позиция», «высокая форманта» прочно вошли в лексикон педагогов, а трудности обучения прилежных и отнюдь не безнадежных учеников, прошедших конкурсный отбор в

консерваторию, стали объясняться «дефицитом вокального интеллекта» или «вокальной интуиции» учащегося, но почти никогда недостаточностью знаний учащегося. И хотя такая позиция, в некоторой степени, может быть объяснена тем, что певцу, не знакомому с практикой научной работы, и к тому же, в большинстве случаев, не имеющему необходимых для этого знаний, действительно трудно ориентироваться в потоке научной (и околонаучной) литературы, находя то, что могло бы ему помочь в решении возникающих проблем. Главное, все же, заключается в том, что достоверным знанием, которое необходимо для профессионального обучения технике оперного пения, вокальная методика не располагает.

Вот, что писал Рауль Юссон: «Без вреда для голоса можно петь, используя любой тип вокальной техники, но при одном условии – петь не слишком высоко, не сильно, не долго и не часто. Трудности и опасности для гортани возникнут тогда, когда певец попытается нарушить одну из этих рекомендаций. В этом случае многообразие безвредных типов вокальной техники сразу сократится за счет неприменимости типов техники с малым импедансом» [4]. А что такое техника малого импеданса?

Мы привыкаем к тому, что в подсвязочном пространстве, в результате работы мышц живота, диафрагмы создается сильное давление. Если это так, то в надсвязочном пространстве должен быть сильный импеданс, и это справедливо. Но тогда, невольно напрашивается и другой вывод, что при слабом давлении в подсвязочном пространстве, в надсвязочном-слабый импеданс. При парадоксальном дыхании по Работнову, стенки грудной клетки, диафрагмы и мышц живота остаются неподвижными. Ни о каком сильном давлении воздуха на гортань говорить не приходится. Из этого следует, что налицо условия для фонации с малым импедансом.

Энергетика звукового потока формируется за счет воздуха, находящегося в резонаторных полостях головы в момент фонационного вдоха.

Рассмотрение техники малого импеданса в сочетании и парадоксальным дыханием по Работнову, открывает возможности для безрегистрового звучания голоса на всем диапазоне. Использование воздуха, находящегося в надсвязочном пространстве в качестве амортизатора для работающей гортани, позволяют избежать увеличения подсвязочного давления при движении голоса вверх. При этом стенки грудной клетки и диафрагмы остаются неподвижными [3].

Итак, голосовой аппарат всегда работает в единстве и взаимосвязи всех своих частей, отвечая звуковым представлениям, возникающим в соответствующих отделах головного мозга.

Из вышеизложенного следует, что «парадоксальное дыхание» по Л. Д. Работнову и техника малого импеданса – две составляющие рациональной вокальной техники.

### **Список использованных источников**

1. Дмитриев, Л. Б. Голосообразование у певцов / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музгиз, 1962. – 59 с.
2. Лаури-Вольпи, Дж. Вокальные параллели / Дж. Лаури-Вольпи. – СПб. : Музыка, 1972. – 303 с.
3. Работнов, Л. Д. Основы физиологии и патологии голоса певцов / Л. Д. Работнов. – М. : Музгиз, 1932.
4. Юссон, Р. Певческий голос / Р. Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 264 с.

## **ОБРАЗ «РУССКОГО СОЛОВЬЯ» В ХОРОВОМ КОНЦЕРТЕ А. А. НИКОЛАЕВА «ВЕНОК А. А. АЛЯБЬЕВУ»**

**Е. А. Гуляева**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
*kabardinka74@mail.ru*

Широкому кругу любителей музыки имя выдающегося русского композитора, пианиста, дирижера Александра Александровича Алябьева (1787–1851 гг.) знакомо в основном благодаря романсу «Соловей». К сожалению, обширное и многогранное творческое наследие композитора, как и его биография, долгое время оставались в забвении. В течение 50 лет после его смерти не было ни одной попытки серьезно разобраться в творчестве и сложной биографии композитора. Если до 1825 г. имя А. А. Алябьева упоминается сравнительно часто, то после, кроме рецензий на романсы, оно совершенно исчезло из печати, а неполные либо ошибочные сведения о его жизни и творчестве приводили лишь к искажению облика композитора и как человека, и как музыкального деятеля. Важнейшая часть созданных им произведений была предана полному забвению. И лишь на исходе первой половины XX столетия, случайно обнаруженный личный музыкальный архив композитора стал доступен для изучения.

Творческое наследие композитора А. А. Алябьева представлено почти всеми музыкальными жанрами. Оказалось, что им написано более 450 произведений, среди которых шесть опер, балет, свыше 20 опер-водевилей, множество сочинений для симфонического и духового оркестров, для голоса с оркестром, хоры, музыка к драматическим

представлениям, пьесы для различных инструментов с фортепиано, камерные ансамбли, обработки песен народов России и свыше 160 романсов. Многие крупные инструментальные, хоровые, театральные произведения стали входить в концертный репертуар, завоевав любовь слушателей. Творчество и жизнь композитора А. А. Алябьева раскрылись во всем объеме, его изучение стало настоящей потребностью для наших современников, и это не могло пройти мимо музыканта А. А. Николаева.

Алексей Александрович Николаев (1931–2003 гг.) – московский композитор, народный артист РСФСР, профессор Московской консерватории, сын известного советского музыковеда А. А. Николаева и ученик В. Я. Шебалина, что, несомненно, не могло не сказаться на творчестве композитора. В своей музыке А. А. Николаев воспеваает красоту русской мелодии и гармонии, передавая малейшие настроения человека через полифоничность, без которой немыслима русская музыка, а также бережно относится к текстам поэтов XIX века, раскрывая мелодичность стиха. Д. Д. Благой, выдающийся отечественный пианист, педагог, композитор, музыковед, писал об А. А. Николаеве как о композиторе, стремящемся к «постижению новой простоты», для которого характерна «принципиальная монолитность равнинного по своему рельефу творчества», чьи сочинения отличает «оптимизм, лишенный показной парадности, услышанный в самом биении жизни» [1].

С увлечением работает он в разных жанрах: симфоническая музыка (2 увертюры, 5 симфоний, 3 сюиты и др.), театральная музыка – от оперетт («Ласточка» (1961 г.), «Лопе де Вега подсказал» (1977 г.), балета («Золотой ключик» (1952 г.), «Луноглазка» (1968 г.) до оперы («Горе – не беда» (1962 г.), «Ценою жизни» (1965 г.), «Разгром» (1976 г.), вокальная музыка – более 10 циклов на слова русских и зарубежных поэтов, музыка к драматическим спектаклям, фильмам, радио- и телепостановкам. На протяжении всей своей творческой деятельности А. А. Николаев обращается к созданию хоровых произведений, среди которых: оратории – «Русская сказка» (1967 г.), «Мастера» (1968 г.), «Песня о гибели казачьего войска» (1973 г.), цикл «7 хоров на стихи А. Т. Твардовского» (1976 г.), хоровые концерты – «Русская сказка» (1982 г.), «Венок А. Алябьеву» (1986 г.), а также многочисленные хоровые миниатюры и обработки русских народных песен.

Творчество А. А. Николаева совпало с тем временем в современном искусстве, когда актуальность нравственных ценностей прошлого, исторического культурного наследия не уменьшается, а, напротив, возрастает. Возрождение пристального интереса к наследию русского

искусства XIX, начала XX веков, по мнению отечественного музыковеда, музыкального социолога, доктора искусствоведения, профессора А. Н. Сохора, связана с «потребностью современных композиторов снова прикоснуться к громадным духовным сокровищам отечественной культуры, окунуться в них и почерпнуть новые силы для осуществления насущных задач современности» [3, с. 10–12].

В этом смысле интересен хоровой концерт А. А. Николаева «Венок А. А. Алябьеву», написанный в 1986 году и посвященный 200-летию со дня рождения выдающегося русского композитора. Этот концерт – своего рода разворачивающийся во времени музыкальный портрет русского композитора, с его радостями и горестями, надеждами и разочарованиями.

Немаловажную роль в воплощении образа «русского соловья», его «дороги жизни» сыграл выбор стихотворений тех авторов, которые были излюбленными в творчестве самого А. А. Алябьева – А. А. Дельвига, П. А. Вяземского, Н. М. Языкова, Д. В. Веневитинова, К. Ф. Рылеева, А. В. Полежаева и Е. А. Баратынского. Последовательность, в которой расположены стихотворения, отразила стремление композитора философски осмыслить дорогу жизни А. А. Алябьева. Здесь и философское размышление, и заздравный тост, и тяжкое раздумье, и «лирические» порывы души. Тексты в совокупности раскрывают основную мысль композитора: показать трагедию жизни человека-творца через рассмотрение разных сторон, мельчайших оттенков душевного состояния героя, соответствующих стадиям его жизни.

Идея хорового концерта раскрывается в сопоставлении двух сфер: внутренний мир композитора А. А. Алябьева – образ философских размышлений, раздумий и «внешняя» сторона его жизни – образы светлой грусти, бодрости духа, чувство беспокойства и тревоги, состояние надломленности. Все номера концерта, связанные с раскрытием внутреннего мира, излагаются полифонически. Еще со времен Г. Ф. Генделя, И. С. Баха fuga стала главным выразителем философского понимания мира через музыку. Здесь композитор А. А. Николаев следует традициям великих мастеров. В основу развития таких хоровых номеров, как «Прелюдия», «Болящий дух врачует песнопенье» (N 6), «Моя молитва» (N 9), «Постлюдия» положена мелодия, построенная соответственно монограмме, зашифрованной в фамилии А. А. Алябьева: А- La – В – Е – F. Появляясь в начале «Прелюдии», она лейттемой проходит через всю музыкальную ткань концерта и придает композиции как цельность, так и одновременно контраст – противопоставление личности художника «внешней» стороне его жизни. Хоры концерта, воссоздающие обстановку жизни и деятельно-

сти А. А. Алябьева, представлены различными музыкальными темами: шумное веселье в «Застольной» (N 2), взволнованность в «Дорожной думе» (N 3, N 7), состояние одиночества и щемящей боли в «Стансах» (N 4) и в «Русской песне» (N 8), напряженность в «Погибающем пловце» (N 5). Вместе эти номера составляют цельный образ сложного, порой несправедливого, но прекрасного мира, символом которого является слово «жизнь».

Мелодика в хорах концерта А. А. Николаева отличается ясностью, певучестью, характерной «утвердительностью» интонацией (в частности, опора на звуки тонического трезвучия). Привлекательна ритмическая упругость мелодии, частое использование синкопированных и пунктирных ритмов (например, «Застольная», «Стансы»). Гармонический язык несложен: простые аккорды (трезвучия, сектаккорды, септаккорды), обычные тональные соотношения (T – D; T – S) в экспозициях и тональные планы в разработках. Вместе с тем, гармонический язык выразителен и своеобразен. Обусловлено это рядом особенностей, среди которых на первое место следует выдвинуть огромную роль мелодического начала. С мелодизацией гомофонно-гармонической фактуры связана большая роль аккордовых обращений. Вследствие этого, обычное аккордовое четырехголосие становится гибко подвижным и певучим. Большое место в гармоническом языке хоровых номеров занимают: органые пункты, «выдержанные звуки», исполняемые закрытым ртом, например, «Кинем печали»; хроматические «ползущие» последования аккордов, так как в «Прелюдии». Излюбленным средством у А. А. Николаева является сопоставление одноименных минора и мажора. «Омажоривание», высветление минора за счет использования высокой III ступени является колористическим приемом в творчестве композитора.

Хоровому концерту А. А. Николаева присуще многообразие музыкальных форм: это и куплетная форма («Застольная», «Стансы», «Русская песня»), простая 3х-частная форма («Эпилог»), двойная 3-х частная («Погибающий пловец»), трех-пятичастная («Кинем печали»), строфическая («Моя молитва») и вариантно-строфическая формы («Дорожная дума»), полифонические формы: от имитаций до фуг («Прелюдия», «Болящий дух врачует песнопенье», «Постлюдия»). Преобладающим принципом в любой форме у композитора становится непрерывность и постепенность в развитии.

В некоторых номерах композитор применяет эффекты звукоизобразительного характера. Например, в хоре «Дорожная дума» ощущение бега лошадей создается благодаря использованию в «сопровождающих» голосах остигатных ходов на staccato при словах «цок, цок».

В хорах явно прослеживается связь с многоголосным складом русской народной песни, что не могло не сказаться на музыкальном языке хорового концерта: мелодическая распевность, развитый характер голосоведения, подвижность и самостоятельность хоровых партий, чередование solo и tutti (как в народной песне чередование куплета и припева), при основном четырехголосии хоровая фактура может сжиматься до одного голоса (унисона) или увеличиваться до восьмиголосия.

Каждый хор в этом концерте продуман композитором с точки зрения драматургии. Кульминация не бывает случайной, неся в себе смысл и главную мысль произведения, она всегда планомерно подготавливается – возрастанием динамики, уплотнением фактуры, появлением напряженной гармонии. С наступлением кульминации музыкальное развитие хора не заканчивается, давая возможность исполнителю и слушателю все пережить, обдумать.

Разные по характеру хоры-картины, представляющие собой непрерывную жизненную дорогу А. А. Алябьева, образуют «венки» сложной композиционной цепи. Таким образом, в названии хорового концерта, как впрочем, и в самой идее и наполнении прекрасного произведения отразилось истинное отношение композитора А. А. Николаева к личности выдающегося музыканта А. А. Алябьева – это своего рода музыкальное приношение, напоминание современникам о замечательном русском композиторе, заслуживающем благодарной памяти и нашей, и наших потомков.

### **Список использованной литературы**

1. Благой, Д. Д. Становление таланта / Д. Д. Благой // Советская музыка. – 1962. – № 3.
2. Григорьева, Г. В. Русская хоровая музыка 1970–80-х годов / Г. В. Григорьева. – М. : Музыка, 1991. – 80 с.
3. Сохор, А. Н. Некоторые идейно-эстетические проблемы советской музыки 70-х годов / А. Н. Сохор // Вопросы теории и эстетики музыки : сб. ст. – Вып. 15. – Л. : Музыка, 1977. – С. 10–12.

## **ПАРКОВЫЕ И УСАДЕБНЫЕ АНСАМБЛИ РОССИИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ И. А. БУНИНА**

**Т. Н. Козина, Н. А. Марченко, М. А. Пятин**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
T.N.Coзина@yandex.ru, m-natali66@mail.ru, k.estestvoznanie@yandex.ru

Последняя книга рассказов И. А. Бунина – «Темные аллеи». Годы работы над ней (1937–1945) были для писателя очень тяжелыми. Сна-

чала бедность, нужда, затем время фашистской оккупации, надвигающаяся старость усиливали одиночество Бунина. «Темные аллеи» стали главной радостью в его жизни.

Как появилось название книги? Заглавие вводит читателя в мир произведения, открывая вход в текст и помогая автору «реализовать различные интенции, а также обеспечивает реализацию целостности замысла» [2, с. 136]. Упоминание о «темных аллеях» встречается во многих произведениях русской классической литературы. Вспомним пушкинские строки:

То на конце аллеи темной  
Вечерней, тихую порою,  
Одну, в задумчивости томной,  
Тебя я вижу пред собой [5, с. 382].

Усадебный парк Тархан вспоминает и М. Ю. Лермонтов:

В аллею темную вхожу я; сквозь кусты  
Глядит вечерний луч, и желтые листья  
Шумят под робкими шагами [3, с. 126].

Аллея «обширного парка» помогает в раскрытии идеи рассказа «Мои деревья» другому классику русской литературы – И. С. Тургеневу [6, с. 536].

Эти тексты свидетельствуют о сложившейся традиции создания парковых ансамблей в помещичьих усадьбах России. Так, например, на территории Пензенской области старейшим является Зубриловский дворцово-парковый комплекс, начало создания которого относится к концу XVII века. По мнению краеведов, басня И. А. Крылова «Свинья под дубом» была написана в этом парке, так как баснописец с апреля до осени 1797 года служил секретарем и одновременно был воспитателем детей князя С. Ф. Голицына.

Подобные одиночные деревья (дуб, вяз, липа, лиственница) обычно высаживались вокруг зданий. С учетом ландшафта создавались парки. В России деревья сажались близко друг к другу – стеной. К дому помещика, как правило, вела дубовая или липовая аллея. Спустя десятилетия деревья в парках укоренялись и разрастались, придавая пейзажу особую красоту. Таким образом, «темные аллеи» в русской литературе XIX века становятся символом старинных дворянских усадеб.

Случайно попавший в руки Бунина томик стихов Н. П. Огарева со стихотворением «Обыкновенная повесть» задерживает внимание писателя на строках:

Вблизи шиповник алый цвел,  
Стояла темных лип аллея.

Перед художником сразу возникла картина осени: ненастье, большая дорога и проезжающий по ней в экипаже старый военный. Тут же родился сюжет рассказа «Темные аллеи».

Строки из стихотворения Огарева не только определили генеральную идею книги, но и сформировали русский хронотоп: действие почти всех рассказов происходит в дореволюционной России. Любовь к Родине всегда жила в душе Бунина. Созданная Огаревым картина русской природы была близка писателю, также родившемуся и выросшему в центральной части России.

Стихотворение Огарева «Необыкновенная повесть» было написано в 1842 году. Из биографии поэта известно, что в январе 1842 года он вернулся в Россию из заграничной поездки. За границей произошел окончательный разрыв с первой женой. Живя на родине, Огарев посетил Петербург, Москву, Старое Акшино, Пензу. В это же время поэт побывал в селе Яхонтово (сейчас село Долгоруково Иссинского района Пензенской области) у участника декабристского движения, уездного предводителя А. А. Тучкова. Его дочь Наталья стала впоследствии второй женой Огарева. Таким образом, сюжетное стихотворение «Обыкновенная повесть» отобразило душевное состояние поэта.

Встреча влюбленных, описанная Огаревым, происходила на фоне прекрасного пейзажа, в котором легко узнается пейзаж родных мест поэта:

Была чудесная весна!  
Они на берегу сидели –  
Река была тиха, ясна,  
Вставало солнце, птички пели;  
Тянулся за рекою дол,  
Спокойно, пышно зеленея;  
Вблизи шиповник алый цвел,  
Стояла темных лип аллея [4, с. 63].

Сельский пейзаж напоен молодостью, влюбленностью. Пафос стихотворения свидетельствует о том, что поэту мила прелесть и простота русской природы. Музыкой наполнены понравившиеся Бунину строки:

Вблизи шиповник алый цвел,  
Стояла темных лип аллея...

Картины природы «родимой сторонки» [4, с. 29] всегда рождали в душе поэта гармонию. Прежде всего в исследуемых строчках привлекает внимание эпитет «алый». Почему у поэта природный розовый

цвет определяется так? В данном случае проявляют себя ментальные установки автора. В русской народной культуре алый цвет является символом любви. Из фольклора подобное восприятие перешло в письменную литературу («Аленький цветочек» С. Т. Аксакова, «Алые паруса» А. С. Грина). В стихотворении Огарева влюбленные выбирают место встречи, наиболее отвечающее их чувству.

Повтор плавных согласных в словах «алый», «лип», «аллея» придает стихам музыкальность. Текстовая антонимия «алый – темных» готовит сюжетную развязку стихотворения. Во второй части ретроспективно сообщается о расставании влюбленных.

Пейзаж завершает «Обыкновенную повесть», создавая художественное обрамление. Вновь появляется текстовая антонимия:

А там, на берегу реки,  
Где цвел тогда шиповник алый,  
Одни простые рыбаки  
Ходили к лодке обветшалой  
И пели песни – и темно  
Осталось, для людей закрыто,  
Что было там говорено,  
И сколько было позабыто [4, с. 64]

В стихотворении Огарева, как следует из текста, эпитеты «темных», «темно» имеют значение «закрытый», «скрытый». Вступая в межтекстовые связи, Бунин трансформирует их смысловое наполнение.

Элементы текста Огарева используются в прозе Бунина в речи персонажей. Герои рассказа «Темные аллели» постоянно обращаются к образам «Обыкновенной повести», проводят параллели между ситуацией собственной жизни в прошлом. Случайно встретив на постоялом дворе когда-то горячо любимую женщину, герой рассказа Бунина спустя тридцать лет дает оценку личному чувству:

– Все проходит, мой друг, – забормотал он. – Любовь, молодость – все, все. История пошлая, обыкновенная. С годами все проходит [1, с. 253].

Смысл точечной цитаты из названия стихотворения Огарева раскрывается синонимом «пошлая» (неоригинальная, банальная). Таким образом, в речи персонажа происходит изменение характера оценки. У Огарева название «Обыкновенная повесть» используется в значении того, что происходит сплошь и рядом, почти всегда.

Спустя много лет героиня рассказа Бунина по-другому воспринимает запомнившиеся строки: «И все стихи мне изволили читать про всякие

«темные аллеи», – прибавила она с недоброй улыбкой» [1, с. 253]. Бывшая возлюбленная не простила предательства. Оправдывая себя, персонаж кратко рассказывает о событиях своей жизни, в итоге приходя к тому же выводу: «Впрочем, все это тоже самая обыкновенная, пошлая история» [1, с. 254]. Таким образом, через точечную цитату происходит смысловое обогащение всего текста, становится понятным отношение героев рассказа к их юношеской любви.

Привлекшая внимание Бунина цитата в трансформированном виде звучит в конце рассказа в размышлениях героя: «Да пеняй на себя. Да, конечно, лучшие минуты. И не лучшие, а истинно волшебные! Кругом шиповник алый цвел, стояли темных лип аллеи...» [1, с. 255]. Но и спустя много лет персонаж воспринимает то чувство, как вспышку, не допуская возможности иного развития событий («Какой вздор!»).

Выступая как завершающая смысловая интенция текста, модифицированная цитата из стихотворения Огарева содержит и авторскую оценку. Об этом свидетельствует письмо Бунина к Н. А. Тэффи от 23 февраля 1944 года: «Вся эта книга называется по первому рассказу – «Темные аллеи», в котором героиня напоминает своему возлюбленному, как когда-то он все читал ей стихи про «темные аллеи...», и все рассказы этой книги только о любви, о ее «темных» и чаще всего очень мрачных и жестких аллеях» [1, с. 609].

Таким образом, «Темных лип аллея» в стихотворении Огарева является символом старинной барской усадьбы. Видоизменяя цитату, Бунин придает ей иное смысловое значение. В его рассказе эпитет «темный» означает «незримый, сокровенный, мистический».

### **Список использованных источников**

1. Бунин, И. А. Собр. соч. : в 6 т. / И. А. Бунин. – М. : Художественная литература, 1988. – Т. 5. – 639 с.
2. Козина, Т. Н. Библейские коннотации в заглавиях современных прозаических произведений как выражение авторской позиции / Т. Н. Козина // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». – 2010. – № 1. – С. 136–140.
3. Лермонтов, М. Ю. Избранные сочинения / сост. В. Вацуро, Н. Чистова. – М. : Художественная литература, 1983. – 830 с.
4. Огарев, Н. П. Мой русский стих, живое слово... : стихотворения / Н. П. Огарев. – М. : Детская литература, 1983. – 159 с.
5. Пушкин, А. С. Полн. собр. соч. : в 19 т. / А. С. Пушкин ; АН СССР ; гл. ред. В. Д. Бонч-Бруевич. – М. : Воскресенье, 1999. – Т. 7. – 395 с.
6. Тургенев, И. С. Собр. соч. : в 5 т. / И. С. Тургенев. – М. : Русская книга, 1994. – Т. 3. – 540 с.

# ВОЗРОЖДЕНИЕ РОЖДЕСТВЕНСКИХ ТРАДИЦИЙ В РОССИИ

**Н. В. Ларюшкина**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
N. Laryushkina@yandex.ru

Рождество – один из самых ожидаемых и радостных праздников в России. Традиции празднования Рождества Христова имеют глубокие корни и уходят вглубь веков. На Руси Рождество всегда было связано со многими традициями и обычаями, возникшими вместе с появлением самого праздника еще в X веке.

С течением времени, со сменой эпох старинные российские традиции празднования Рождества, одного из главных христианских праздников, претерпевали изменения, что, в частности, обусловлено изменением времени его празднования. Большое влияние оказывает господствующая в обществе идеология на сохранение и возрождения традиций. Немалые изменения претерпели традиции празднования Рождества в советский период, когда о празднике запрещалось даже упоминать.

Но в настоящее время наблюдается возрождение рождественских традиций.

Понятие «традиция» включает целый круг явлений, относящихся к представлениям о прошлом, к тому, что в современной науке называется «культурной» или «исторической памятью».

Обычаи и традиции играют большую роль в жизни и развитии общества. Не все рождественские традиции сохранились до нашего времени. В атеистическом советском государстве празднование Рождества было запрещено. Однако, согласно социологическим исследованиям, проведенным в России в конце 1980-х годов XX века, у людей «повышается тяготение к религии, прежде всего православной» [3, с. 663]. С 1991 года в России вновь стали праздновать Рождество Христово. Постановлением Верховного Совета РСФСР 7 января было объявлено праздничным днем.

С возрождением празднования Рождества стали возвращаться забытые и появляться новые рождественские традиции.

Многие современные люди считают рождественской традицией колядки. Однако, колядование не имеет ничего общего с Рождеством. Это остатки языческой обрядности.

К истинным Рождественским традициям можно отнести христославье. В противоположность языческой коляде именно славление

было почитаемым обрядом в жизни русских христиан. В праздник Рождества Христова, когда раздавался благовест к литургии, патриарх с духовенством приходили поздравлять государя в его палаты и славили Христа, затем все шли с крестом и святою водой к государыне и к другим членам царской семьи. Традиция славления была очень широко распространена среди народа. Молодежь и дети собирались группами и ходили из дома в дом или останавливались под окнами и пели, славя родившегося Христа, а также желали хозяевам добра и благоденствия. Славящих полагалось одаривать сладостями. Все, чем одаривали, складывали в торбы и приносили в храм, где потом угощали всех прихожан.

К традиционному обряду славления в XVI веке добавилось новшество западноевропейского происхождения – вертеп, представляющий собой переносной ящик, в котором были изображены события и обстоятельства рождения Христа. В России вертепы развились в кукольный театр с подвижными фигурками. Каждый персонаж вертепа – символ. Волхвы – мудрость, пастухи – простосердечность, ангелы – мир. Традиция вертепов забылась во времена Советской власти. И возрождается лишь в последние годы.

Одним из неотъемлемых атрибутов Рождества является Рождественская елка. Традиция ставить елку в домах на Рождество пришла к нам из Германии. Среди германских народов издавна существовал обычай идти на Новый год в лес, где выбранное для обрядовой роли еловое дерево освещали свечами и украшали цветными тряпочками, после чего вблизи или вокруг него совершались соответствующие обряды. Со временем еловые деревца стали срубать и приносить в дом, где они устанавливались на столе.

После крещения германских народов обычаи и обряды, связанные с почитанием ели, начали постепенно приобретать христианский смысл, и ее стали устанавливать в качестве рождественского дерева в домах уже не на Новый год, а в Сочельник (канун Рождества, 24 декабря), отчего она и получила название рождественского дерева [1].

В России обычай новогодней елки ведет начало с Петровской эпохи. Как рождественское дерево елка появилась в России в начале XIX в. в домах петербургских немцев [1]. Публично их стали ставить в Санкт-Петербурге в 1852 г. К концу XIX века рождественские ели являются главным украшением городских и деревенских домов, а в XX веке они были неотделимы от зимних праздников [2]. В городах перед Рождеством открывались елочные базары. Елку полагалось купить и нарядить взрослым втайне от детей. Наряжали дерево игрушками и сладостями, которые после праздника раздавались детям. Вен-

чала Рождественскую ель Вифлеемская звезда. Под елку складывали рождественские подарки, которые разворачивались во время праздника под всеобщий восторг.

Рождество считается семейным праздником. В настоящее время возрождаются традиции празднования Рождества в семье. В России не принято в этот день ходить в гости или отмечать этот праздник вне дома. Вся семья собирается за праздничным столом, взрослые дети стараются навестить и поздравить своих родителей. Возвращается и традиция дарения рождественских подарков. Ими чаще всего являются открытки, звездочки, ангелочки, свечи. Оригинальные подарки к Рождеству можно приготовить и своими руками. Это может быть и открытка, и поделка (Ангел, Вифлеемская звезда, овечка и т. п.), красиво украшенные свечи, праздничный стол и многое другое.

Одной из самых популярных традиций является загадывание желания. Рождественская ночь действительно является волшебной. Согласно верованию, если загадать желание на Рождество, глядя в открытое небо, то оно обязательно сбудется.

В рождественских обычаях, как в зеркале, отражаются практически все культурные и исторические эпохи. Каждое поколение, оттачиваясь от традиций, завещанных предками, привносило в празднование Рождества Христова что-то новое, особенное, свойственное именно тому историческому периоду, в котором оно жило и национальным обычаям именно своего народа.

В последнее десятилетие во многих городах и селах России проводятся мероприятия, приуроченные к празднованию Рождества: проходят концерты и выставки, ставятся спектакли на рождественскую тему, проводятся рождественские чтения, ярмарки, акции милосердия, благотворительные акции, устраиваются туристические поездки.

Возрождаются традиции проведения Рождественских елок. Театрализованные представления с участием детей, родителей, бабушек и дедушек, с проведением конкурсов, игр, исполнением музыкальных, танцевальных и стихотворных номеров приобретают все большую популярность. В Московском Кремле традиционно стали проводить Патриаршую елку, которую устраивает Русская православная церковь для воспитанников воскресных школ, детских домов и приютов, а также, для детей из многодетных и малообеспеченных семей.

Рождество в современной России является, прежде всего, религиозным праздником. В последние годы все больше людей посещают во время Рождественских каникул церковь, вспоминая религиозный смысл праздника. Во всех православных храмах нашей страны проходят службы. По федеральным каналам российского телевидения в

ночь на Рождество транслируется торжественное богослужение из Храма Христа Спасителя.

Современный праздник Рождества Христова становится особым временем надежд людей на мир и благополучие. Традиции празднования Рождества всегда были направлены на духовное возрождение людей. Этот праздник привносит в жизнь каждого человека много ярких, радостных минут и добрых надежд, наполняет души прекрасным светом и любовью.

### **Список использованных источников**

1. Душечкина, Е. Три века русской елки. Ч. 1 / Е. Душечкина // Наука и жизнь. – 2007. – № 12. – С. 73–79. – URL: <http://www.nkj.ru/archive/articles/12362>.
2. Ушаков, Я. История праздника Рождества / Я. Ушаков. – URL: <http://ricolor.org/history/rt/pn/rojdestvo/1>.
3. Христианство и русская литература. Взаимодействие этнокультурных и религиозно-этических традиций в русской мысли и литературе / Рос. академия наук, Ин-т русской литературы (Пушкинский Дом) ; отв. ред. В. А. Котельников, О. А. Фетисенко. – Сб. 5. – СПб. : Наука, 2006. – 738 с.

## **КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В РАБОТАХ Л. ВИТГЕНШТЕЙНА**

**Л. Н. Мешкова**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
[lnmeshkova@rambler.ru](mailto:lnmeshkova@rambler.ru)

Одной из важнейших проблем современной культуры, вызванных процессами глобализации, активизации межкультурного взаимодействия, стала проблема межкультурной коммуникации и, соответственно, проблема понимания других культур. Анализ данных вопросов предполагает поиск и использование методов и подходов, которые позволили бы учитывать всю многомерность сложившейся культурной ситуации. В качестве одного из таких подходов можно рассматривать аналитическую философию Л. Витгенштейна. Как отмечает Н. В. Медведев, «освоение философских идей Л. Витгенштейна позволяет развить и воспринять тот стиль мышления, который, с одной стороны, исключает рецидивы абсолютизма и догматизма в репрезентации собственных суждений, с другой – ограждает нас от воинствующей непримиримости, нетерпимого и упрощенного подхода к иным взглядам и верованиям» [5, с. 1].

Л. Витгенштейн – одна из ключевых фигур в философии XX века. И, несмотря на то, что ему и его творчеству посвящено множество исследований, его работы остаются открытыми для дальнейших толкований. Его взгляды трудно уложить в какую-то определенную, строгую систему без того, чтобы что-то не упустить. Если сам Л. Витгенштейн в предисловии к «Философским исследованиям» сетовал на то, что ему не удалось изложить результаты своей философской деятельности в непрерывной последовательности и целостности, то тем более это нельзя сделать кому-то другому. Л. Витгенштейн связывал это с природой самого философского исследования, которое принуждает нас странствовать по обширному полю мысли, пересекая его вдоль и поперек в самых различных направлениях. Но отчасти «виноват» в этом и сам австрийский философ – из-за сложности и многообразия своей натуры, своих интересов. В то же время нельзя не согласиться с оценкой философии Витгенштейна, данное Г. Х. фон Вригтом: «...классическим творение человеческого разума становится как раз благодаря этой сложности и неоднозначности, которые неудержимо влекут к себе, но в то же время сопротивляются любым нашим попыткам достичь окончательного понимания» [4, с. 28]. Вот эта-то неоднозначность взглядов Витгенштейна определяет то, что любое их изложение и анализ является одной из возможных интерпретаций.

Вопрос о культуре и связанных с ней проблемах не был специальным объектом исследования философа. Однако он и в своих философских работах, и в заметках, дневниках поднимал и старался решить вопросы, касающиеся культуры и искусства. Это вытекало, во-первых, из характера изучаемых им философских проблем, а, во-вторых, из характера личности самого Витгенштейна, который был человеком всесторонне одаренным и образованным, всегда живо интересовавшимся проблемами культуры.

Во взглядах Витгенштейна на культуру можно найти влияние теории О. Шпенглера. Однако нельзя характеризовать Витгенштейна как его последователя. Скорее, он согласен с теми положениями Шпенглера, которые отвечают его концепции «языковых игр».

Понятие «языковой игры» является одним из основополагающих в философской системе Л. Витгенштейна. Именно через это понятие раскрываются его взгляды на культуру и искусство. Неслучайно предлагается рассматривать понятие языковой игры как модель социокультурного познания [5, с. 20]. Понятие языковой игры прежде всего направлено на раскрытие того, как функционирует язык в качестве естественного средства коммуникации. В этом случае языковой игрой Витгенштейн называет «единое целое: язык и действия, с которыми

он переплетен» [2, с. 113]. Идея языковой игры показывает, что язык сам является частью определенной деятельности, принадлежащей определенной «форме жизни». Слово же в разных языковых играх получает различное употребление, а, значит, различное значение. В то же время Витгенштейн трактует языковую игру и более широко – как любую символическую систему с заданными правилами функционирования, собственной «грамматикой», включенную в определенный образ действия и невозможную без своего окружения. В таком понимании языковая игра, учитывающая и социальный аспект, сама становится «формой жизни».

Исходя из вышесказанного, рассмотрим то, какую интерпретацию получает понятие культуры у Витгенштейна.

Философ пишет, что «к языковой игре принадлежит вся культура» [3, с. 40], «культура – своего рода орденский устав, во всяком случае, она предполагает некие правила» [2, с. 488]. Таким образом, культура предстает как целостная и достаточно замкнутая система, которая обладает набором своих символов и правил. Любой феномен, рассматриваемый в рамках определенной культуры, приобретает знаковый характер и может рассматриваться как фрагмент языка, а потому обретает смысл только в данной культуре как системе. Л. Витгенштейн неоднократно подчеркивает, что понимание любого культурного явления обязательно требует знания контекста, в который он вплетен. Более того, на наше отношение к данному явлению будет влиять наше отношение ко всему его культурному окружению. Так, например, Витгенштейн пишет о восприятии произведений Шекспира: «Чтобы наслаждаться творчеством поэта, надо, я полагаю, любить и ту культуру, к которой оно принадлежит. Если же она безразлична тебе или неприятна, твое восхищение охладевает» [2, с. 489–490].

Положение о культуре как единой системе относится не только к ее феноменам, но и к человеку, к тому, кто их создает: «Культура – это как бы грандиозная организация, указывающая каждому, кто к ней принадлежит, его место, где он может работать в духе целого, а его сила может с полным правом измеряться его вкладом в смысл этого целого» [2, с. 418]. Таким образом, существование культуры и ее отличительные особенности оказываются теснейшим образом связанными со способами деятельности человека. Например, характерной чертой современной европейской и американской цивилизации (чей дух, по словам самого Витгенштейна, был ему чужд и антипатичен) является «прогресс». Содержание идеи прогресса состоит в том, что вся деятельность современной цивилизации состоит в конструировании все более усложненной формы своей организации. Но другие ис-

торические эпохи и другие цивилизации могут обладать иной спецификой, связанные с другими формами деятельности человека.

Из данных утверждений логически вытекает мысль о том, что нельзя сравнивать произведения искусства разных культурных эпох, используя одни и те же критерии: «Ведь сегодняшние условия действительно столь отличаются от прежних, что современное произведение искусства и творение прошлого несопоставимы, в таком случае не поддается сравнению и ценность одного и другого» [2, с. 473]. Это положение очень значимо для позиции Витгенштейна, так как связано с возможностью пониманию других культур (других «языковых игр»), и с его отношением к идее прогресса в истории.

В связи с последним следует отметить, что Витгенштейн не поддерживает идею прогресса человеческой культуры в том виде, какой она приобрела в философии Нового времени и в каком прижилась в умах и мнениях европейского общества. По его мнению, как уже указывалось, прогресс – это форма только современной западной цивилизации. «Думая о будущем мира, мы всегда предполагаем, где он окажется, если будет двигаться в том же направлении, в каком, по нашему разумению, движется сейчас. О том же, что мир движется не по прямой, а по кривой, направление которой постоянно меняется, мы не думаем» [2, с. 414], – писал австрийский философ. Но если цивилизация не движется по прямой, тогда бессмысленно говорить, что она ушла вперед, поднялась на более высокую ступень. Ведь движение по кривой траектории предполагает не только продвижение вперед, но и возвращение к прошлым достижениям и традициям.

Видимо это имел в виду Витгенштейн, когда сравнивал произведения великих мастеров со светилами, которые восходят над нами и, совершив свой путь, заходят. «Так каждое великое произведение, пережившее свой закат, в свое время вновь взойдет над нашим горизонтом» [2, с. 426], – заключает философ.

Раз человеческая история не движется по пути прогресса, тем более единого для всего человечества, то нельзя подходить с одной меркой к произведениям разных культур, нельзя их сопоставлять, используя шкалу «выше – ниже», «лучше – хуже». Это же относится и к оценке другой культуры в целом. Ведь в каждой культуре действуют свои правила, свой «устав». Отсюда вытекает категоричное замечание Витгенштейна: «Одна эпоха не понимает другую; а ничтожная эпоха ложно судит обо всех иных, по своим, собственным, ничтожным меркам» [2, с. 491].

Именно с таких позиций Л. Витгенштейн критикует работу Дж. Фрэзера «Золотая ветвь».

Витгенштейн возражает против европоцентристской идеи о том, что с помощью «более совершенных» критериев современной европейской культуры можно оценивать, критиковать и анализировать рассматриваемые Фрэзером типы верований «дикарей». В своей известной книге Дж. Фрэзер пытается дать рациональное объяснение магическим действиям, ритуалам, религиозным воззрениям древних народов. Согласно Дж. Фрэзеру, мифы, магия, наука имеют одну основу, а именно представляют попытки понять природный мир, существующие в нем закономерности и научиться ими управлять. В этом случае магия, в отличие от науки, понимается как ложное объяснение, заблуждение. Эти взгляды Дж. Фрэзера вызвали серьезные возражения у Л. Витгенштейна.

В первую очередь философ отмечает, что религиозный, магический обряд не опирается на взгляды, которые характеризуются определенной мерой достоверности и точности. Обычай и воззрение могут одновременно существовать, но обычай не вытекает из этого воззрения, «просто они оба есть». А поскольку заблуждение может соответствовать только мнению, то обычаи, ритуалы, магические действия не могут быть ни истинными, ни ложными. Витгенштейн понимает магию не как воззрение, а как символическое явление. Магия носит языковой характер. Внутренняя природа магического действия связана со всеми обстоятельствами, причастными к его совершению, со всем образом жизни людей данной культуры. Поэтому магию, а также любой тип религиозных воззрений (буддийский, христианский) можно рассматривать как организующий принцип определенной «формы жизни». О формах жизни бессмысленно говорить, что они «ложные», поскольку они просто есть, и потому не нуждаются в оправдании.

Ошибкой является, с точки зрения Витгенштейна, и попытка каким-либо образом объяснить обычаи и ритуалы другой культуры. Он отмечает, что всякое объяснение есть гипотеза, кроме того, объяснение опирается на внутренний и культурный опыт объясняющего. Фрэзер интерпретирует культуру «дикарей» с позиции, а, главное для Витгенштейна, с высоты европейской культуры, используя понятия и категории этой культуры. Это вызывает у Витгенштейна, известного своей требовательностью к людям и нетерпимостью к какой-либо духовной ограниченности (тем более у ученого), очень резкие высказывания по отношению к Фрэзеру, например: «Какая узость в духовной жизни у Фрэзера! А отсюда – такая неспособность понять жизнь иную, чем у англичан его времени!» [1, с. 253].

Поэтому, говоря о других культурах, «мы должны только правильно излагать то, что знаем, и ничего к этому не прибавлять»

[1, с. 252], то есть мы должны ограничиваться описанием всех известных нам фактов, но не давать им оценку. Но даже их изложение не гарантирует некоторой доли субъективности, так как на наше изложение, на его форму влияет способ, каким мы видим вещи, каким образом мы связываем факты друг с другом.

Все сказанное о религии может быть отнесено и к другим феноменам культуры: искусству, этическим взглядам. Они также стоят за рамками рационального объяснения, так как они являются формами живого человеческого опыта и выражают фундаментальные для людей проблемы самой жизни, счастья, судьбы. Эти вопросы не могут получить адекватного и прямого выражения в естественном языке, имеющего границы. Однако данные представления могут быть выражены косвенно – через показывание. С этим связаны и мысли философа о «безмолвности» искусства, о его возможностях выразить невыразимое: «В искусстве трудно сказать нечто такое, что было бы столь же хорошо, как: ничего не сказать» [2, с. 433], «... произведение искусства можно назвать если и не выражением чувства, то чувственным выражением или прочувственным выражением. ... произведение искусства не стремится передать ничего другого, кроме самого себя» [2, с. 465].

Произведение искусства – это определенного рода символы, а символы всегда обладают смыслом. Смысл же, подчеркивает философ, определяется контекстом, всем окружением, всей данной культурой как формой жизни. Свое понимание произведения искусства человек демонстрирует не рассуждением и объяснением того, что воспринимает, а только своими действиями, «жестами».

Однако, отмечая ценностную несравнимость различных культур и невозможность рационального их объяснения, Л. Витгенштейн, как представляется, не говорит об их непроницаемости, не отрицает возможности понимания творений других культур и, вероятно, даже диалога между культурами. Наоборот, само стремление «объяснить» явления чужой культуры вытекает из наличия в разных культурах неких общих, «родственных», черт, того, что философ называет «семейным сходством». Именно поэтому мы понимаем магические действия и обряды других народов и также поэтому мы стремимся их объяснить, хотя, в общем-то, их понимание происходит без и до объяснения. «... лучшее доказательство нашего родства с дикарями – это то, что для описания их воззрений Фрэзер использует знакомые и им, и нам слова, как «дух», «тень»» [1, с. 256]. Витгенштейн привлекает внимание к тому, что для людей XX века «внутренняя логика» многих обычаев и магических действий «дикарей» вполне понятна. Это означает, что

и для нас их символическое и ритуальное измерение сохраняет свой внутренний смысл. Причину этого Витгенштейн видит в некой склонности в нас самих, в том общем, что есть в нашей душе и в душе дикаря. И современный человек способен придумывать обряды и ритуалы, но, чтобы стать действующими, они должны соответствовать, во-первых, общим человеческим склонностям и, во-вторых, своему окружению, всему принятому образу действий.

Возможно, мысль Витгенштейна о том, что произведения старых мастеров могут стать вновь значимыми для нас, связана с мыслью, что наша эпоха может приобрести ряд сходных, «семейных» черт с прошлой культурой, которые позволят понять и включить в свою «языковую игру» эти произведения.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что смысловая самодостаточность культуры как определенной формы жизни не означает принципиальной невозможности понимания других культур. Как отмечает А. А. Цидин, «при попытке проникнуть в содержание иной лингвистической культуры исследователь вынужден создавать, по сути, новый культурный код, используя разнообразные комбинации выражений, которые заранее непредвиденны, адаптируя язык к новым ситуациям и контекстам, накладывая новые схемы на содержание нашего опыта. Это языковое творчество является основным условием коммуникации. ... Таким образом, языковое творчество позволяет носителям культур выйти за пределы своего актуального лингвистического опыта и найти «общий язык» даже в том случае, когда коммуниканты принадлежат различным формам жизни» [6].

Итак, проблема культуры рассматривается Витгенштейном в тесной связи с узловыми моментами его философии: проблемами языка, значения, природы философских затруднений. И, хотя она не стала объектом его пристального внимания и подробного анализа, его идеи в области культуры и искусства представляют интерес для анализа проблемы межкультурной коммуникации и кросс-культурного понимания.

### **Список использованных источников**

1. Витгенштейн, Л. Заметки о «Золотой ветви» Дж. Фрэзера / Л. Витгенштейн // Историко-философский ежегодник '89. – М. : Наука, 1989. – С. 251–263.
2. Витгенштейн, Л. Философские работы. Ч. 1 / Л. Витгенштейн. – М. : Гнозис, 1994. – 612 с.
3. Витгенштейн, Л. Лекции и разговоры об эстетике, психологии и религиозной вере / Л. Витгенштейн // Современная западноевропейская и американская эстетика : сб. переводов. – М. : Университет, 2002. – С. 36–42.

4. Вригт, Г. Х. фон Людвиг Витгенштейн. Биографический очерк / Г. Х. фон Вригт // Людвиг Витгенштейн: человек и мыслитель. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Культура», 1993. – С. 9–28.
5. Медведев, Н. В. Л. Витгенштейн и проблемы кросс-культурного понимания : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.03 / Медведев Н. В. – М., 2007. – 40 с.
6. Цидин, А. А. Язык, культура, релятивизм / Цидин А. А. – URL: <http://tfk1.narod.ru/artemka.htm>.

## **ДЕВАЛЬВАЦИЯ ТРУДА КАК НРАВСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА**

**Г. Н. Рябова**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
[ryabogalina@yandex.ru](mailto:ryabogalina@yandex.ru)

Интерес к данной теме появился не случайно. Дело в том, что сегодня в условиях становления постиндустриального общества формируется противоречие, которое может оказать существенное негативное влияние на данный процесс. Это противоречие между потребительским характером современной культуры и задачами экономического развития.

Философы, культурологи, обществоведы уже несколько десятилетий занимаются исследованием общества потребления. В таком обществе складывается своя система ценностей, главной из которых становится потребление. Э. Фромм, анализируя современную социокультурную ситуацию, писал: «В том обществе, в котором мы живем, построенном на собственности и стремлении к прибыли, мы редко встречаемся с людьми, ценностной ориентацией которых является экзистенциальное «бытие» в нашем смысле слова. Для большинства людей существование, направленное на «обладание» представляется естественным и единственно мыслимым» [2, с. 50]. В связи с этим в современном обществе меняется и отношение к труду. Труд теперь рассматривается не как средство создания всевозможных благ и условие для процветания общества, не как способ для самореализации, а как средство, позволяющее удовлетворять бесконечные потребности отдельной личности. Это в свою очередь нередко ведет к преобладанию определенной мотивации при выборе молодыми людьми профессии или сферы трудовой деятельности. Они ориентируются не на общественную пользу конкретного труда, не на свои собственные способности, интересы и возможности, а на уровень доходов, который

может обеспечить данная деятельность. Поэтому возникает диспропорция между потребностями экономики той или иной страны, региона в специалистах определенных направлений и притязаниями выпускников школ. Кроме того, на мой взгляд, в этом случае снижается творческий подход к избранному виду трудовой деятельности. Данная проблема характерна для многих стран, но мы сосредоточимся на России.

После распада Советского Союза в нашей стране произошла ломка устоявшейся системы ценностей. Хотя эта система имела социалистическую окраску, но в то же время в ней очень многое сохранилось от традиционной. В частности, уважительное отношение к труду, человеку труда. В советской педагогике существовало понятие трудового воспитания личности.

Трудовое воспитание имеет давние традиции, уходящие в доиндустриальную эпоху. К трудовому воспитанию приступали еще до того, как ребенок начинал осознанно воспринимать окружающий мир. Например, при рождении младенца пуповину обрезали топором на «мужском» или «женском» предмете, указывавшем характер труда. У мальчиков это могла быть дубовая плаха, топорище, у девочек ольховая плаха, символизирувавшая пряник, то есть девочка воспринималась уже как будущая хозяйка дома [1, с. 305]. При этом быть хозяйкой значило уметь выполнять различные виды домашних работ, обихаживать мужа, детей, домашних животных; своим трудом способствовать благоденствию семьи.

Первые игрушки ребенка также были связаны с трудовой деятельностью. И сегодня в их числе мы называем ведро и лопатку. Детские игры являются необходимым способом социализации, так как в них воспроизводится модель общества, с присущими ей жизненными ситуациями. В традиционном обществе игры были связаны с земледельческим трудом. «Мальчик «запрягал» деревянного конька в лапоть, выполнявший роль саней или телеги, «пахал» землю каким-нибудь сучком, кукла у девочки «пряла» и «шила»...» [1, с. 312]. Подраставшие дети становились помощниками взрослых. В бедных семьях уже с 5–6 лет дети убирали в доме, ухаживали за маленькими детьми. Так формировались не только трудовые навыки, но и чувство ответственности. Трудовое воспитание было дифференцировано по половому признаку. Мальчиков приучали к мужским работам, девочек обучали домашнему рукоделию, учили ухаживать за домашним скотом и птицей.

Такое же отношение к труду сохранялось во многом и в советское время, более того социалистическая идеология возвеличила труд,

придала ему особое значение. Провозглашался труд во имя высоких, хотя и утопических, идеалов строительства лучшего общества.

Трудовое воспитание было неотъемлемой частью советской педагогики. Уроки ручного труда в начальной школе, домоводства и трудовой подготовки в среднем звене и, наконец, профессиональной подготовки по рабочим специальностям в старших классах – основные этапы трудового воспитания и формирования трудовых навыков. В каждой городской школе существовали соответствующим образом оборудованные кабинеты домоводства для девочек. Наверное, можно сказать, что из всех знаний и умений, полученных в школе, это были самые жизненные, необходимые на практике. У мальчиков были мастерские с различными станками, позволявшими освоить самые простые приемы столярного, слесарного и токарного дела. И хотя далеко не каждый мальчик стал слесарем или токарем, но он ознакомился с понятиями трудовая дисциплина, техника безопасности, осваивал азы рабочей профессии, при этом формировались чувство ответственности и уважение к человеку труда. Наконец, мальчики осознавали себя будущими мужчинами, гордились тем, что умеют работать на станках как взрослые.

Завершала эту стройную систему производственная практика на самом настоящем предприятии. В сельской местности это были животноводческие и птицеводческие комплексы, ремонтные мастерские. Трудовое воспитание осуществлялось и в процессе преподавания самых разных предметов.

Вся эта отлаженная система рухнула почти в одночасье. На это были объективные причины. Глубокий экономический кризис, закрытие многих промышленных предприятий сделали нецелесообразной такую подготовку. Акцент в воспитании подрастающего поколения был перенесен на формирование предпринимательских и лидерских качеств. И при этом как-то выпало из массового сознания понимание того, что ни один предприниматель не сможет запустить свое пусть даже небольшое производство без квалифицированных, ответственных и дисциплинированных рабочих кадров.

Однако времена меняются. Динамично развивается сфера услуг, в которой появляются все новые профессии. Возрождаются, хотя может быть и не такими темпами, как хотелось бы, промышленность и сельское хозяйство. А это значит, что очень скоро возникнет острая потребность в квалифицированных рабочих кадрах. В Европе с такой ситуацией столкнулись после окончания Второй мировой войны. Поэтому еще в 1950 г. была основана международная организация

WorldSkills, цель которой продвижение профессионального, технического и ориентированного на сферу обслуживания образования и обучения. Раз в два года проходят олимпиады (чемпионаты) WorldSkills, в которых принимают участие юноши и девушки до 22-х лет. Они соревнуются в профессиональном мастерстве по 6 направлениям: строительные технологии, информационные и коммуникационные технологии, специалисты в сфере услуг, производственные и инженерные технологии, творчество и дизайн, обслуживание гражданского транспорта. Соревнования включают несколько этапов: региональный, европейский, мировой.

Россия включилась в это движение лишь в 2011 г. Весной 2013 г. в Тольятти состоялся Первый всероссийский конкурс профессионального мастерства «Национальный чемпионат WorldSkills Russia – 2013» [3]. Затем победители всероссийского конкурса в том же 2013 г. приняли участие в международных соревнованиях, проходивших в Лейпциге (Германия). Результаты были безрадостные: российские ребята показали слабую подготовку по многим параметрам. Команда заняла лишь 41 место [3].

Причин этому было названо несколько. Но главная одна – техническая и технологическая отсталость России. В постсоветской России не только не обновлялось оборудование в системе среднего профессионального образования, но и сама система находится в плачевном состоянии. А там, где оборудование имеется, оно нередко простаивает из-за отсутствия преподавательских и инженерных кадров по обучению и обслуживанию. Во многих странах мира бизнес наряду с государством оказывает материальную поддержку профессиональному образованию, что обеспечивает высокий уровень подготовки специалистов.

Однако дело не только в финансировании и обеспечении современным оборудованием, но и в падении престижа рабочих профессий, а также в отсутствии у некоторых молодых людей желания трудиться. Причем это можно в равной степени отнести к труду физическому, техническому или умственному. Преобладает желание получать все в готовом виде. Потребительский характер современной культуры, о котором было сказано ранее, проявляется и здесь. «Студенты, ориентированные на «обладание», – писал Э. Фромм, – слушая лекции, воспринимают слова, улавливают логические связи и общий смысл; они стараются сделать максимально подробные записи, чтобы затем зазубрить конспект и сдать экзамен. Но они не думают о содержании, о своем отношении к этому материалу, он не становится частью соб-

ственных мыслей студента» [2, с. 51]. С развитием современных средств коммуникаций, с появлением Интернета ситуация становится еще более плачевной: студент идет на занятие, не только не осмыслив учебных и научных текстов, но зачастую вообще не прочитав найденный им в глобальной сети материал. Работа над собой, развитие своих умственных способностей, трудовых навыков становится уделом меньшинства. Поэтому можно согласиться с мнением Э. Фромма и целого ряда других ученых о том, что для выживания человечества необходимо кардинальным образом изменить направленность человеческой личности [2, с. 20–21].

Применительно к рассматриваемой теме это требование означает сформировать понимание труда как способа самореализации и саморазвития личности. Труд снова должен стать общественной и личностной ценностью. В деле трудового воспитания у нас имеется богатый опыт, которым можно пользоваться с учетом меняющейся социокультурной ситуации.

Трудовое воспитание необходимо осуществлять на всех уровнях: от детского сада до вуза. Студенты педагогических вузов должны быть готовы вести такую работу с детьми. В учебных планах нет таких дисциплин, которые помогли бы молодым педагогам ориентироваться в мире современных профессий и технологий. Однако, вероятно, возможно организовать факультативную работу. Кроме того, студенты-бакалавры вполне могут стать участниками региональных и всероссийских конкурсов WorldSkills, поскольку направление «Информационные и коммуникационные технологии» предполагает соревнование по следующим специальностям: специалист по организации компьютерных сетей, ИТ Сетевой администратор, программист и др. [3]. В 2014 г. на Всероссийской олимпиаде, проходившей в Казани, вне конкурса участвовали представители такой компетенции, как воспитатель детей дошкольного возраста.

В 2019 г. Россия будет принимать международный чемпионат рабочих специальностей, местом проведения избрана Казань. А это значит, что у нас есть время не только для подготовки участников, но и шанс изменить отношение к труду.

### **Список использованных источников**

1. Бузин, В. С. Этнография русских / В. С. Бузин. – СПб., 2007. – 421 с.
2. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М. : Астрель, 2010. – 270 с.
3. WorldSkills. Олимпиада для рабочих рук. – URL: <http://asi.ru/staffing/worldskills/>

# **ЗНАЧЕНИЕ РУССКОГО ДУХОВНОГО КОНЦЕРТА РУБЕЖА XXI ВЕКА В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОСТИ И НРАВСТВЕННОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

***И. А. Свиридова***

ГОУ СПО «Саратовский областной колледж искусств», г. Саратов, Россия,  
ФГБОУ ВО «Саратовская государственная  
консерватория им. Л.В. Собинова», г. Саратов, Россия,  
*irina\_swiridova@mail.ru*

Для истории и культуры России XX век, по масштабу и скорости меняющихся как в калейдоскопе событий, не стал исключением. Можно перечислить целый ряд событий, которые повлияли не только на развитие нашей страны, но и на все мировое пространство (восстания, революции, войны, политические репрессии, – все это повторяется в истории из века в век). Но кто бы мог представить, что православная культура, христианское мировоззрение в России после 70-летнего атеистического забвения, после всех катаклизмов XX века начнет возрождаться, развиваться, да еще с такой силой, таким «напором», что остается только удивляться этому явлению. Для современного русского человека тема духовности, нравственности обрела особую важность.

В художественном и общечеловеческом смысле духовный концерт – это бесценное наследие, особенно для молодых людей, которые только вступают в жизнь. Духовный концерт, который базируется на долгой истории развития русской духовной музыки, располагает большими этическими и эстетическими возможностями, накоплениями. Эта богатейшая область музыкальной культуры сегодня просто необходима современному обществу в связи с возрождением православных традиций, в связи с их взаимодействием с традициями других конфессий, в связи с негативными проявлениями в современном обществе. В конце концов, для того чтобы повернуть мысли и чувства подрастающего поколения в русло нравственности, чтобы дети общались не только к православной музыке, получали знания об истории музыкальной культуры России, но и познавали мир с точки зрения вечных нравственных истин.

Хоровой концерт, возродившись в отечественной музыке во второй половине XX века, вначале проявился, как чисто художественное явление, принадлежащее только светской сфере, лишенное непосредственно связи с культовым ритуалом. Черты данного жанра опреде-

лились музыкально-имманентными закономерностями, связанными с художественной деятельностью, а именно – с концертированием. Создание многих образцов хоровых концертов на рубеже 1960 – 1970-х годов совпало с явлением «новой фольклорной волны», давшей хорошему творчеству яркий импульс к жанровому обновлению. Для некоторых новых концертов стало показательным обращение к фольклору как главному жанровому истоку поэтической и музыкальной образности («Лебедушка», «Добрый молодец» В. Салманова, «Русский концерт» В. Калистратова, «Тихий Дон» С. Слонимского и др.). Принципиальная новизна хорового концерта в эти годы – в оригинальности их современных композиционных решений, а также в литературной, идейно-образной первооснове произведений, радикально преобразившейся с введением концерта всецело в русло светского жанра.

По определению Ю. Паисова, в 1970-е годы определились три вида хорового концерта, продолжающие интенсивно развиваться и в последующем десятилетии: 1) фольклорный или фольклоризованный, 2) программный концерт нефольклорного происхождения, 3) бестекстовый, – как правило, непрограммный концерт-вокализ [5, с. 254]. Таким образом, вновь появившись в композиторской практике 1970-х годов, почти после шестидесятилетнего перерыва, хоровой концерт полтора десятилетия развивался только как светский жанр, лишь в середине 1980-х распространился и на область духовной музыки.

Художественными вершинами в жанре духовного концерта в современном музыкальном искусстве, по мнению Паисова, являются сочинения А. Шнитке (Концерт на стихи Григора Нарекаци, 1985) и Н. Сидельникова (Духовный концерт, 1990). Кроме названных исследователь также выделяет духовные концерты на православные тексты В. Рубина, К. Волкова, Н. Лебедева, В. Довганя, А. Королева, Ю. Фалика, Д. Смирнова, В. Беляева, М. Цайгера и др. [4, с. 235].

Всплеск интереса авторов к духовному концерту на рубеже XX – XXI вв. подчеркивает ведущую роль концертно-духовной музыки среди создаваемых в последние годы православных песнопений. Характерно, что по форме, стилю и самому выбору литературной основы новые сочинения предназначены, в первую очередь, именно для исполнения в зале, а не на богослужении. Композиторы так называемого Новейшего направления [3, с. 451] используют целый комплекс принципов изложения и развития тематизма, почерпнутых из разнообразных источников.

Однако жанровые предтечи, провозвестники нового духовно-концертного стиля, появились у отечественных композиторов значительно раньше. Почти за два десятилетия до официального разреше-

ния (1988), правда, в жанрах опосредованно связанных с культовой музыкой, Г. Свиридов начинает возрождать хоровой концерт на духовную тематику: музыка к трагедии «Царь Федор Иоаннович», Концерт-вокализ памяти Юрлова. Первые попытки использования культового материала в своих произведениях в 1970-х годах появились и в творчестве Ю. Буцко («Полифонический концерт» – инструментальное произведение на темы знаменного распева, с мужским хором в финале).

После почти семидесяти лет «затишья», яркое и мощное увлечение духовной тематикой привело, с одной стороны, к небывалой интенсивности в развитии жанра духовного концерта, а с другой – к внутрижанровым метаморфозам, которые сделали проблематичным само его существование в храме, неоднозначным отношением к нему и появлению множества взглядов на пути и перспективы жанра.

Прежде всего, изменился исполнительский состав духовных концертов. В предыдущие периоды они создавались исключительно для хора *a cappella*. Как известно, отказ от инструментов в церковном православном ритуале имеет глубокий символический смысл. Пение, как одно из природных качеств человека, видится самым естественным способом его самовыражения, в отличие от «искусственности» инструментов. В нынешней практике композиторы в связи с новейшими стилевыми тенденциями, с широким спектром возможностей, часто привлекают и различные группы инструментов для придания определенного колорита звучанию и в жанре духовного концерта. В качестве примера можно назвать «Прощание» для смешанного хора и солирующей виолончели К. Волкова, «Credo» для смешанного хора, солирующего альта, органа, челесты и инструментального ансамбля И. Голубева.

В результате активного проникновения симфонических принципов и инструментальной концертности в хоровые партитуры появляются и новые жанровые разновидности, обусловленные превалированием в сочинении индивидуальной авторской концепции. В некоторых случаях возникают жанровые миксты, внешний признак которых отражен в двойных названиях. В качестве образцов можно привести два сочинения, обозначенные Г. Дмитриевым как симфония-концерт «Старорусские сказания» для солистов, смешанного хора без сопровождения в 6 частях на стихи И. Бунина (1987), «Священные знаки» для солистов, смешанного хора без сопровождения в 6 частях на стихи Н. Рериха (2001), а также концерт-действие «Покаяние» для сольного женского народного голоса и смешанного хора В. Калистратова (2002), Концертная литургия Н. Сидельникова (1987).

Подтверждая вышесказанное, Н. Гуляницкая отмечает, что «конец века, откликнувшись на его начало, проявил себя скорее в жанрах концертных на теологические темы, нежели в жанрах церковно-клиросных. Композиторы, не получившие синодального образования, не могли дерзнуть на то, что требовало от них не столько стиля, сколько канона. Владая методами программного инструментального и хорового симфонизма, композиторы стали возрождать духовный слой свободными композициями» [1, с. 11].

На рубеже XX–XXI вв. приоритетными становятся покаянная тематика, эсхатологические, исповедальные мотивы.

Ключевой идеей для А. Шнитке в работе над двумя сочинениями – «Концерт на стихи Григора Нарекаци» и «Стихи покаянные» – была идея «слезного покаяния». Средневековые литературные первоисточники (Книга скорбных песнопений и покаянные стихи), воплощающие квинтэссенцию христианского мировоззрения и, наряду с этим относительную независимость от ортодоксального канона, оказались созвучными философско-этическим взглядам Шнитке.

Идея покаяния с ярко выраженной эсхатологической окраской представлена и в концерте-действе В. Калистратова «Покаяние», также написанном по материалам русских духовных стихов различных жанров и разного времени происхождения (XV–XVIII века).

Многослойным смысловым подтекстом характеризуется концерт для хора № 2 А. Королева «Три фрагмента из Откровения святого Иоанна», литературной основой которого послужили строки из разных глав «Откровения». Темы и образы интонируемого библейского текста невольно проецируются слушателем на происходящее сегодня в мире, благодаря чему давние пророчества, древние символы неожиданно обретают актуальный, вселенский смысл.

Особое место в творчестве композиторов конца XX–XXI вв. занимают духовные концерты текстово, сюжетно и обрядово связанные с Великим Постом и Страстной Седмицей. Тексты Великопостных и Страстных служб самоценны и достаточно емки по смыслу и эмоциональности, и на их основе вырастает вся драматургия и композиция подобного рода произведений. Так, В. Довгань, создавший хоровой концерт «Из Триоди постной», оценивает текст, как «шедевр поэтический, где в немногих словах заключены глубокие и вечные размышления. Сила их в том, что это не только обобщающие религиозно-философские мысли, но и мысли, которые вечно актуальны в нашей земной жизни. Эти Богом вдохновленные слова необходимы нам и как молитва, и как высокая поэзия, как отражение нашего повседневного и вечного, телесного и духовного, внешнего и внутреннего бытия» [2].

Тексты Духовного концерта Н. Сидельникова (кроме I части) также заимствованы из служб Великого поста, относящихся к разным его неделям, о чем говорят и программные наименования частей: I – «Из Вечерни», II – «Из канона покаянного кондак и икос», III – «В неделю сыропустную на вечерни прокимен», IV – «В неделю мясопустную на утрени». Его четырехчастный цикл состоит из покаянно-молитвенных песнопений и отличается смысловым и художественно-стилевым единством.

Особая тема, которая никогда не встречалась ранее в жанре духовного концерта и довольно ярко представлена в творчестве современных композиторов, связана с духовными подвигами и благородными деяниями святых – великих князей. Духовные подвиги запечатлены и в произведении, имеющем жанровое определение *симфония-концерт*. Георгий Победоносец воспет в финальной части сочинения Г. Дмитриева «Старорусские сказания», названной «Сказание о деве Алисафии и храбром Егории» (1985). Одноименное стихотворение И. Бунина, положенное в основу этого произведения, в свою очередь, создано на сюжетной основе одного из эпизодов жития святого Георгия, именуемого «Чудо св. Георгия о змие».

Другое сочинение – концерт «Андрей Рублев» В. Беляева для солистов и смешанного хора (1990) – своеобразная дань памяти великого иконописца. Сочинение Беляева имеет певчески интонируемую литературную основу, составленную композитором из молитвенных стихов старинных песнопений древнерусскому святому.

Тематика современных духовных концертов ориентирована как на канонические тексты (в клиросных концертах), так и на широкий круг поэтических источников, иногда далеких от церковного предназначения. Композиторы не стесняются в выборе «первичной модели» своих сочинений, которая может детерминировать вторичные модели, представляющие собой либо сочетание избранных текстов, либо поэтическую их обработку, либо авторскую «комбинаторику» тех и других материалов. Кроме того, можно говорить не просто о расширении тематики духовных концертов, но и принципиально новом подходе к пониманию и восприятию текстов, связанном с более широким нравственно-философским контекстом.

Таким образом, духовный концерт как особая национально-художественная и эстетически-нравственная форма осмысления действительности имеет непреходящее значение. Погружаясь в ауру звукового мира концерта, мы можем многое сделать для нравственного воспитания, пестования душ наших детей. Русский духовный концерт – это традиционный богатейший культурный пласт отечественной му-

зыка, бесценное наследие, которое может благотворно повлиять на подрастающее поколение, потерявшего морально-нравственные ориентиры, разочаровавшегося в идеалах прошлого, не только в плане эстетического воспитания, но и воспитания патриотизма, гордости за свою страну, за ее историю и культуру.

### **Список использованных источников**

1. Гуляницкая, Н. Поэтика музыкальной композиции. Теоретические аспекты русской духовной музыки XX века / Н. Гуляницкая. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 430 с.
2. Довгань, В. Аннотация к премьере сочинения на фестивале современной музыки «Московская осень – 2008» / В. Довгань. – М., 2008.
3. История отечественной музыки второй половины XX века : учеб. / отв. ред. Т. Н. Левая. – СПб. : Композитор, 2005. – 556 с.
4. Паисов, Ю. Духовный концерт в современной музыке России / Ю. И. Паисов // Традиционные жанры русской духовной музыки и современность : сб. статей и исследований. – М. : Композитор, 2004. – Вып. 2. – С. 231–262.
5. Паисов, Ю. Современная русская хоровая музыка (1945–1980): Исследование / Ю. Паисов. – М. : Сов. композитор, 1991. – С. 251–265.

## **ДУХОВНОСТЬ ТВОРЧЕСТВА Л. В. БЕТХОВЕНА**

**Л. А. Слатина, Р. Ю. Потапов**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
romex93@gmail.com

Людвиг ван Бетховен – одно из величайших явлений мировой культуры. На протяжении нескольких веков его творчество не перестает волновать умы, сердца и души всего человечества. Ученые, музыканты, писатели, критики и слушатели открывают для себя все новые грани неисчерпаемого музыкального искусства Бетховена.

К проблеме духовности творчества Бетховена обращались В. П. Боткин, В. Ф. Одоевский, А. Д. Улыбашев, В. Ф. Ленц, В. Д. Конен, И. А. Сидорова, Г. Г. Коломиец и др.

Русский критик XIX века В. П. Боткин считал, что музыка Бетховена – «не одно бесконечное стремление, а проявление абсолютного духа; она есть глагол того мира, в котором блаженство в духе стало достоверностью. Что предощущал Гайдн, к чему стремился Моцарт, то высказал Бетховен, он положил истинное духовное основание своему великому искусству». Боткин говорит о свободном духе творчества композитора, о высоком совершенстве его музыки, которая од-

новременно является выражением отношения самого Бетховена к миру: «Все чувства человека, всю бесконечность души его обнял Бетховен. Возвышенность, свобода и глубина, одушевленная торжественность, любовь с ее святою, тихою грустью и трепетным блаженством, стремление к бесконечному и вдохновенное пребывание в нем. Божественное величие, вечное торжество победы света над мраком выступает в Бетховене, но человек не только не уничтожается перед лучезарным светом их, напротив, внимая им, он сознает себя причастником этого незаходимо солнца духа, гражданином этого вечного блаженного царства» [1, с. 130]. Критик называет, с его точки зрения, наиболее блестящие и новаторские по форме сонаты, высоко оценивает симфонии Бетховена как «истинно одушевленные произведения искусства».

Высокую оценку гению Бетховена в 1830-е гг. дал и В. Ф. Одоевский, посвятивший ему «Ночь шестую» с романтической повестью «Последний квартет Бетховена» в своем романе «Русские ночи». По прошествии трех лет со дня смерти композитора Одоевский заставил своих читателей вспомнить, насколько прелестна и наполнена поэтическими замыслами оригинальная бетховенская мелодия, о том огне, который «пылал в его быстрых аллегро и, постепенно усиливаясь, кипучею лавою разливался в полных, огромных созвучиях» [4, с. 118]. Он приковал внимание читателя к увертюре «Эгмонт». Устами одного из участников ночного бдения писатель сказал о Бетховене: «Ничья музыка не производит на меня такого впечатления; кажется, она касается до всех изгибов души, поднимает в ней все забытые, самые тайные страдания и дает им образ, вы слушаете его симфонию, вы в восторге, – а между тем у вас душа изныла» [4, с. 125].

В 1843 г. музыкальный критик А. Д. Улыбышев опубликовал в Москве книгу «Новая биография Моцарта» на французском языке, в которой, высоко оценив творчество Моцарта как вершину развития музыкального искусства, рассматривал творчество всех последующих композиторов, в т. ч. Бетховена, как спад в ее развитии. В 1852 г. русский музыкальный критик В. Ф. Ленц выпустил книгу «Бетховен и три его стиля» (также на французском языке), которая стала полемическим ответом Улыбышеву. В ней он писал о глубочайшей содержательности, этическом могуществе и огромном значении для всего мирового искусства произведений Бетховена [6]. В дальнейшем все серьезные исследователи творчества Л. В. Бетховена так или иначе касались книг Ленца.

Особую значимость личности Л. В. Бетховена в мировой музыкальной культуре определяла в своих работах советский музыковед

В. Д. Конен, называя его величайшим явлением, которому нет равных в европейской музыкальной культуре по философской глубине, смелости новаторства, демократической направленности. Бетховен в своем творчестве, обращаясь ко всему человечеству, отразил великое пробуждение народов, героизм и драматизм революционной эпохи. Его музыка явилась смелым вызовом эстетике феодальной знати. Революционное движение, распространившееся в передовых кругах общества на рубеже XVIII и XIX столетий, сформировало мировоззрение Бетховена, нашло своеобразное отражение на немецкой почве: явилось толчком к буржуазно-демократическому Просвещению в Германии. Его главными направлениями были протест против социального угнетения и деспотизма. Великий общественный переворот во Франции также оказал глубокое воздействие на формирование личности Бетховена, который с редкой творческой силой воспел бурный драматизм, напряженность, величественность своего времени. Немецкий композитор всем сердцем и душой переживал радости и скорби гигантских народных масс.

Однако, мир музыки Бетховена многообразен и не исчерпывается одной лишь революционной темой. В. Д. Конен отмечала, что не менее важны другие фундаментальные стороны творчества немецкого композитора, без которых восприятие его становится искаженным, узким. Глубина и сложность заложенного в Бетховене интеллектуального и духовного начал выражена в его искусстве не только в конфликтно-трагедийном плане, но и через сферу высоких вдохновенных мыслей. Его герой неукротимо смел и страстен, он не только борец, но и мыслитель с богатым тонко развитым интеллектом. Бетховен, прославляя реальную жизнь, в то же время воспевал космическое величие мироздания. В его музыке сквозь призму возвышенного и глубокого интеллекта переплетаются моменты вдохновенного созерцания и героико-трагедийные образы, бурные страсти и отрешенная мечтательность, театральная патетика и лирическая исповедь, картины природы и сцены быта. В. Д. Конен, отмечая многоликость и многогранность творчества Бетховена, считала, что никакие стилистические категории не могут охватить все многообразие его облика [3].

Бетховен на протяжении всего творческого пути совершенствует свое искусство, оставляя позади не только своих предшественников, но и собственные достижения более ранних периодов. Сравнив между собой произвольно выбранные сочинения Бетховена, можно удостовериться, что его композиторский стиль необычайно многообразен. Изящный септет в стиле венского дивертисмента, углубленно философские квартеты ор. 59, монументальная драматическая «Героиче-

ская симфония» созданы в пределах одного, шестилетнего, периода. Но можно ли сказать, что эти сочинения принадлежат перу одного автора?! В одно и то же время Бетховен создает известные Симфонию № 5 и № 6, которые настолько контрастны, что в них трудно выявить общие черты стиля композитора. Противостояние каждой детали тематизма, приемов формообразования данных произведений столь сильно, что можно говорить о несовместимости художественных концепций трагедийной Пятой и идиллически пасторальной Шестой симфонии. Многие произведения, созданные на разных, относительно отдаленных друг от друга стадиях творческого пути композитора, при первом знакомстве с ними вовсе воспринимаются как творения не только разных интеллектов, но и разных художественных эпох. К таким произведениям можно отнести Симфонию № 1 и «Торжественную мессу», квартеты ор. 18 и последние квартеты, сонату № 6 и № 29 и т. д. и т. п.

И. А. Сидорова в своей работе «Мировоззренческие аспекты музыкального творчества Людвиг ван Бетховена» отмечает, что понятие духа является основополагающим в немецкой классической философии и получило в ней широкое, не сугубо богословское, толкование, а огромная заслуга в учении о Мировом духе как Абсолютной идее, принадлежит Г. Гегелю. Бетховен – современник Гегеля, они оба исходили из одних и тех же предъявляемых к искусству требований: доминирование содержания над формой, следование внутренним законам развития вида и жанра. Основное, что бесспорно их объединяет, внутренне связывая, это последовательное развитие диалектических принципов. Гегель в качестве основного ведущего «стимула» развития берет именно саморазвитие «духа», «идеи», абсолюта, перенося противоречия между разумом и действительностью в сферу мысли. Бетховен ищет пути преодоления этого противоречия в самой действительности, стремясь как бы слить разумное начало человека с внутренней логикой саморазвития мира. В равной степени и Бетховен, и Гегель исходят из представления о том, что истина лежит за пределами нашего сознания и добывается в упорном поединке с внешним миром [5, с. 150-152].

Г. Г. Коломиец в работе «Концепция ценности музыки как субстанции и способа ценностного взаимодействия человека с миром» отмечает, что в музыке Бетховена ощущаются мировоззренческие ценности законоустройства Мира, Универсума, музыкальная мысль перекликается с философской [2, с. 231].

Могучий охват действительности, богатство и динамика в передаче мыслей и чувств, наконец, новое, по сравнению с предшествен-

никами, понимание красоты привели к таким многосторонним оригинальным и художественно неувядающим формам выражения, которые можно обобщить только понятием неповторимого «бетховенского стиля». Важнейшая черта эстетики Бетховена – чувство гармонии с миром, являющееся результатом титанической борьбы и максимального напряжения душевных сил, преодолевающих огромные преграды. В качестве героического жизнеутверждения, торжества завоеванной в битве победы появляется у композитора чувство гармонии с человечеством и вселенной.

Таким образом, чем XIX век в самом существенном отличался от XVIII века, со всей отчетливостью реализовалось еще в XVIII веке в феномене Бетховена, реализовалось с особой полнотой и очевидностью. Бетховен явил собой грядущую эпоху не только музыкального искусства, но и всей духовной культуры. Раньше и острее других художников, возвестивший XIX век, Бетховен всегда оставался верным возрастившим его, как композитора, духовным и творческим идеалам, сохранял незыблемое постоянство своего творческого «Я» – при непрерывной эволюции, не допускающей повторений ни в отдельных произведениях, ни в тенденциях творческого движения, представляющего как «непрерывное восхождение» вглубь самого себя, к основам собственной сущности. Его музыка стоит над всем, что было создано его современниками и следующим за ним поколением и подчас перекликается с исканиями гораздо более позднего времени. Творчество немецкого композитора не перестает удивлять своей созвучностью духовным исканиям современного человека и духовным проблемам, стоящим перед ним. Проречения Бетховена в будущее поразительны, идеи и музыкальные образы его гениального искусства не исчерпаны до сих пор.

### **Список использованных источников**

1. Боткин, В. П. Литературная критика. Публицистика. Письма / В. П. Боткин ; сост., вступ. ст. и прим. Б. Ф. Егорова. – М., 1984. – 320 с.
2. Коломиец, Г. Г. Концепция ценности музыки как субстанции и способа ценностного взаимодействия человека с миром : дис. ... д-ра филос. Наук : 09.00.04 / Коломиец Галина Григорьевна. – М., 2006. – 454 с.
3. Конен, В. История зарубежной музыки. Вып. 3. С 1789 года до середины XIX века / В. Конен. – Изд. пятое. – М. : Музыка, 1981. – 534 с.
4. Одоевский, В. Ф. Русские ночи. Ночь шестая. Последний квартет Бетховена / В. Ф. Одоевский // Соч. : в 2 т. – М., 1981. – Т. 1. – 368 с.
5. Сидорова, И. А. Мировоззренческие аспекты музыкального творчества Людвига ван Бетховена : дис. ... канд. филос. Наук : 09.00.01 / Сидорова Ирина Анатольевна. – Кемерово, 2006. – 177 с.
6. Lenz, W. Beethoven et ses trois styles. V. 1–2 / W. Lenz. – St.-Petersbourg, 1852.

# ОПИСАНИЕ О. КОЛЬБЕРГОМ ПРАЗДНИКА КОЗЛА У ПРУССОВ И СЛАВЯН И ЕГО СОВРЕМЕННЫЕ БЕЛОРУССКИЕ РЕМИНИСЦЕНЦИИ

Г. В. Тавлай

Российский институт истории искусств, г. Санкт-Петербург, Россия,  
Союз композиторов республики Беларусь,  
ihormcw@mail.ru

Главной целью основоположника славянской музыкальной этнографии Оскара Кольберга были, как известно, систематический сбор и упорядочение народного творчества всех составляющих Речь Посполитую и Великое княжество Литовское народов – во всем возможном его объеме, на основе получаемой всегда из первых уст и от того безусловно достоверной информации.

Ссылаясь на публикации Hartknocha и Стрыйковского, а также на статью «Mitologia slowianska: Swieto kozla» в польском журнале «Przyjacel Ludu» (1843 год, часть III, № 2), О. Кольберг пишет о *празднике козла*: «Торжество это совершаемое в целях единения человека с божеством, долго еще сохранялось после принятия христианства в Литве и Пруссии. Жители одной деревни собирались в самой просторной стоделе. Там невесты месили тесто для жертвенного хлеба, а *вайделота* (*vaidelotas* – литовское: жрец, – Г. Т.) брал черного козла за рога; мужчины клали на его хребет правую руку и громко исповедались в своих грехах. Потом каждый из исповедующихся, в зависимости от серьезности совершенных грехов, бывал осужден (наказан) вайделотом посредством битья, тяганием за волосы или другими болезненными способами. Затем вайделота убивал отягощенного грехами оброчного козла, кровью окроплял жителей деревни для сглаживания тяжести их грехов, а мясо брал с собой домой, объясняя, что это – «на жертву богам». Заканчивалось это торжество попойкой, во время которой вайделота, пока был трезвым, рассказывал о подвигах предков. Еще в 1557 году в Пубитанской парафии в Пруссии, жители деревни, собравшись вместе, выбирали из своей среды вайделота, который, согласно обычаям предков, отправлял это жертвоприношение».

Возможно, полагает О. Кольберг, слово это не только балтское, но и славянское – от *вайду* (веды, знание). Отсюда же имя первого короля пруссов – Вайдевут. «Вайделоты, – продолжает исследователь, – были людьми мудрыми, посвященными в желания богов. Прусские

летописцы называют их также сиганотами (от латинского *sigas* – *порядок*). Не все священники могли справлять – уже в Риме – жертвы, а только те, кого именовали сиганотами. Жило их множество у священного дуба в Риме в отдельных домах. Другие расходились по деревням. Совершившего неверный поступок вайделота бросали в огонь. Их повинностью было – отправлять жертвоприношения, знакомить людей с языческими обрядами, наблюдать за их жизнью и обычаями, просить богов об исполнении благопожеланий, оглашать людям волю богов, предсказывать будущее. Они оглашали начало праздников: жниво и другие земледельческие работы. Вайделоты избирались всегда из числа священников (кривее-криветов) для помощи и разных услугений».

В августе 2014 года нами была записана песня, никак в белорусской этнографической традиции ранее не атрибутируемая и относящаяся, безусловно, к сфере смеховой культуры. Звукоподражательные рефрены на озвученном вдохе-выдохе с элементами горлохрипения, завершающие каждое мелостишие названной, содержащей вербальные эротические контексты, песни, абсолютно невероятны в рамках записанных доселе белорусских песенных образцов. С помощью звукового феномена, требующего определенного музыкально-технологического – фонетического и ритмико-дыхательного совершенства, мощной дыхательной техники исполнителя, по всей вероятности, имитировался, достоверно изображался в звучании незнакомый современному городскому жителю голос разъяренного тотемного козла. Единственной параллелью, ассоциацией по сходству – исходя из некоторых применяемых акустических звуковых характеристик – становятся для нашей песни многочисленные образцы круговых песне-танцев – части племенных летних игрищ народов Сибири (эвены, эвенки, чукчи) с рефренами-горлохрипениями, относящимися в этих культурах к сугубо женскому искусству (шумное вбирание воздуха носом, которое соответствует восьмым паузам в нашей транскрипции, и озвученный, с хрипением, ускоренный выдох на гласной *a*). Подобной имитацией голосов животных завершается каждое мелостишие в обрядовых песне-танцах. Исследователи расценивают такого рода звукоподачу как особую сферу обрядового интонирования, очерчивающую мифологически осмысливаемый звуковой образ живущих в том же природном пространстве, что и человек, животных и птиц. У чукчей эта сфера интонирования обозначается как пилчэ'йнэн (в переводе – «горло звучащее»). При этом используется несколько звукоподач, формирующих соответствующие образы: оленя (*корэны* – звуковая техника, которой свойственно слабое напряжение неба и ин-

тенсивное дыхание), чайки (*йъаяк* – артикуляция гласного *а*, при которой кончик языка поднимается и прижимается к переднему небу), нерпочки (*мэмэлькай* – интонирование с закрытым ртом и шумным разжатием губ, напоминающее дыхание выныривающего зверя) [2, с. 195].

Песни-танцы различных народов, имитирующие движения, повадки животных и птиц, также имеют обрядовое происхождение. Среди характерных для различных локальных групп бурят – орнитоморфные и зооморфные тетеревиный, волчий, глухариный, медвежий, **козлиный** и другие танцы [3, с. 88]. Тотемные медведь, волк, козел – каждый по-своему были представлены в обрядовом танце путем копирования особенностей пластики [4], а также некоторыми звуковыми, доносимыми речитативно на различные тембровые фонемы, акустическими характеристиками, идентифицирующими данного зверя, животное, птицу.

В традиционной культуре белорусов дыхательные звукоподражательные рефрены, имитирующие голос разъяренного жертвенного козла, представляют собой совершенно неожиданную ветвь раннетрадиционного ритмоинтонирования. Повторяем, подобное тембровое интонирование никогда ранее не фиксировались никем из белорусских собирателей. Смысловое, жанровое предназначение песни может быть обусловлено обычаем, зафиксированным О. Кольбергом и приведенным нами выше.

Как объясняет, демонстрируя горлохрипение, сама певица, нужно «ртом в себя тянуть губами – а этого, – говорит она, никто, кроме нее не умел. Сколько ни старались другие, не получалось. А я глядела и научилась». Пели песню парни из соседней с Морино деревни Хвосты – тогда наша певица (1925 г. рождения) была еще подростком: «Раней у нас тут балі былі – дак на балях бабы сьпявалі. У нас тут быў грудок (горка). І тут яны прыходзілі – гулялі і сьпявалі гэту песню. Так гавораць: – Каторая ўжо **нехарошая**, мы не будзем сьпяваць. – Не, сьпявайця, сьпявайця!» – просили собравшиеся.

Чем же «нехороша» эта песня? Один из фрагментов в разверстке ее сюжета имеет откровенно эротический характер. Описание некоторых действий, в которых части тела человека, используемые при половых отношениях, подменяются их символическими обозначениями-заменами, прекрасно распознаются самим носителем традиции, но никак не собирателем. Начинается этот известный всем славянским и ряду балтских народов сюжет общим зачином, но с неожиданным, уже эротического свойства, продолжением: «Был у бабушки **козел**, а у Варварушки **коза**. Привели они козла – козла

сивенького, белогривенького (привели, по всей вероятности, к козе, – Г.Т.). Он на стаеньке стоял, сыворотку попивал да **красну девку целовал**» (здесь и ниже – наш перевод с белорусского, – Г. Т.). Заметим, что само по себе воображаемое целование козлом девушки должно иметь явно мифологические коннотации.

Далее разворачивается второй эпизод данной версии составного, с элементами контаминации, сюжета. В нем описывается состязание в силе некоего неназванного по имени и статусу персонажа (вероятно, здесь подразумевается любой поющий данную песню герой-мужчина) с самим животным. В результате козел всегда – по сюжету – оказывается побежденным: его рога, ноги, голова с силой брошены об дорогу. Козел повержен. Он умер.

Названный эпизод составляет одновременно важнейшую смысловую часть разворачивающегося колядного обрядового действия, соответствует широко известному традиционному песенному сюжету белорусов, украинцев, поляков как части обрядовых обходов, воспроизводящих содержание **центрального земледельческого мифа** – эпизод умирания и воскрешения колядной козы (равно – козла).

В вербальном материале анализируемой нами песни сцены воскрешения ритуального животного, его «оживления из мертвых» в вербальном материале не предполагается. Вслед за смертью козла сразу же начинается третий – однозначно смеховой эпизод, переходящий в танец: шла баба по дороге, увидела козлиные рога, надела их на ноги и пошла к кузнецу (ковалю).

То, о чем просит баба кузнеца, и составляет тот самый – «нехороший» эпизод сюжета, заставивший певицу остановиться и не продолжать с первого захода для записи на видеокамеру песню дальше. Вот этот фрагмент сюжета: «Ах, мой же ты ковалечек, сделай мне **топорочек, шире того лопушок, ниже того – корешок. Ай, посею репку – не густу, не редку. Ой, пойду я поздно, моя репка росне (растет), ой, пойду я рано, да, моя репка рвана**».

Известное у восточно-славянских народов в качестве колядного, действие с ржанием, песней и танцем козы, ее обрядовой смертью и воскрешением, представленное в различных версиях сюжета известной колядной песни, описывается Оскаром Кольбергом как часть **масленичного** (польское – *zapusty*) – а не колядного – действия под названием **Подкозелэк**. Этот обычай освещен ученым в томе, посвященном польской народной культуре региона Куявы [5, с. 210-213]. Документированный таким образом обычай снова-таки может иметь прямое отношение к атрибуции нашей песни с рефренами на вдох-выдох.

Отметим, что на северо-западе Беларуси (Щучинский р. Гродненской обл.) нам также встречались свидетельства подобного масленичного приурочения известного в иных местах как колядное ряженья. Зафиксировано такое масленичное предназначение данного обычая и в некоторых районах украинского Подолья (Тернопольская, Винницкая области). Скорее всего такое разведение сходных обычаев обусловлено весенним (исходным) и зимним (исторически более поздним) празднованием Нового года. В целом все рассматриваемые варианты нашей песни, ее обрядовая атрибутика располагаются в границах зимней части года (учитывая изначальное деление аграрного сельскохозяйственного года на две части: подготовка к земледельческим работам (зима) и само проведение земледельческих работ (лето)).

Цитируем О. Кольберга: «В последний масленичный вторник с утра или по полудню крестьяне переодеваются в евреев, цыган, медведей, коней, козлов, аистов и т.п. и в этом одеянии ходят по деревне, демонстрируя разные игры.

В деревнях Курове, Клотне, Барухове и прилегающих к ним парубки и меньшие хлопцы по полудню обходят дома, переодетые в цыган, евреев и медведей. Есть там и деревянная коза: это пасть с козьим лбом. Сам парень под ним, прикрытый полотном, скачет, ходит, бодает, танцует и т.д. У него есть шнурок, продетый к губам (будто бы бороде). Он сам себя дергает (щелкает раскрывающейся губой) <...> Вечером в корчме ставят бочку или сундук, а на нем тарелку для сбора денег от парней и девушек для музыканта или скрипача. Дань эта называется **Подкозелком**. Хлопцы и девчата, идя на танец, друг напротив друга, **если в этом году они не поженились** или не вышли замуж, **должны выслушать множество колкостей** как от парней, так и от музыканта.

Местами к вечеру человек с приделанными рогами и исполняющий роль козла или козы в сопровождении парней входит с музыкой в корчму и, требуя выкуп, начинает забавы».

Приведенное выше свидетельство – близкий вариант той части праздника Козла в его изначальной функциональной направленности, которая привлекала внимание О. Кольберга ранее в его балтийских розысках. Реализацией того же обычая в польской культуре стало недвусмысленное **обозначение как Подкозелэк и ритуальных танцев** – ими завершалось традиционное обрядовое действие (часто это были обычные куявяк, колодей, шор) – **и платы музыканту** «под козлом» – когда тарелка для денег находилась, следует полагать, рядом с жертвенной тушей животного. Вместо обрядового битья плетью в приведенном «запустном» (масленичном) описании присутствует лишь «словесное битье» – неприятные словесные колкости, произносимые

в наказание не женившимся и не вышедшим замуж в течение минувшего года девушкам и парням. Особо выделенной в данном случае оказывается матримональная направленность обрядовых действ. В функциональном же плане наказание «грешников» выглядит в обоих обычаях сходным образом.

Веселая по своему напеву, как правило, атрибутируемая как детская, песенка «Жил был у бабушки серенький козлик» известна многим из нас с детства в русской языковой версии. Всегда оставалось не совсем понятным, почему козлик отправился «в лес погуляти», где на него напали серые волки. В результате – остались от козлика лишь «рожки да ножки». Почему это горестное событие опевается столь беззаботно и весело? Представляется, что перед нами всего лишь одна, причем весьма поздняя редакция анализируемого обрядового сюжета, сохраняющая со всей стилистической достоверностью одну из возможных танцевальных (в данном случае – трехдольных в текстовом распеве, в сумме приходящихся на каждую счетную единицу четырехдольника – базового ритма движения) версий напева и имеющая «точкой отсчета» обряд, зафиксированный О. Кольбергом.

Мотивы материально-телесного низа, выраженные вербально, жестом, костюмом, остаются тем наследием архаики, которая продолжает звучать и в современной смеховой культуре. Песни подобного рода наделены глубинным обрядовым смыслом. За их кажущейся простотой лежат сложные мифологические идеи, способ миропонимания их создателей. Поиск истоков этих внешне непритязательных песен связан с необходимостью применения компаративистских подходов, знаний из сферы традиционной музыкальной культуры, этнографии соседних и более отдаленных этносов.

### **Список использованных источников**

1. Kolberg, O. *Dziela wszystkie: Litwa* / O. Kolberg. – Polskie Towarzystwo ludoznawcze, Wrocław-Poznań, 1961. – Т. 53.
2. Шейкин, Ю. И. История музыкальной культуры народов Сибири / Ю. И. Шейкин. – М. : Восточная литература РАН, 2002. – 718 с.
3. Кондратьева, Н. М. Музыкальная культура Сибири : учеб. для учебных заведений специального профессионального (музыкального) образования / Н. М. Кондратьева, Л. П. Робустова, С. С. Гончаренко ; под. ред. Б. А. Шиндина, Л. П. Робустовой. – Новосибирск : Новосибирская государственная консерватория им. М. И. Глинки, 2006. – 424 с.
4. Гиппиус, Е. В. Ритуальные инструментальные наигрыши Медвежьего праздника обских угров / Е. В. Гиппиус // Народные музыкальные инструменты и инструментальная музыка / под общ. ред. Е. В. Гиппиуса ; ред.-сост. И. В. Мациевский. – М. : Советский композитор, 1988. – Ч. 2. – С. 164–175.

5. Lud. Jego zwyczaje, sposob zycia, mowa, podania, obrzedy, gusla, zabawy, piesni, muzyka i tance. Przedstawia Oskar Kolberg. Seria III. Kujawy I. – Warszawa, 1867.
6. Тавлай, Г. В. Взаимодействие различных художественных сфер в белорусской смеховой песне / Г. В. Тавлай // Сравнительное искусствознание: XXI век. – СПб. : РИИ, 2014. – С. 107–128.

## **МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИСТОРИИ ПЕНЗЕНСКОГО КРАЯ В НАЧАЛЕ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКОВ**

***Т. А. Шипилкина***

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
*kaf\_muz@mail.ru*

Современный этап духовного развития нашего общества характеризуется повышенным интересом к истории страны, ее культуре, традициям, фольклору, имеющим неповторимое своеобразие в разных регионах. В этих условиях осмысление и оценка музыкально-образовательного опыта предшествующих веков могут рассматриваться как важнейшие условия всестороннего исследования историко-культурного наследия нашей страны, создания обобщающих работ, опирающихся на результаты изучения практики приобщения новых поколений к музыке не только в крупных центрах отечественной культуры, но и в разных регионах России.

Пенза – один из старейших городов России, с богатой историей и своей неповторимой культурой. Становление и развитие музыкальной культуры Пензенского края неразрывно связано с практикой музыкального образования, реализовывавшей музыкально-воспитательные идеалы разных социальных групп в институтах традиционной народной, церковной и светской культуры. История музыкального образования – один из пластов духовного наследия края. Он вобрал в себя творческий опыт нескольких поколений народных мастеров и профессиональных музыкантов, посвятивших свою деятельность приобщению детей и молодежи к музыке. Имена активных организаторов музыкального образования в Пензенском крае, таких как А. В. Касторский, А. Н. Карасев, А. А. Архангельский, Ф. П. Вазерский, пользовались известностью и авторитетом не только в крае, но и за его пределами.

В изучении историко-культурного наследия Пензенского края накоплен значительный исследовательский опыт. Общеисторическая,

этнографическая, историко-педагогическая и другая проблематика нашли свое отражение в ряде научных работ [3]. Однако следует отметить, что работы, связанные с историко-педагогическими вопросами развития музыкального образования в регионе занимают скромное место. Имеющиеся научные работы не позволяют обобщенно охарактеризовать исторические процессы развития музыкального образования в регионе, не дают представления о региональном музыкально-образовательном опыте во всей его многоплановости.

Теперь уже более чем 350-летняя история города Пензы хранит множество имен, связанных с развитием как профессионального, так и общего музыкального образования в нашей стране. О музыкальном обучении в Пензе есть данные, начиная с начала XIX в., когда в гимназиях было введено преподавание танцев и музыки. Обучение музыке было введено и в городских 4-классных училищах. С 1852 г. музыкальным образованием занимался И. П. Легран, открывший первую в Пензе частную школу фортепианной игры. Распространению музыкальной культуры в крае способствовал созданный в 1860-х гг. кружок Н. Н. Мясоедова, П. Л. Федотова, А. В. Протопопова, А. Д. Панафутиной.

Но наиболее активное развитие музыкальное образование в Пензенском крае получает в конце XIX в. Именно тогда, в 1882 году, были открыты музыкальные классы для профессионального обучения при местном отделении Русского музыкального общества. Первым директором был выпускник Петербургской консерватории, композитор и теоретик М. И. Костромитинов. В классах преподавали Л. С. Шор, Н. А. Витвер, К. К. Горский, П. П. Загорский, Н. Н. Карасев, А. В. Касторский. В Пензенской духовной семинарии уроки пения вели А. А. Архангельский, А. В. Касторский, Н. М. Данилин и др.

В конце 1896 г. губернские «Ведомости» сообщили о 25-летию творческой деятельности А. Н. Карасева. К этому времени он стал личным почетным гражданином г. Пензы, издал две части книги «Учебник пения» для обучения в народных и церковно-приходских школах, первых классах всех ученых заведений; для учащихся старшего возраста и церковных певческих хоров. Кроме этого, он написал книгу «Григорий Федорович Львовский и его духовно-музыкальные произведения», создал пособия по музыке: «Детское пение», «Методика пения», «Музыкальная хрестоматия».

«Неутомимая энергия А. Н. Карасева и учителей, преподающих пение, сделала свое дело. После больших усилий им удалось достигнуть того, что маленькие певчие не только знали наизусть все исполняемое, но и пели весьма стройно, выразительно и с большим вооду-

шевлением. Наградой для талантливой композитора и дирижера, также и для его хора, были несомненные крики браво, ура и требование повторения некоторых пьес», – писали в 1899 году Пензенские губернские ведомости.

На рубеже XIX-XX вв. впервые проявляли себя на уровне российского музыкального образования и исполнительства, а также вносили свой вклад в развитие родной музыкальной культуры и другие профессиональные пензенские музыканты. Яркой фигурой среди них на фоне музыкальной жизни г. Пензы был А. В. Касторский. Он организовал курсы для учителей и сельских работников хорового пения, преподавал в Пензенской семинарии, музыкальном, реальном и землемерном училищах, женской гимназии, городской приходской школе. Музыкант преподавал теоретические предметы, руководил мастерскими хорового пения, отделением подготовки учителей музыки для трудовых школ, читал лекции по музыкальной педагогике. Ему принадлежит заслуга в организации красноармейской хоровой студии. Из числа бойцов было подготовлено 40 инструкторов пения, которые отправились в полки и роты. «Идея Народной консерватории, – вспоминал в мемуарах «Мое жизнеописание» А. В. Касторский, – как нельзя более отвечала моим стремлениям, направленным к общедоступности, популяризации и распространению музыкального просвещения в народных массах» [1]. Стремясь донести музыку до простого народа, он создал отделение народных инструментов, где шло обучение на баяне и гармонии. Были открыты бесплатные классы духовых и струнных инструментов, при музыкальном училище созданы «хоровые собрания», позволяющие желающим изучать искусство пения.

А. В. Касторский подготовил несколько методических пособий для начальных народных школ. В разное время вышли и получили распространение его «Первые ступени обучения пению в школе», ряд хоровых сборников, «Музыкально-певческий словарь», «Нотная азбука».

Одна из таких книг – вторая часть «Систематизированного сборника легких мелодий для первых ступеней обучения пению», – сохранилась в архивных фондах. Как и другие сочинения композитора, она была издана в мастерских хорового пения Народной консерватории, одобрена и принята во всех ступенях трудовой школы губоно.

Талантливый педагог, один из организаторов песенной культуры Пензенского края, большой мастер хорового исполнительского искусства с большим и разносторонним репертуаром – от народной песни до сложных произведений русских и зарубежных композиторов, – А. В. Касторский оставил о себе добрую память.

Отдельного внимания заслуживает музыкально-педагогическая, композиторская, исследовательская и общественная деятельность Александра Васильевича Никольского, ставшего впоследствии профессором Московской консерватории. Однако его творчество и значение вклада в развитие отечественной хоровой культуры и музыкального образования до сих пор мало изучены. Учеником и продолжателем А. В. Никольского был уроженец Пензенской земли композитор и педагог Пономарьков Иван Платонович, ставший доцентом московской консерватории. Его методические пособия и сборники хоровых произведений для музыкальных училищ и общеобразовательных школ, а также обработки народных песен были в то время широко известны.

В трудные революционные годы музыкальное образование в Пензе не прекращает свое существование. Напротив, на базе музыкальной школы организуется Народная консерватория, переименованная в 1920 г. в музыкальную школу второй ступени, а позднее в музыкальный техникум. Среди выпускников школы тех лет – известные композиторы Н. Г. Минх, Г. Г. Крейтнер, П. И. Лондонов, дирижер Большого театра, профессор Московской консерватории Б. Э. Хайкин, певцы А. А. Яхонтов, И. М. Скобцов, известный скрипичный мастер Л. А. Горшков. Одним из вдохновителей и организаторов Народной консерватории был Ф. П. Вазерский, заслуги которого в развитии музыкального образования и музыкальной культуры Пензенского края неопределимы. Еще со школьной скамьи, будучи учеником начального городского училища, он начал проявлять свои способности, управляя ученическим хором. Будучи студентом Московской консерватории, работает в общественных организациях, а в летнее время в селе Марфино Московского уезда ему удается организовать хор из крестьян в 100 человек, струнный оркестр и три драматических труппы: детскую, подростковую и взрослую. В 1918 г. Ф. П. Вазерский возвращается в Пензу, и здесь в полной мере проявляются его организаторские способности. Он был заведующим подотделом искусств губернского отдела народного образования, организатором небывалой по своему художественному значению для Пензы оперы [2].

В годы Великой Отечественной войны в Пензу были эвакуированы ученики и преподаватели Центральной музыкальной школы при Московской государственной консерватории. Среди них оказались Заслуженные деятели искусств К. Г. Мострас, А. И. Ямпольский, лауреат Всесоюзного конкурса Н. Г. Рахлин, профессор Т. Д. Гутман с семьей, преподаватели Е. П. Ховен, Т. А. Бобович и другие. В самые

тяжелые военные годы Пенза смогла создать условия для жизни, творчества, как маститых мастеров, так и будущих знаменитостей: юных скрипачей Леонида Когана, Игоря Безродного, Валентина Жука, пианистов Лазаря Бермана, Дмитрия Паперно, Евгения Малинина и многих других.

Таким образом, в первой половине XX века в Пензе сложилась устойчивая структура начального и средне-специального музыкального образования, активно и многогранно развивалась музыкально-общественная жизнь, что открывало новые пути для последующего развития пензенской музыкальной культуры. При анализе исторических материалов, связанных с музыкальным образованием в Пензенском регионе, отмечается наличие ценных педагогических результатов, не утративших своей актуальности и сегодня.

Подводя итог вышесказанному можно утверждать, что музыкальное образование Пензенской области имеет свою историю, свои имена, которыми гордится, а профессиональный «музыкально-педагогический коллектив» Пензы бережно хранит и продолжает традиции прошлого, преумножая и обогащая их своим талантом и мастерством.

### **Список использованных источников**

1. Ильин, В. П. Очерки истории русской хоровой культуры. Вторая половина XVII – начало XX в. / В. П. Ильин. – СПб. : Композитор, 2007. – 376 с.
2. Пензенский край в истории и культуре России : моногр. / под ред. О. А. Суховой. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 526 с.

## **ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ КОРЕЙСКОЙ МУЗЫКИ**

**Янг Ило (Yang Il Oh), С. В. Макарова**

Главный дирижер и художественный руководитель  
Songpa National Philharmonic Orchestra, г. Сеул, Южная Корея,  
ilohyang@yahoo.com

ФГБУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
sv\_kis@mail.ru

Корейская национальная музыкальная культура отличается особой самобытностью и многогранностью. Ее основные черты проявляются в глубоком уважении к наследию предков, а так же передаче культурного и творческого духа своего народа. Своими корнями она уходит в глубокую древность, откуда прошла большой путь своего

становления и развития, в котором она функционировала и всегда являлась одним из крайне важных средств эстетического воспитания.

Традиции корейской музыкальной культуры были заложены в I в. до н.э. – VII в. до н. э. и имеют богатую основу. Так, например, достоверно известно, что в раннефеодальном государстве Когуре музыканты играли на более чем двадцати музыкальных инструментах. В то же время в государстве Силла были изобретены новые музыкальные инструменты, и существовал дворцовый оркестр, исполняющий произведения национальных корейских композиторов. Различные формы проявления национальной музыкальной культуры того времени свидетельствуют о большом интересе и успехе среди публики: хоровое пение, массовые народные танцы, представления театра масок и придворные спектакли.

Традиционная корейская музыка кугак имеет общие черты с традиционной музыкой Китая и Японии. Тем не менее, она заметно отличается от музыки этих стран Восточной Азии, несмотря на то, что некоторое звучания имеют явное сходство. Тем не менее, корейская национальная музыка имеет тройной ритм (три удара в такт), а китайская и японская музыка характеризуются двойным ритмом. Ритм корейской музыки – кугак подразделяется на два вида: чхонак (музыку для высших слоев общества), и минсогак (народную музыку). Для музыки чхонак характерна размеренная, торжественная и сложная мелодия. Эта мелодия включает в себя переплетение длинных музыкальных фраз. В древности она исполнялась для проведения придворных церемоний и ритуалов. К музыке же в ритме минсогак относится народная крестьянская – пхансори (исполняемая соло эпическая песнь) и шаманская музыка, которая отличается быстрым темпом и экспрессией. Так же эту музыку называют – для ударных инструментов, она имеет драматическое начало.

В XIX в. в Корею проникает западная музыка – первоначально христианские гимны. В 1919 г. композитор Хон Нанпха сочинил песню «Понсонхва» – одно из первых произведений в истории корейской музыки в «западном стиле». После Второй мировой войны многие корейские музыканты направлялись на учебу за границу, где добились блестящих успехов, отмеченных высшими наградами на международных конкурсах, удостоивались чести быть приглашенными на работу в известные творческие коллективы.

В настоящее время во всех сферах музыкального образования, а так же исполнительства мы наблюдаем активный диалог культур. Многие ведущие современные корейские музыканты имеют прямое отношение к русской музыкальной культуре, совершенствуя свое ис-

полнительское искусство в учебных заведениях России. Общеизвестный международный авторитет русской музыкально-исполнительской школы, культурное сотрудничество с ведущими образовательными учебными заведениями: вузами, консерваториями, университетами культуры и искусств вносит существенный вклад в процесс подготовки кадров для профессионального музыкального образования Кореи. Взаимный профессиональный опыт музыкантов выходит за рамки процесса обучения. В связи с этим характерной особенностью современного международного сотрудничества между нашими странами является проведение различного рода мероприятий. Успехи южнокорейских музыкантов (Лим Дон Хек, Юнг Вук Ёоо, Ю Джу О, Ило Янг и др.) на престижных международных конкурсах исполнительского мастерства, международных научно-практических конференциях являются результатом, свидетельствующим об успешном развитии взаимного сотрудничества двух культур, стран России и Кореи. Необходимость международного сотрудничества, повышения качества музыкально-эстетического воспитания этих стран не вызывает сомнений. Взаимообмен по вопросам музыкального воспитания обсуждается педагогами-музыковедами, педагогами-профессионалами, преподавателями музыки.

В XXI веке корейская музыкально-эстетическая культура бурно развивается. Распространяются многие исполнительские школы, формируются и совершенствуются методики преподавания музыки, осмысливаются закономерности эстетической значимости музыкального искусства. Совершенно очевидно, что музыка является мощным источником формирования мира чувств человека, эстетического отношения к действительности, воспитания вкусов и идеалов подрастающего поколения.

Сегодня корейская музыка представлена широкой и разнообразной инструментальной культурой, которая во многом определяется природой того или иного интонирования национального инструмента. Так, широко известен национальный корейский филармонический симфонический оркестр под управлением главного дирижера – Ило Янга.

Ило Янг родился в 1968 году. Он окончил Корейскую консерваторию по классу скрипки. После ее окончания решил продолжить образование за границей. Через несколько лет получил диплом об окончании аспирантуры Университета штата Джорджия (США) по классу дирижирования. Ило Янг занимал пост главного дирижера Камерного оркестра штата Джорджия и Молодежного симфонического оркестра Юго-Восточного Техаса, активно гастролировал в странах Европы, в

том числе и в России. Во время проведения серии концертов в Майкопе, Ило Янг был приглашен на должность главного дирижера симфонического оркестра Республики Адыгея, которую и занял в 2002 г. В Майкопе Ило Янг стал организатором международных мастер-классов, на которые приглашались музыканты всего мира.

В 2003 году Ило Янг получил место главного дирижера симфонического оркестра и профессора кафедры струнных инструментов Астраханской государственной консерватории. После успешной работы в России, в 2006 году, Ило Янг вернулся в Корею, где в настоящее время возглавляет Симфонический оркестр Сеул-Сонгпа и Камерный оркестр «Black». По настоящее время он успешно гастролирует со своим оркестром в Нью-Йорке, Остине, Филадельфии, а также в странах Европы: Чехии, Нидерландах, Венгрии, Испании и других, тем самым пропагандируя национальную корейскую музыку.

## **ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОКАМ: МУЗЫКА КАК ВИД ИСКУССТВА**

**В. А. Яшин**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,  
[olya.yashina.54@mail.ru](mailto:olya.yashina.54@mail.ru)

Для чего родилось искусство? Для чего родилась музыка? И почему человек далекого прошлого стал придавать дополнительное значение тем звукам, которые его окружали? Зачем потребовались ему наряду с идеализированными представлениями о мире, вызванными простой практической надобностью, представления о мире идеальном, построенным по законам красоты? Действительно, с древнейших пор проблемы музыки занимали важное место в раздумьях об искусстве, его особенностях и функциях. Именно музыка, как ни один другой вид искусства, всегда вызывала много дискуссионных вопросов.

Одно из объяснений происхождения искусства, в том числе музыки, связывалось с обрядовой стороной жизни первобытного человека. Другие предполагают появление искусства с творческими потенциями человека, раскрывающимися в играх, забавах, бесконечной радости открывания для себя звучащего и видимого мира и т. п. Очевидно, нет какого-то одного источника музыки. Она родилась и из трудовой, и из обрядовой деятельности, и из этой игры воображения,

из потребностей самой культуры для передачи способов решения различных задач будущим поколениям людей. Данные музыкальной этнографии говорят об огромной структурообразующей роли музыкального ритма в древнейших художественных действиях. Отмечается генетическая связь музыкального звукоизвлечения с функционированием основных орудий труда и сигнализации в охотничьем и скотоводческом хозяйствах – лука, рога, барабана и необходимом использовании музыкальных средств во всех магических обрядах. Мифология раскрывает изначальное понимание божественного происхождения музыки. В европейских языках собственно название происходит от имени греческой богини Музы [4; 5].

Для того чтобы стать искусством, музыке понадобилось не просто использовать естественный материал – звук, но организовать его в соответствии с теми задачами, которые возникли перед искусством. Нужен был язык как форма особого мышления, отличный от естественного, но узнаваемый, пригодный для общения. Нужны были специфические инструменты. Так же как и живописцы использовали краски (которые, как звуки, есть в природе), музыканты обратились к разного рода звучащим «инструментам»: человеческому голосу, кускам дерева, камням разной породы и размеров, которые издавали звуки неодинаковой высоты и тембровой окраски. Появился ритмически и высотно сформированный звук. Обогащение выразительности привело и к обогащению инструментария. Появились свистки, древние прототипы флейты, изготавливаемые из костей животных, рогов. Человек услышал, как звучит тетива лука, использовал этот принцип в струнных инструментах. Так постепенно сложились основные элементы будущих музыкальных инструментов. Шел сложный, многосторонний процесс формирования предпосылок музыкального искусства.

Звуковая природа музыки определяет ее особое положение в художественном мире. Звук ценен музыке сам по себе благодаря присущим ему акустическим, семиотическим, эстетическим, художественным свойствам. Это может быть звучание человеческого голоса и звучание музыкальных инструментов – струнных, духовых, ударных, а в наше время и электронных. Процессуальность – главное свойство звука, обеспечивающее ему способность воплощать то, что длится и изменяется, способность выражать внутренние, психологические, духовные процессы.

Генезис музыки становится понятнее посредством анализа музыкальной интонации, начиная с первобытности, когда возникли зачатки музыкального интонирования. Всегда существовала и существует

тесная и непосредственная связь музыкального звучания с эмоциональной стороной духовной жизни человека. Так, Б. В. Асафьев, разрабатывая проблему происхождения музыкальной интонации, выводит ее не из воспроизведения интонации речевой, а представляет и ту, и другую выросшими из синкретической музыкально-речевой деятельности. Роль музыкальной стороны высказывания заключается в непосредственной эмоциональной экспрессии, а слово кристаллизует понятие [1]. Отечественное музыкознание опирается на основные положения асафьевского учения, исследуя функциональную роль интонации как носителя смысла в создании и развитии музыкальных образов. Музыкальное произведение организуется как диалектическое единство интонации и логики, проявляющееся на всех уровнях двойственной музыкальной формы, согласно В. В. Медушевскому, – протоинтонационному, интонационно-фоническому, интонационно-мотивному, интонационно-синтаксическому, фабульному [7].

Долгое время музыка находилась в семье других искусств, не была выделена. В ее развитии участвовала вся культура. Постепенно, но неуклонно она приобретала свою самостоятельность, значимость, собственные средства воздействия на человека.

Уже в античную пору впервые появляются тенденции выделения самостоятельной музыкальной деятельности, проводятся состязания музыкантов, появляются песнопения и инструментальные пьесы, предназначенные для слушания, а не включенные в другие формы деятельности, обряды, быт. Пишутся и первые трактаты о музыке, высоко оценивающие ее воздействие на человека.

В учении Пифагора о Гармонии утверждалось единство всего во множестве, а главная цель человека была выражена в том, что путем саморазвития человек достигал соединения с Космосом, избегая дальнейшего перерождения. Музыкальная гармония в учении Пифагора является моделью вселенской гармонии, которая состоит из нот – различных аспектов Мироздания. Считалось, что Пифагор слышал музыку сфер, которая была определенными звуковыми колебаниями, что исходили от звезд и планет и вместе сплетались в божественную гармонию – Мнемосину. Пифагор и его ученики использовали определенные песнопения и звуки лиры, чтобы успокоить свой ум либо исцелиться от определенных болезней [6].

Платон, и особенно Аристотель указывали на особую общественную функцию музыки, формирование специфического типа восприятия, мышления, поведения человека.

Видовую самостоятельность музыка приобретает в эпоху Средневековья, когда сложилась новая феодальная культура. Возникают

две обособленные сферы профессиональной музыки – церковная и светская, обогащаются ее жанры и формы, рождаются новые инструменты, ансамбли, способы музицирования. Крупные средневековые города стали важными центрами культуры. Трубадуры, труверы, миннезингеры и бродячие народные музыканты внесли свою лепту в демократизацию музыки, наполнили ее новым содержанием. Расцвет светской художественной культуры обеспечил жанровое многообразие музыки. Этот период непосредственно предшествовал Возрождению, давшей музыкальному искусству песню, мадригал, простые образцы театральной музыки, протестантский хорал, развитые формы вокальной, а затем и инструментальной полифонии.

В эпоху Возрождения утверждается музыкальный образ как единство эмоции и логики, осуществляемое музыкальными формами. Разумеется, что соотношение этих граней музыкального образа менялось в разные исторические эпохи, определяя направленность развития музыкального искусства. Отметим, что предпосылки возникновения музыкального образа появились еще во времена Средневековья и раннего Возрождения в церковной музыке, полифонические образцы которой строились по принципу имитации мелодической линии в разных голосах при неизменном басы. Интонационное начало подчинялось логике, что наблюдалось в литургии, мессе, хорале. Постепенно происходило усиление жизненного, интонационного начала в церковной музыке, что повлияло на зарождение оперно-ораториальной музыки [3].

В XVII – XVIII веках утверждаются жанры: опера, сюита, соната, концерт, симфония. Высочайшим достижением этого периода явилось возникновение симфонического типа мышления в творчестве венских классиков (И. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена), что позволило музыке в XIX веке выйти в богатейшие сферы выражения, обрести новое дыхание в разнообразных связях с культурой и другими видами искусства.

Музыкальное искусство XX века и современного времени развивается, находясь в поиске новых смысловых сфер, выразительных средств и жанрово-стилевой специфики. Отметим, что исторические преобразования в музыкальном образовании, в частности, европейском, всегда находились «под воздействием множества могучих сил, возникающих в общественной истории, и было связано с развитием тех или иных «концепций» музыки и музыкального искусства» [2, с. 169].

О чем же рассказывает произведение музыкального искусства, созданное в ту или иную историческую эпоху, что оно сообщает

нашему современнику? Почему воздействуя на сердца и умы людей, вызывает определенные желания, стремления, мысли, действия? Как меняется человек от общения с музыкой? Почему воспитатели и педагоги возлагают особые надежды на благотворное влияние музыкального искусства на детей и молодежь? На эти и другие подобные вопросы люди издавна искали ответа. Многие мы уже знаем, о другом догадываемся, но что-то и сегодня остается для нас пока тайной.

Музыка постоянно вбирает в себя весь культурный опыт человечества, перерабатывая его своими средствами. Д. Д. Шостакович, музыкальные произведения которого рождались в сложное и бурное время XX века, говорил, что и созидательный труд народа, и ужасы войны, и выход человека в космос – ничто не прошло бесследно для него как композитора, нашло отражение в его творчестве. Музыка и сильна, по справедливому мнению композитора, этой связью: «Жизнь и искусство неотделимо друг от друга. Их взаимосвязь в чем-то сродни природе: одно вытекает из другого. Но главным объектом искусства по-прежнему остается человек, его духовный мир, его идеи, мечты, стремления. Поиск художника в этом направлении не имеет пределов. Художник может показать миллионам людей то, что делается в душе одного человека, и одному человеку открыть то, чем наполнена душа всего человечества. Для искусства это равные величины [8, с. 312].

В завершение подчеркнем, что музыка является одним из самых ранних видов искусств. Самостоятельное существование музыки как искусства обусловлено своеобразием ее звуковой и процессуальной природой, своеобразием ее содержания и направленностью на внутреннее в человеке – духовное. Исторически музыка вырабатывает собственные способы воздействия на слушательское сознание. Музыка основывается, прежде всего, на слуховом опыте человека и использует музыкальный звук для духовного воздействия на слушателей, воплощения глубинных смыслов и вечных непреходящих ценностей в шедеврах гениальных творцов музыки.

### **Список использованных источников**

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 375 с.
2. Благинина, Т. И. Лео Кестенберг – первый почетный президент международного общества музыкального образования (ИСМЕ) / Т. И. Благинина // Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО при МПГУ. – 2013. – № 3. – С. 166–171.
3. Головинский, Г. О вариантности восприятия музыкального образа / Г. Головинский // Восприятие музыки. – М. : Музыка, 1980. – С. 127–141.

4. Зись, А. Я. Виды искусства / А. Я. Зись. – М. : Знание, 1979. – 128 с.
5. Каган, М. С. Избр. труды : в 7 т. Т. 2. Теоретические проблемы философии / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 2006. – 660 с.
6. Пифагор и музыка. – URL: <http://music-education.ru/nemnogo-o-tom-kakimi-uzami-svyazany-pifagor-i-muzyka/>.
7. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
8. Шостакович, Д. Д. О времени и о себе / Д. Д. Шостакович. – М. : Советский композитор, 1980. – 376 с.

## TROUBLE IN PARADISE: A TWENTY-FIRST-CENTURY ASIAN COMPOSER'S RESPONSE TO THE EUROPEAN MUSICAL AVANT-GARDE

*Jeffrey Ching*

*The United Kingdom of Great Britain & Northern Ireland,  
jrtching@yahoo.com*

### I. Impasse

The most distinctive and influential art form of the last century was *cinema*, with which we creators of new art music can never hope to compete for cultural dominance. Nonetheless we do well now and again to ask ourselves if our much older and perhaps even slightly antiquated medium of expression continues to have any comparable relevance for the times in which we live—times, one might add, with increasingly less time for anything, and fundamentally at odds with an art form whose very *raison d'être* is expansion through time. In past ages, our relevance was self-evident, self-defining. Music for the church and for the court was music created for the richest, most powerful and most influential social classes. What they liked, they demanded and paid for: a wholly logical and natural arrangement. But when wealth, power, and influence transferred to the bourgeoisie, the arbitration of musical taste followed suit.

Now it appears that the artist's modern role is an inversion of his traditional one, to the extent that modern society inverts the values of traditional societies. In non-egalitarian feudal cultures dominated by church or aristocracy, society itself, so given to ideological excess and tension, looked to art for its sanity and balance. In our secular, democratic age everyone is *publicly right-minded*—in the sense of sharing the universal consensus upholding democratic values and deploring human rights abuse of any kind—but *privately wrong-headed*—in the sense of being unable, or un-

willing, to apply the rationality and common sense of the public sphere to the problems of one's personal life. Such a society therefore turns to art not for the restoration of its sanity, which is publicly omnipresent, even oppressively ubiquitous, but for *self-affirmation* – exactly as once the art and opera of Versailles re-affirmed the hierarchical conditions of Louis XIV's court—a re-affirmation transposed into our day and age as the self-affirmation of individual *neurosis*, which has acquired in modern life an unprecedented importance in upholding a private psychic space of anarchic freedom against the encroachments of the rationality and common sense of the democratic welfare state.

Put more succinctly: Now that supposedly right-minded people are by and large united in their hatred of the same evils (right-wing fanatics, religious terrorists, human rights violations, etc.), what more can they learn from us artists? It was once the function of artists to preserve *sanity*. But now *everyone* is sane. The danger is that the artist, used for so long to setting himself in opposition to everyone else, can now distinguish himself only by the relentless, factitious display of *insanity*. Unfortunately for him, *everyone* nowadays fancies himself an artist (to a greater or lesser degree), and therefore everyone also fancies himself *insane*. I am constantly amazed at how the epithet 'crazy'—'verrückt'—is lightly bandied about as a term of affectionate approbation. Not genuine, pathological, Bedlam insanity, of course, but merely harmless eccentricity – childishness – silliness – which everyone so badly needs as a re-affirmation of his individuality in so stiflingly conformist and unoriginal a way of life.

*Neurosis*, and not psychosis: no one is really insane, but everyone likes to think himself so and to see his personal problems magnified in art-forms that historically evolved for the utterance of grand metaphysical or political statements. And yet, paradoxically (and especially when considered in economic rivalry with popular music), contemporary art music finds itself unable to support itself in a free market, and would die out without the deliberate bourgeois policy of keeping it alive—in a country like Germany (my current abode), at almost any cost. In an historical context one might say that the sustenance of new art music is no longer a patronage but a *charity*. It is a very enlightened policy, but highly artificial, and tends in turn to the creation of highly artificial music. This music is created not for the comprehension or enjoyment of the general public, nor even of the bourgeois institutions that pay for it. This is a phenomenon perhaps unique in history: an art form is supported not because it is widely desired, but because it is not! Something basic about the role of art in society has gone missing.

## II. Huis clos?

One way out of this impasse (the philosophical one, I mean, not the economic) has always been afforded the artist of non-Western origin—through the introduction of non-Western terms of reference into Western musical discourse (although ironically it seems to have taken Westerners to point it out to us, as Takemitsu, for one, admitted gratefully as his debt to Cage). Even should these non-Western elements turn out to be ‘Orientalist’ clichés, their very presence invokes the universe of world cultures, re-opens the investigation of historical and philosophical problems from a multi-cultural perspective, and in some manner offers the Eurocentric ego a possible escape from the confines of narcissism—of its neurosis and pseudo-insanity.

Nevertheless for the Asian contemporary composer this path is not free of peril. In the West, historically, Orientalism was subversive, and on the whole, exotic elements are introduced in contemporary scores there as an assault on Western listening habits that have grown too comfortable and unreflective. But nevertheless this assault is always launched from ‘within’—by Westerners upon Westerners—and in a sense belongs to a tradition of Romantic rebellion at least as old as Beethoven. An Asian composer doing the same in reverse—importing Western instruments and avant-garde gestures into classical Asian ensembles— would be rebelling...against what? In a twenty-first-century China in which ‘authentic’ Chinese music—such as the reconstructed Song dynasty court music

I once asked the Hong Kong Chinese Orchestra to play ‘out of tune’ on purpose—would be bizarre and even painful for the average music-loving Chinese to hear, wouldn’t the adoption of Western instruments and Western tuning serve the opposite goal to that of the adoption of Chinese instruments in the West? Wouldn’t it serve to make the uncomfortable too comfortable, by turning what is so distinctively, uniquely Chinese into something blander but more internationally palatable?

I have intentionally broached my involvement with the Hong Kong Chinese Orchestra (HKCO) as a special case of an Asian ensemble commissioning an Asian composer to create for it a contemporary piece of Asian art music. But exactly how Asian is the HKCO? It consists for the most part of wind and string instruments of traditional Chinese shape and nomenclature that have been radically re-designed to be able to play in 12-tone equal temperament – the prevalent tuning system of Western music that was certainly known in pre-modern China (both theoretically and in practical organology through the fretted intervals of the Chinese lute known as the *pipa*), but not generally deployed there as the cycle-of-fifths

and just intonation systems were. As to just how authentically Asian a composer I am, I shall have more to say in the semi- autobiographical section which concludes this article.

Here it only remains to say something about the Chinese ‘credentials’ of the piece I eventually composed for the HKCO, called in Chinese characters (pronounced *huntian hunjun*) and *Horologia Sinica* (meaning ‘Chinese clocks’) in Latin (Example 1). Below are excerpts from the descriptive notes published for the world premiere at the Hong Kong Arts Festival in March 2012:

In the present work, I assembled a musical artefact out of the cultural ruins of the Northern Song dynasty (AD 960-1127) – a clock, two palace odes, and an emperor’s calligraphy. As an individual creator I wanted to disappear from the finished product, like the unseen eye behind a filmmaker’s lens, or a museum curator who arranges priceless objects he didn’t make.

In composing for the Hong Kong Chinese Orchestra, I faced another challenge: how to write for Chinese instruments hardly any of which existed in their present form in Song China. The answer proceeded from the design. The clock mechanism would use percussion only as time-keeping noises, while the calligraphy would be transcribed by an exact geometric method of my own into musical sculptures fashioned from quarter-tones. For neither of these layers was the historical character of the instruments primary. However, in the case of the two odes, the instrumentation had to match that of the Song court orchestra, the various instrumental ranges restricted to those of Song instruments, and our modern tuning system deliberately distorted to recreate the Pythagorean and just tunings of Song music.

The first [of the ‘Chinese clocks’] is the hydraulic astronomical clock-tower built by the court official Su Song in [the eleventh century]. An ensemble of water sounds, woodblocks, and other unpitched percussion accurately mark the seconds, minutes, quarters, and night-watch between 03:57:36 and 04:16:48 at the start of the solar period *jingzhe* (ca. 6 March). As the seconds start ticking, an offstage voice sings verses chanted by the ‘human cockcrow’ above the Song palace gates before daybreak.

A second ensemble of panpipes, ocarinas, flutes, mouth organs, zithers, bells, chimes, and other percussion, play the festive odes ‘*Yü li*’ and ‘*Nan you jia yü*’ from the Classic of Poetry, using melodies, ornaments, orchestration, instrumental ranges, seating plan, accompaniment, and tuning systems documented in Song and later sources. The odes are sung in Late Middle Chinese pronunciation, and conceal a second ‘clock’ in broad 4/2 superimposed on the rapid 3/4 of the first.

The third ensemble executes a series of glissandi transcribing seven characters from the Song Emperor Huizong's 'Slender Gold' calligraphy, chosen to form a Tang dynasty verse in praise of a clock. The missing eighth character is replaced by his signature, 'One Man Under Heaven'.

The 'clocks' start in steady time, gradually accelerate as if mounting in panic, then slowly unwind, a breakdown which finally drags odes, clocks, and signature into silence with it. Emperor Huizong was a great artist, but traditionally denigrated as an incompetent ruler responsible for the destruction of his dynasty. The great astronomical clock of Kaifeng was dismantled and looted when the city fell to Tartar invaders in 1127.

The recreation of a clock mechanism and an emperor's calligraphy in music – and doing so with mathematical precision – resulted in many unexpected sounds not at all typical of old Chinese music, but much more characteristic of the Western avant-garde, although this was not my intention. The coexistence of all these features resulted in something impossible to classify as wholly ancient or modern (rather like China herself), but also (like the HKCO) contemporary-sounding even when its origins are a thousand years old. In fact many elements of contemporary art and music find their echo in ancient Asian culture (the obvious kinship between cursive calligraphy and Jackson Pollock's Abstract Expressionism being an obvious instance). An Asian composer writing in a contemporary way is not necessarily iconoclastic, or merely a slave to foreign trends, but taking up the challenge to revisit, reinterpret, and reinvigorate the distant past of his own people. I would even suggest that for him it is not just one option among others: it is a *vocation*, because one of the misfortunes of modern Asian history has been the erosion of the philosophical and aesthetic values of its humanistic past. The exploration of all kinds of traditional music—folk, ethnic, courtly, vocal, instrumental—must contribute in some way to the rediscovery of those lost values. For myself, a composer of Chinese descent born and educated outside of China, this cannot be left to come about accidentally or intuitively, but must be pursued systematically and methodically. In *Horologia sinica* it would not have been enough to let a few pentatonic clichés slip in; in fact the piece is not pentatonic at all. And yet everything in it is absolutely Chinese in inspiration, although this 'inspiration' had to be artificially nurtured: through dozens of pages of sketches in which I transformed Emperor Huizong's calligraphy into musical sculptures by an exact method of projection, and by months of research into just how the eleventh-century clock-tower kept time, how the Song court musicians tuned their instruments, and so on.

### III. Deprivations—consolations—strategies

The country where I was born (the Philippines) and the country where I first received a higher education (the United States) have always been cultural melting pots, lacking ancient and exclusive musical traditions of their own to straitjacket my thinking. Had my roots been sunk deepest in Europe or China, this independence might not have been available to me. However parochial and limited the musical culture of 1970s Manila was, it also had unusual compensations, such as the Sinicised Sanskrit chanting in the Chinese Buddhist services my family attended, or the occasional airing at indigenous choreographic events of the strains of *kulintang* (the local equivalent of *gamelan*), both of which I suppose few European or mainland Chinese composers can say they heard as children. Since then I have heard and accustomed myself to so many kinds of music, that they all (even Johann Strauss waltzes) now sound in some degree exotic to me. My compositional approach is correspondingly ‘rootless’, and often starts from imagining a form (or impression of a form) in a very abstract way, without any sounds at all, and then to find the sounds by rigorous selection and rejection, so that every new work invents its own cultural background, which could be completely different from that of my other works, and I am at liberty to do this because having no single background is just what my background is.

But ultimately, because the immediate environment of my upbringing was that of Chinese immigrants, and yet I was eventually to live longer in Europe than anywhere else, my musical persona is shaped and bounded by the civilisations of China and Europe. I own to a particular fascination, or amusement, with the *chinoiserie* of the European Enlightenment – the last epoch before the present day when China and the West were given an opportunity to hold intellectual converse on equal terms. One could even characterise my opera *Das Waisenkind* (2009) as a treatise on musical and philosophical *chinoiserie*, and from a biographical point of view, that has brought me round full circle: it was the Jesuits at the Ming and Qing dynasty courts who were the middlemen in these cross-cultural transactions, and most of my Manila boyhood was passed in a Catholic school run by Chinese-speaking Jesuits exiled from their China missions in 1949.

Many other cross-cultural encounters besides *chinoiserie* have featured in my music. My fifth symphony *Kunstkammer* (2006) – multifariously inspired by a Franco-Flemish Baroque self-portrait, the last Ming emperor’s suicide speech, and an entry in a nineteenth-century Chinese ambassador’s diary—uses a Turkish scale with four quarter-tones alongside motifs from Frescobaldi and Qing court music. As an omnivore of cultures

this work is only surpassed by my *Concerto da camera* (2012), which brings into confrontation a Bach sarabande, Lithuanian *sutartines*, a Spanish poem from *Don Quixote*, Chinese calligraphy, and Afro-Brazilian *candomblé* (Example 2). The piano piece *Notas para una cartografía de Filipinas* (2007) has a first movement modelled on Japanese *gagaku*, and a second movement incorporating a lap-held gong from the southern Philippines. *Ayres for Fallen Kings* (2009) sets Tang poetry, Shakespeare, and Nahuatl (the Aztec language). *Diese So-Geliebte* (2013) resurrects the *kulintang* sonorities of an already distant Southeast Asian boyhood to evoke the Greek god Hermes in Rilke's *Orpheus. Eurydike. Hermes*. My preoccupation with fractals in my fourth symphony, *Souvenir des Ming* (2006), arose from reading Capek's *War with the Newts* and Hesse's *The Glass Bead Game*, but also enabled otherwise incompatible historical matter to meet face-to-face—in this case Bach's *Well-Tempered Clavier* and the Ming musicologist Zhu Zaiyu's discovery of mathematically equal temperament—as an invitation to the listener to take a 'God's eye-view' of human time and space.

But just as often my music has simply derived stimulation from other music. *Bombyx mandarina/Bombyx mori* (2009) works out a solution to the technical problem of basing an extended composition solely on the opening theme of a Mozart string quartet. *Spohr's Last Thoughts* (2009) evokes the mannerisms of 'the forgotten master' Louis Spohr purely through harmonic atmosphere and without the quotation or invention of melodic matter of any kind. Similarly, *Grand Sonata "Superklavier"* (revised 2014) quotes nothing of Beethoven's *Hammerklavier*, which nevertheless pervades it as the invisible (or rather inaudible) aesthetic benchmark against which it measures its compositional ambition in innumerable ways. By contrast, in *Sonaten nach Chaos* for solo guitar (2014) the dissonant chords of Haydn's *Vorstellung des Chaos* are embedded within the first movement as a harmonic skeleton and imposed on the last movement as a melodic line, while Haydn's opening intervals delineate the fugal subjects of the two middle movements. Perhaps the extreme example of this building of music on the foundations of other music is my transcription- cum-elaboration-cum-completion of Mozart's unfinished *Requiem* (2015): It *transcribes* Mozart's original scoring for four singers, chorus, and orchestra for just two singers and six players (hence its title, *A Chamber Requiem*); it *elaborates* Mozart's autograph sketches by re-composing them through the addition of countless new chromatic and contrapuntal details; and it *completes* the Requiem both as music and as liturgical service, first, by finishing off Mozart's fugal fragments on a vastly expanded scale, and then by inserting wholly new movements in my own idiom, in which Gregorian plainchant,

extended Western instrumental techniques, and Chinese temple hymns contemporary with Mozart are variously fused or juxtaposed.

In general I am drawn to such points of contact—and conflict—between divergent civilisations, and between the past and the present. From that perspective *A Chamber Requiem* stands within my oeuvre as a kind of summa, wherein the Asian composer’s innate veneration of inherited objects—his ‘ancestor worship’, so to speak—runs up against his European-bred iconoclasm, and a supreme European icon (Mozart) is simultaneously idolized, sabotaged, competed with, and forced by Procrustean means onto a *chinoiserie* bed (Example 3).

### Music examples

The image displays a musical score for Example 1, spanning measures 98 and 99. The score is divided into two systems. The first system (measures 98-99) features several percussion parts: Percussionist 1 (Continuous poured water sound), Percussionist 4 (Small Temple Block), Percussionist 5 (Bronze Bells), Percussionist 6 (Stone Chimes), and Percussionist 7 (Large Chinese Drum). It also includes a vocal line for Soprano or Tenor and a string section with parts for Paixiao, Taoxun, Dadi, Sheng, Guzheng, Guqin, Pipa, Zhongruan, Sanxian, and Daruan. The second system (measures 100-101) continues the string parts with specific performance instructions such as 'sul IV (輪 / sul tasto)', 'tutti', and dynamic markings like 'pppp' and 'ppp'. The score is annotated with measure numbers (441, 442, 443, 444) and includes a page number '45' in the top right corner.

**Example 1.** The three Chinese clocks of *Horologia sinica*: The top three staves comprise the unpitched but chronometrically precise noises of the giant water-clock. The bottom six staves are a geometrically exact rendering in sliding quarter-tones of samples of Emperor Huizong’s calligraphy. The remaining staves in-between show a reconstructed Song dynasty

ode divided between voice and wind instruments performing in *sanfensunyi* (cycle-of-fifths) tuning, and mouth organs and zithers playing in *chunlü* (just intonation) tuning.

絶: 7th Brushstroke                      絶: 8th Brushstroke

Solo Gtr. ca. 5" ca. 5"

Solo Vc. ca. 5" ca. 5"

28

Vln. I

Vln. II

Vla. 1 *mf* *leggiero* *fff* *fff* *mf* *leggiero* *fff* *fff*

Vla. 2 *fff* *fff* *mf* *leggiero* *fff* *fff* *fff* *fff*

Vla. 3 *fff* *fff* *mf* *leggiero* *fff* *fff* *mf* *leggiero*

Vla. 4 *fff* *fff* *mf* *leggiero* *fff* *fff* *mf* *leggiero*

Vc.

Db. 1

Db. 2

5'15"

**Example 2.** The multi-cultural universe of the *Concerto da camera* (2<sup>nd</sup> movement, Fig. 28): The solo guitar and solo cello trace Chinese brushstrokes on their respective fingerboards; the violins and double basses mimic the percussive noises and rhythms of Afro-Brazilian *candomble*; and the divided violas play a four-part fugue in strict accordance with Baroque rules on a subject drawn from Lithuanian folk music.

XVI. RESPONSORIUM

[after *Liber usualis* (modern notation: Paris, 1924), pp. 1126-8; varied reprise of preceding *Cum sanctis tuis* [after W. A. Mozart (1791)]]

Andante alla misura ♩ = 72

1

Piccolo

E♭ Clarinet

Violin  
sempre sul pont. e senza vib.  
(sord.)  
scordatura  
mf sempre

Viola  
sempre sul pont. e senza vib.  
(sord.)  
scordatura  
mf sempre

Violoncello  
sempre sul pont. e senza vib.  
(sord.)  
scordatura  
mf sempre

Mezzo-soprano Solo

Bass-baritone Solo

Li - be - ra me, Dó - - -

**Example 3.** The *Responsorium* of *A Chamber Requiem* supplies a liturgical movement that Mozart left no music for: Violin, viola, and cello repeat Mozart's *Cum sanctis tuis* fugue in distorted form (as charted in the smaller staves as microtonal deviations in cents) by means of spare instruments tuned in advance to the 'official' court music scale of the imperial China contemporary with Mozart, while the traditional plainchant *Libera me* is fitted to it by the solo voices *cantus firmus* style and in full observance of the classical rules of dissonance treatment.

# ПОЛИЛОГ МУЗЫКАЛЬНЫХ КУЛЬТУР В ТВОРЧЕСТВЕ ДЖЕФФРИ ЧИНГА (К 50-ЛЕТИЮ КОМПОЗИТОРА)

**Т.И. Благинина**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,  
г. Пенза, Россия,  
laguna-b@mail.ru

Джеффри Чинг – современный китайско-британский композитор, яркий представитель музыкального авангарда. Он родился 4 ноября 1965 года и в этом году отмечает свое пятидесятилетие.

Его творчество – пример и результат «kross-культурного» мышления композитора и его глубокого интереса к музыкальной этнографии. Язык его произведений настолько богат и одновременно сложен, что достаточно трудно поддается анализу исключительно с европоцентристских позиций. Джеффри Чинг сам себя называет «китайско-британским» композитором, подчеркивая, тем самым, взаимопроникновение азиатских и европейских традиций в своем творчестве.

Он родился на Филиппинах, в Маниле в китайской семье буддистов. Учился в иезуитской школе, где его наставниками были католики. В США, в Гарвардском университете Д. Чинг изучал музыку и философию, в том числе синологию. Неоднократно награждался премией Джона Гарварда за выдающиеся успехи в учебе и окончил университет с отличием по двум специальностям. Его выпускной работой стало исследование, посвященное культуре и государственному устройству Великой Минской империи – государства под властью династии Мин, правившей в Китае с 1368 года по 1644 год.

В Великобритании Д. Чинг учился в Кембриджском и Лондонском университетах, где продолжил изучение философии. С 1987 года по 1991 год он читал лекции о музыкальном искусстве в Лондонском университете. Он гражданин этой страны, но в настоящее время композитор живет в Германии, в Берлине.

Итак, воспитание и образование Д. Чинга складывались под влиянием разных культур и религий, что не могло не отразиться на его творчестве.

Он рано начал сочинять музыку. Первые свои опусы он написал в возрасте неполных десяти лет, а в семнадцать лет стал автором своей первой оперы, которая называлась «Свидание в Венеции».

Для раннего периода творчества характерны поиски собственного гармонического письма и полифонических способов изложения музыкального материала, что и явилось в дальнейшем основой его

зрелых работ. Этот период был весьма плодотворным – более 200 произведений сочинил молодой композитор. Его Симфония №1, C – dur создавалась в годы обучения в Гарварде и явилась своеобразным показателем «пиетета» и уважения композитора к традициям венского классицизма. Премьера симфонии состоялась в 1981 году в исполнении оркестра Баховского общества под управлением Дж. Росса в Гарвардском университете [4].

В Лондоне в 1992 году композитор сочиняет Симфонию № 2 («Бес превратности») – атональное произведение в духе экспрессионизма.

Программное название симфонии отсылает слушателя к рассказу Эдгара Алана По с таким же названием. В качестве эпиграфа к партитуре композитор цитирует «пассаж» из рассказа: «Я уверен так же твердо, как в своем собственном существовании, что убеждение в безнравственности или ошибочности поступка сплошь и рядом является непобедимой силой, которая – и только она одна – заставляет нас совершать этот поступок...». Композитор раскрывает возможности так называемого «анти- классического» подхода в создании симфонии и сочинении ее в свободной музыкальной форме. Данный подход детерминирован философской идеей о трансформации музыкального мышления «Комфорта» времени венского классицизма к мышлению «Опасности» современного времени. Впервые симфония была исполнена Всемирным молодежным оркестром под управлением У. Нелсона в Маниле в 1995 году [2; 4].

Третья симфония («Ритуалы») Д. Чинга – явление, отражающее широкие этнографические интересы самого автора и воплощающее взаимодействия разных культурно-исторических пластов в одном музыкальном произведении.

Композитор исследует особенности баллийского гамелана и применяет его экзотическое для европейского уха звучание в своей симфонии. Как известно, гамелан является важной составляющей музыкальной культуры Бали. Это оркестр, в котором инструменты настраиваются на определенное звучание (каждый гамелан имеет свое уникальное звучание) и согласно правилу не допускается замены инструментов из других гамеланов. Такой оркестр имеет сакральное значение и за его звучанием и инструментами стоит целая философия. Сохранились манускрипты, которым несколько сотен лет. Целые трактаты содержат свитки о гамелане и его инструментах, музыкальные тона которых являют собой воплощение божества и соответствуют определенному цвету.

Еще один пласт музыкальной культуры, на который ориентируется композитор, – китайская традиционная музыка. Согласно буд-

дийскому мировоззрению музыка помогает постижению сущности бытия и духовному совершенствованию человека. Китайская традиция отражает многоуровневое символическое мышление: отдельный музыкальный тон, музыкальный инструмент, вид или жанр музыки связан с элементами мироздания. Так, 12-ступенный звукоряд определенным образом соотносится с положением луны и солнца, временем года, а пентатоника отождествляется с пятью стихиями природы. Композитор опирается на ладовую концепцию китайской музыки и применяет звучание реконструированных музыкальных инструментов Империи Мин.

И еще об одном музыкально-культурном пласте, представленном в его третьей симфонии, следует указать – это интонационный мир испанского ренессанса. Своеобразие характерной испанской мелодики и ритмики вильянсико, оригинальная орнаментика, импровизационная манера привлекают и вдохновляют композитора. Обращение к культуре Испании опять же имеет причину, так называемого, культурного фона, в котором живет Д. Чинг – его жена, музыкант и певица, имеет испанские корни.

Третья симфония была впервые исполнена в 1998 году, в Маниле Филиппинским филармоническим оркестром под управлением Х. Толедо.

Очередной прорыв в области межкультурного музыкального диалога – это «Земля Китаорюм» для медных инструментов, двух ударников, чтецов и солистов. Это литургия последнему монгольскому императору, созданная в средневековой традиции, но сам «сюжет» является вымыслом композитора. Мелодический материал и настройка музыкальных инструментов исторических эпох Китая, Японии, Тибета, Франции тщательно изучались композитором по сохранившимся историческим источникам и были творчески применены в этом сочинении. Премьера произведения состоялась в Берлине в 2001 году [4].

Уже в нашем столетии композитор вновь обращается к жанру симфонии, но трактует его согласно своей авангардной установке. Его симфония № 4 («Сувенир Мин») – это пассакалия и fuga. Интерес композитора к истории Китая ярко проявляется в его обращении к храмовым гимнам династии Мин, фрагменты которых композитор применяет в качестве тем для fuga. Сочинение богато авангардными находками в изложении цветной полифонии. Симфония впервые была исполнена Шанхайским филармоническим оркестром под управлением Д. Юровского в 2006 году.

Почти одновременно с симфонией № 4 слушатели узнали о симфонии № 5 («Кунсткамера»), впервые прозвучавшей в том же 2006 году в Берлине в исполнении Trio Neuklang под управлением А. Фер-

нандесом и Deutsches Kammerorchester под управлением Д. Юровского. Любопытен факт внедрения в симфоническое письмо строгого контрапункта по – Фрескобальди, турецких мелодий с четверть – тонами, а также китайской мелодики (построенной на звукоряде с восьмой тона!) династии Цин.

Композитор много и плодотворно работает. В последнее десятилетие, наряду с названными уже симфониями, он сочинил много вокально-инструментальной музыки. Так, «Кунсткабинет» (для инструментального ансамбля и сопрано) – это коллекция или, точнее, «коллаж» из культурно-музыкальных объектов Европы и Азии: здесь и Моцарт, и звуковая палитра Кореи, Японии, Тибета.

В творческом багаже Д. Чинга есть оперы. Крупная и очень успешная работа в этом жанре – опера «Сирота», сюжет которой основан на китайской пьесе XIV века и ее трансформациях в творчестве Вольтера, Гете и драматургии Просвещения. Эта опера представляет новое явление в искусстве, так называемый, – «multicultural» музыкальный театр, в основе которого содержатся восточные и европейские традиции. Оркестр включает как традиционный симфонический состав, так и электронные инструменты. Кроме того, исполнителями являются: солисты-певцы, хор, чтец, мимические актеры, а также танцевальная группа. Опера, поставленная на сцене Эрфуртского театра в Германии, была признана лучшим оперным спектаклем 2009 – 2010 сезонов.

Одна из самых недавних работ Д. Чинга – камерная опера «До Брабанта». Основой для сюжета текст XVI века – «Рыцарь-лебедь» Роберта Копланда. Легендарная история принца Лоэнгринга, заколдованного и превращенного в лебедя, вдохновила композитора на создание оперы, в которой участвуют семь музыкантов и четыре певца. Для опуса характерны: современная манера с использованием атональной техники, некоторый налет «китайского» колорита и обращение к интонациям оперы «Лоэнгринг» великого немецкого композитора Рихарда Вагнера. Успешная премьера оперы состоялась в 2014 году в Гонконге [1; 2].

В нашей небольшой статье невозможно охарактеризовать все произведения Д. Чинга, но стоит непременно упомянуть его «Horologia sinica», что в переводе с латинского языка означает «Китайские часы». Название этого сочинения на китайском языке является непереводаемым каламбуром, означая и «астрономические часы», и «глупый правитель». Композиция создана для большого оркестра китайских традиционных китайских инструментов и сопрано.

В этой работе композитор обращается к артефактам Северной династии Сун (960 – 1127 н.э.) – это часы на башне Кайфэна, две

дворцовые оды и рукописи (каллиграфию) императора. Отметим, что эти астрономические часы были водяными и снабжены механизмом на цепной передаче, который был изобретён на двести лет раньше, чем в Европе. Поскольку эти часы были гидравлическим механизмом, то звуки воды и движение деревянных элементов композитор передает посредством ансамбля инструментов перкуссии, передающих ход времени. В такт ходу секунд солист поет «Предрассветную песню» над воротами дворца. Второй ансамбль из традиционных китайских инструментов исполняет праздничные оды. Третий ансамбль «воспроизводит» «каллиграфию», что потребовало от композитора создания специального аппарата для мелодико-ритмической ее расшифровки и своеобразного «перевода» в нотную запись. Исполняется серия глиссанд, которыми охарактеризованы персонажи из Книги песен императора Хуизонг (период его правления с 1100 по 1125 г.г.).

Часы медленно набирают ход, постепенно его ускоряют, затем возникает ощущение сбоя в механизме, темп становится медленнее, затем полное расслабление, остановка и тишина... В полной тишине звучит реплика «Человек в Поднебесной». Великие астрономические часы были демонтированы и разграблены в 1127 году татарскими захватчиками.

Премьера этой композиции Д. Чинга в исполнении Гонконгского китайского оркестра состоялась в 2012 году на концерте по случаю 50-й годовщины муниципалитета Гонконга [2; 4].

Композитор Джеффри Чинг неоднократно был отмечен престижными премиями и наградами разных стран за свое творчество [3].

Обобщая, подчеркнем, что наиболее ярко национальные особенности проявляются в музыкальной культуре, концентрирующей в себе помимо особенностей музыкального языка и мышления характерные черты национального самосознания и ценности духовной культуры. Музыкальный авангард Джеффри Чинга – это стремление к взаимодействию традиционного начала и новаторских поисков в музыкальном искусстве, установлению культурных связей Азии и Европы в композиторском творчестве.

### **Список использованных источников**

1. Оперная панорама. «До Брандта». – URL: <http://www.operanews.ru/14032301.html>
2. Jeffrey Ching – composer – The Official Website. – URL: <http://jching.com/>
3. Jeffrey Ching Concert at CCP. – URL: <http://lifestyle.inquirer.net/204248/jeffrey-ching-concert-at-ccp>
4. Jeffrey Ching. – URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Jeffrey\\_Ching](https://en.wikipedia.org/wiki/Jeffrey_Ching)
5. Concerto da camera. Jeffrey Ching. – URL: <http://www.quazoo.com/q/Concerto>

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Ching Jeffrey** – composer, The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland (Чинг Джеффри – композитор, Объединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии).

**Асатрян Ольга Федоровна** – заведующий кафедрой музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск), руководитель Научно-практического центра художественного образования, кандидат педагогических наук, доцент.

**Бахтин Вячеслав Васильевич** – доцент кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

**Благинина Татьяна Ивановна** – доцент кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

**Власов Вячеслав Алексеевич** – профессор кафедры истории, права и методики правового обучения ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», кандидат исторических наук, доцент.

**Волчков Валерий Александрович** – доцент кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», доцент.

**Горбачева Марина Юрьевна** – студентка факультета педагогики, психологии и социальных наук ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет».

**Гордеева Людмила Владимировна** – учитель музыки и технологии МБОУ СОШ № 11 г. Пензы.

**Гуляева Елена Аскарбиевна** – старший преподаватель кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет».

**Даниленко Александр Петрович** – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова» (г. Саратов).

**Демкина Екатерина Петровна** – магистрант кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск).

**Денисова Ирина Викторовна** – преподаватель фортепиано, концертмейстер МУДО «Детская школа искусств им. С. Н. Кнушевицкого» (г. Петровск Саратовской области).

**Дворовая Анастасия Андреевна** – магистрант кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск), педагог дополнительного образования МБОУ ДО ДДТ № 2 г. Пензы.

**Евстигнеева Лидия Александровна** – преподаватель фортепиано МБОУ ДОД «Мирновская детская музыкальная школа» (п. Мирный Красноярского района Самарской области).

**Закромина Анна Андреевна** – магистрант кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск), преподаватель МОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 3» г. Пензы.

**Зинурова Вера Николаевна** – магистрант кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск).

**Иванова Елена Викторовна** – доцент кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», кандидат психологических наук, доцент.

**Кардаш Оксана Александровна** – студентка факультета педагогики, психологии и социальных наук ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет».

**Китаева Рената Рамильевна** – магистрант кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск).

**Кобозева Инна Сергеевна** – профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск), доктор педагогических наук, профессор.

**Козина Татьяна Николаевна** – заведующий кафедрой изобразительного искусства и культурологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», доктор культурологии, доцент.

**Коптлеова Кунсулу Сагинтаевна** – преподаватель кафедры музыкального образования и вокала Западно-Казахстанского государственного университета им. М. Утемисова (Казахстан).

**Кузнецова Александра Алексеевна** – студентка факультета педагогики, психологии и социальных наук ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет».

**Кумарова Акмарал Сагинтаевна** – преподаватель кафедры музыкального образования и вокала Западно-Казахстанского государственного университета им. М. Утемисова (Казахстан).

**Ларина Ирина Николаевна** – преподаватель МУ ДО «Детская школа искусств им. С. Н. Кнушевицкого» (г. Петровск Саратовской области).

**Ларюшкина Наталья Васильевна** – аспирант, документовед кафедры изобразительного искусства и культурологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет».

**Левина Татьяна Иосифовна** – старший преподаватель кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет».

**Люлькова Марина Анатольевна** – магистрант кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева».

**Макарова Светлана Викторовна** – старший преподаватель кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет».

**Маркина Анастасия Игоревна** – студентка факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск).

**Марченко Наталья Анатольевна** – доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», кандидат биологических наук, доцент.

**Мацеевский Игорь Владимирович** – заведующий сектором инструментоведения ФГБНИУ «Российский институт истории искусств» (г. Санкт-Петербург), доктор искусствоведения, профессор, заслуженный деятель искусств Украины и Польши, академик Между-

народной академии информатизации ООН и Российской академии естественных наук, композитор, член Союза композиторов России и Украины, Международного совета традиционной музыки ЮНЕСКО, председатель Программного совета Центра народной и духовной музыки Центрально-Восточной Европы (г. Люблин, Польша).

**Мацевская-Шмидт Виктория Игоревна** – доцент ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет культуры и искусства», кандидат искусствоведения, солистка симфонического оркестра княжества Лихтенштейн (г. Линдау, Германия).

**Мешкова Людмила Николаевна** – доцент кафедры изобразительного искусства и культурологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», кандидат философских наук, доцент.

**Мигунова Наталья Игоревна** – магистрант кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск).

**Михалева Валентина Васильевна** – доцент кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

**Мочалов Алексей Владиленович** – доцент кафедры сольного пения ФГБОУ ВО «Российская академия музыки им. Гнесиных», солист Московского государственного академического музыкального театра им. Б. А. Покровского, народный артист РФ.

**Нестеровский Дмитрий Иванович** – заведующий кафедрой гимнастики и спортивных игр ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», кандидат педагогических наук, профессор.

**Пашкова Аида Олеговна** – магистрант кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск).

**Пелагеина Тамара Сергеевна** – преподаватель МОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 2» г. Саранска, заслуженный работник культуры Республики Мордовия.

**Петрухина Екатерина Николаевна** – преподаватель музыкально-теоретических дисциплин МОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 2» г. Саранска.

**Потапов Роман Юрьевич** – студент факультета педагогики, психологии и социальных наук ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет».

**Пьянковская Елена Ивановна** – профессор Института музыки Хунаньского политехнического университета (Китай).

**Пятин Михаил Александрович** – доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», кандидат биологических наук, доцент.

**Робашевская Елена Ивановна** – старший методист, педагог дополнительного образования ГБУ ДО «Центр творчества "На Вадковском"» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы.

**Рябова Галина Николаевна** – доцент кафедры изобразительного искусства и культурологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», кандидат исторических наук, доцент.

**Самаркина Наталия Павловна** – преподаватель МОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 2» г. Саранска, кандидат филологических наук, заслуженный работник культуры Республики Мордовия.

**Свиридова Ирина Александровна** – старший преподаватель кафедры дирижирования академическим хором ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова», кандидат искусствоведения.

**Слатина Лариса Анатольевна** – старший преподаватель музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет».

**Стародубровская Екатерина Валерьевна** – доцент кафедры сольного пения ФГБОУ ВО «Российская академия музыки им. Гнесиных» (г. Москва).

**Стоянова Галина Ивановна** – приглашенный профессор Департамента информации и усовершенствования учителей при Софийском университете им. Кл. Охридски (Болгария), доктор педагогических наук.

**Тавлай Галина Валентиновна** – старший научный сотрудник ФГБНИУ «Российский институт истории искусств» (г. Санкт-Петербург), кандидат искусствоведения, доцент, член Союза композиторов Республики Беларусь.

**Тархов Антон Михайлович** – старший преподаватель кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет».

**Тугаров Александр Борисович** – декан факультета педагогики, психологии и социальных наук ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», доктор философских наук, профессор.

**Трунина Наталья Ильинична** – преподаватель МОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 2» г. Саранска.

**Чегодаева Мария Дмитриевна** – доцент кафедры музыкального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара), кандидат педагогических наук, доцент.

**Чинякова Надежда Ивановна** – доцент кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (г. Саранск), кандидат педагогических наук, доцент.

**Чуракова Любовь Львовна** – доцент кафедры изобразительного искусства и культурологии ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», член Союза художников РФ.

**Шевцова Элина Александровна** – магистрант по направлению подготовки «Социальная работа» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет».

**Шипилкина Татьяна Анатольевна** – заведующий кафедрой музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

**Янг Ило** – главный дирижер и художественный руководитель Songra National Philharmonic Orchestra (г. Сеул, Южная Корея).

**Яшин Валерий Авенирович** – доцент кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», заслуженный артист РФ.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Шипилкина Т. А.</i> НА ПУТИ К ДУХОВНОСТИ.....	3
---	---

### ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Мацевский И. В.</i> ЭТНИЧЕСКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА В СОВРЕМЕННОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	8
<i>Мочалов А. В.</i> ПОРАЗМЫШЛЯЕМ ВМЕСТЕ: ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕГОДНЯ.....	17
<i>Стоянова Г. И.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В БОЛГАРИИ .....	22
<i>Тугаров А. Б., Шевцова Э. А.</i> ФИЛОСОФИЯ МУЗЫКИ В СТРУКТУРЕ ЗНАНИЯ О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ.....	26

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Асатрян О. Ф.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	33
<i>Благинина Т. И.</i> ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ЗОЛТАНА КОДАЯ .....	37
<i>Волчков В. А., Пьянковская Е. И.</i> ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ ВОКАЛИСТОВ .....	44
<i>Даниленко А. П.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	49
<i>Китаева Р. Р.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	53

<b>Кобозева И. С., Мигунова Н. И.</b> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.....	58
<b>Коптлеуова К. С.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ .....	63
<b>Кумарова А. С.</b> РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНОГО СЛУХА У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-МУЗЫКАНТА .....	65
<b>Макарова С. В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ВУЗЕ .....	69
<b>Мацевская-Шмидт В. И.</b> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЛЕОПОЛЬДА АУЭРА .....	76
<b>Михалева В. В.</b> РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ .....	83
<b>Стародубровская Е. В.</b> РЕПЕРТУАРНАЯ ПОЛИТИКА КАК ЭЛЕМЕНТ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ВОКАЛИСТА.....	87
<b>Тархов А. М.</b> ВЕРБАЛИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИГРЕ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ .....	92

## **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ**

<b>Бахтин В. В., Гордеева Л. В.</b> РОЛЬ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОСПИТАНИИ У ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ.....	97
<b>Демкина Е. П.</b> ОСОБЕННОСТИ ПЕВЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД.....	102
<b>Денисова И. В.</b> ФОРТЕПИАННАЯ МУЗЫКА П. И. ЧАЙКОВСКОГО В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	106

<b>Закромина А. А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА НА УРОКАХ МУЗЫКИ .....	111
<b>Зинурова В. Н.</b> ИНТЕРАКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	114
<b>Иванова Е. В., Горбачева М. Ю., Кузнецова А. А.</b> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКИ ЕВГЕНИЯ ДОГИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА .....	119
<b>Кобозева И. С., Дворовая А. А.</b> ТВОРЧЕСТВО А. Н. ПАХМУТОВОЙ В СОДЕРЖАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	123
<b>Кобозева И. С., Пашкова А. О.</b> РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ К СКРИПИЧНОЙ МУЗЫКЕ.....	127
<b>Левина Т. И.</b> К ВОПРОСУ О РЕПЕРТУАРЕ ДЕТСКОГО ХОРА .....	131
<b>Люлькова М. А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	136
<b>Нестеровский Д. И., Пятин М. А.</b> ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	140
<b>Чинякова Н. И., Маркина А. И.</b> К ПРОБЛЕМЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ИСКУССТВА .....	144

## **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Ларина И. Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	150
<b>Пелагеина Т. С.</b> ТВОРЧЕСТВО КАК МЕТОД ВОСПИТАНИЯ ЮНОГО МУЗЫКАНТА.....	155

<b>Петрухина Е. Н.</b> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ИНТЕРЕСОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	158
<b>Робашевская Е. И.</b> ПУТЬ К УСПЕХУ НАЧИНАЮЩЕГО МУЗЫКАНТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	162
<b>Самаркина Н. П., Трунина Н. И.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО МЫШЛЕНИЯ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ .....	167
<b>Чегодаева М. Д., Евстигнеева Л. А.</b> О РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ-ПИАНИСТОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ .....	170
<b>Чуракова Л. Л., Кардаш О. А.</b> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ СРЕДСТВАМИ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ И КОЛОРИСТИКИ.....	174

## ТРАДИЦИИ. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО

<b>Власов В. А.</b> МЕЦЕНАТЫ И НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ .....	179
<b>Волчков В. А.</b> УСТАНОВКА И АНАЛИЗ ПЕВЧЕСКОГО ДЫХАНИЯ .....	185
<b>Гуляева Е. А.</b> ОБРАЗ «РУССКОГО СОЛОВЬЯ» В ХОРОВОМ КОНЦЕРТЕ А. А. НИКОЛАЕВА «ВЕНОК А. А. АЛЯБЬЕВУ».....	190
<b>Козина Т. Н., Марченко Н. А., Пятин М. А.</b> ПАРКОВЫЕ И УСАДЕБНЫЕ АНСАМБЛИ РОССИИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ И. А. БУНИНА .....	194
<b>Ларюшкина Н. В.</b> ВОЗРОЖДЕНИЕ РОЖДЕСТВЕНСКИХ ТРАДИЦИЙ В РОССИИ .....	199
<b>Мешкова Л. Н.</b> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В РАБОТАХ Л. ВИТГЕНШТЕЙНА.....	202
<b>Рябова Г. Н.</b> ДЕВАЛЬВАЦИЯ ТРУДА КАК НРАВСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА .....	209
<b>Свиридова И. А.</b> ЗНАЧЕНИЕ РУССКОГО ДУХОВНОГО КОНЦЕРТА РУБЕЖА ХХІ ВЕКА В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОСТИ И НРАВСТВЕННОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ .....	214

<b>Слатина Л. А., Потапов Р. Ю.</b> ДУХОВНОСТЬ ТВОРЧЕСТВА Л. В. БЕТХОВЕНА .....	219
<b>Тавлай Г. В.</b> ОПИСАНИЕ О. КОЛЬБЕРГОМ ПРАЗДНИКА КОЗЛА У ПРУССОВ И СЛАВЯН И ЕГО СОВРЕМЕННЫЕ БЕЛОРУССКИЕ РЕМИНИСЦЕНЦИИ.....	224
<b>Шипилкина Т. А.</b> МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИСТОРИИ ПЕНЗЕНСКОГО КРАЯ В НАЧАЛЕ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКОВ .....	230
<b>Янг Ило (Yang Il Oh), Макарова С. В.</b> ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ КОРЕЙСКОЙ МУЗЫКИ .....	234
<b>Яшин В. А.</b> ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОКАМ: МУЗЫКА КАК ВИД ИСКУССТВА.....	237
<b>Jeffrey Ching</b> TROUBLE IN PARADISE: A TWENTY-FIRST-CENTURY ASIAN COMPOSER’S RESPONSE TO THE EUROPEAN MUSICAL AVANT-GARDE .....	242
<b>Благинина Т. И.</b> ПОЛИЛОГ МУЗЫКАЛЬНЫХ КУЛЬТУР В ТВОРЧЕСТВЕ ДЖЕФРИ ЧИНГА (К 50-ЛЕТИЮ КОМПОЗИТОРА).....	252
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....</b>	<b>257</b>

*Научное издание*

**ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ:  
ОБРАЗОВАНИЕ. КУЛЬТУРА. ИСКУССТВО.**

Сборник научных статей  
VI Международной научно-практической конференции  
г. Пенза, 9–10 ноября 2015 г.

*Все материалы представлены в авторской редакции.*

Компьютерная верстка *Ф. Д. Фафурина*  
Дизайн обложки *А. А. Стаценко*

Подписано в печать 03.11.2015. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Усл. печ. л. 15,58.  
Заказ № 957. Тираж 100.

---

Пенза, Красная, 40, Издательство ПГУ  
Тел./факс: (8412) 56-47-33; e-mail: iic@pnzgu.ru