МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

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

**МУЗЫКА И ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

#### Сборник научных статей

#### Международного симпозиума

г. Пенза, 7–9 февраля 2017 г.

Пенза Издательство ПГУ 2017

1

УДК

**Музыка и образование в современном мире** : сб. науч. ст. Международного симпозиума (г. Пенза, 7 – 9 февраля 2017 г.). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – с.

ISBN

В сборник включены статьи и доклады, представленные на Меж- дународном симпозиуме «Музыка и образование в современном мире». 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 проб- лемами духовного возрождения нации.

**УДК**

*Издание включено в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) – 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** © Пензенский государственный университет, 2017

2

##### ФИЛОСОФСКИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ

##### И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

##### МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

**ФЕНОМЕН МУЗЫКИ В КУЛЬТУРЕ:**

**ЗАПАДНО-ВОСТОЧНЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ**

**Т. Г. Скороходова**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,

г. Пенза, Россия,

skorokhod71@mail.ru

*Посвящается светлой памяти моих педагогов –*

*Нины Ивановны Оя и Татьяны Николаевны Панайкиной*

Жизненный мир человека, социокультурных групп и общностей наполнен музыкой. Феномен музыки – феномен прежде всего человеческий, поскольку возникает и развивается из потребности в создании собственного звукового ритмически упорядоченного пространства, которое поддерживает дух, защищает от неупорядоченного шума и дарит эмоциональное наслаждение. Вместе с тем это феномен общественный. Музыка, отвечая глубинным духовным потребностям каждого, объединяет создателей, исполнителей и слушателей в социокультурную целостность на основе общего определяемого смысла, который выражен невербально, во всём богатстве рационального и эмоционального, объективного и субъективного содержания. В общем культурном смысле я бы определила музыку как искусство выражения звуковыми и ритмическими средствами человеческих смыслов, объединённых в целостность временнóй формы. Связь музыки с открытием и выражением смысла представляется онтологической и экзистенциальной, т. к. в ней воплощается целостность бытия и подлинность существования человека.

Музыка как общечеловеческое начало и воплощение универсального – не абстрактна: нет музыки вообще; она складывается из конкретных музыкальных культур, определённых в пространстве и времени, исторически развивающихся. Что позволяет увидеть в феномене музыки три измерения – универсальное (о котором уже сказано), цивилизационное и национальное.

Выражение смысла, нередко не поддающегося иным формам и средствам выражения, можно считать универсальным, общечеловеческим началом, самой сутью музыки, которая воспринимается независимо от культуры, к которой принадлежит слушатель. Глубинный универсальный смысл, переданный языком музыки, делает её открытой восприятию, пониманию и принятию, независимо от того, в какой культуре она создаётся и исполняется; музыка – кратчайший путь понимания духа других культур.

Универсальное начало в музыке проявляется специфически. На основе процессуальности жизни и бесконечности (А. Ф. Лосев), на мой взгляд, в музыке реализуется *свобода* создателя, исполнителя и слушателя во всех её измерениях. Свобода негативная реализуется через противостояние шуму как хаосу, позитивная – как создание гармонии звуков, выражение бытия в форме музыкальной целостности, и – как звучащий протест против социального зла во всех его видах. Создавая и воспроизводя свою музыку, человек реализует внутреннюю свободу, делающую его независимым от давления внешних обстоятельств, испытывающих его на прочность; отдавая же музыку другим, просто делясь своими музыкальными предпочтениями и впечатлениями, человек реализует внешнюю свободу – творчества как спонтанной деятельности. Свобода как родовое качество человека открывается в музыке в прикосновении к вечному. Связь с временн**ы**м, культурно-историческим существованием определяет свободу как соотнесённость через характерную музыку – с эпохой, с другими людьми, культурами и цивилизациями.

Цивилизационное измерение музыки – пространственно-культурный облик универсального феномена, комплекс самых общих характерных форм и средств звуко-ритмического воплощения смыслов и образов в их социокультурной определённости. Пространство формирования цивилизаций определяет специфику появления, выражения, развития и бытования музыки, которая приобретает особый цивилизационный облик и собственными средствами выражает универсальные смыслы. Отличия в существовании и эволюции феномена музыки прежде всего лежат в области условного деления на цивилизации Востока и Запада. И история человечества, и культура с её музыкой начинаются на Востоке, однако мы живём в пространстве западной музыкальной культуры, и музыка Востока для нас – другая, не всегда понятная, и поэтому взывающая к диалогу и пониманию. Для восточных народов музыка Запада также требует усилий для восприятия, освоения и понимания, и так же открыта диалогу.

Пространственное измерение феномена музыки имеет вполне слышимое звуковое воплощение. В восточных культурах доминирует горизонталь – временнóе развёртывание лада как *отражение пространства*, в котором рождается музыка восточных народов – хотя истоки европейской музыки в античности тоже связаны с развитием горизонтали – пространством жизни человека. Но только в Западной цивилизации баланс горизонтального и вертикального отразился в полном масштабе в музыке, тогда как на Востоке сохранилось преобладание горизонтали, а вертикаль связана скорее с содержанием мелодического материала.

Национальное измерение феномена музыки – самое конкретное: каждый народ создаёт собственную музыку, вырастающую из архаических пластов его культуры и затем развивающуюся в зрелые и сложные формы. Музыка в этом смысле выступает ключевым этноинтегрирующим признаком народа и одновременно как этнодифференцирующим, поскольку отделяет его от других подобных общностей с их музыкой. И именно музыка создаёт каналы межэтнического общения, преодолевающие этнические границы, возможно, лучше любых других каналов коммуникации.

При всей условности и обобщённости этих терминов и несходстве реалий существования феномена музыки в её цивилизационном измерении, музыка Востока и Запада – несходные проявления сходного – общечеловеческого смысла и несходные формы выражения духовных и социальных потребностей человеческих сообществ. Сопоставление, рассмотрение несходства сходного и сходства различного позволяет лучше понять их ценность и дополняющий характер их вклада в мировую музыкальную культуру.

1. **Музыка существует как звуковое и интонационное выражение высших смыслов, труднопередаваемых или невыразимых вербально, – как чистое выражение духа**. Благодаря звучанию, слушанию и исполнению музыки устанавливается связь души человека свечным, с Истиной – что в разных религиозных культурах называют разными именами – Бог, Брахман, нирвана, дао, и т. п.

Хорошо известна роль духовной музыки в христианском церковном богослужении: интегрирующим началом выступает музыкальное сопровождение и совместное хоровое пение, а звучанию органа в европейских соборах по силе эмоционального воздействия на человека трудно найти аналог в восточных культурах. На Востоке традиции духовной музыки также связаны с исполнением гимнов, речитацией священных текстов и пением молитв, групповыми песнопениями. Общее для Востока и Запада выражение высших духовных смыслов в музыке парадоксально сочетается с выражением смыслов вполне «земных», «светских», – что связано с существованием музыки не как цели, но как средства – в т. ч. развлечения и прочих случаев её «функционального» применения.

2. Вместе с тем музыка, способная к выражению высочайших духовных и мистических смыслов, является рационально и систематически организованным феноменом, подчинённым законам и правилам, внутренней логике. Поэтому **музыка – выражение рациональности каждой культуры в звуке, ритме и организованной форме**. Различия западной и восточной музыки здесь достаточно очевидны.

Европейское рационалистическое сознание не успокоилось, пока не синтезировало горизонталь и вертикаль и не создало строя равномерной темперации. Восточное сознание с иными типами рациональности и диалектики сосредоточилось на горизонтальном развёртывании музыкальной мысли, использовании безграничных возможностей тонового пространства (ярчайший пример – индийские микротоны – *шрути*).

3. **Музыка в её гармоничности и мелодичности, логике форм, развёртывании музыкальной идеи представляет собою *школу мысли*** для носителей соответствующих культур – и слушателей, и исполнителей, не говоря уже о композиторах Запада и импровизаторах Востока. Диалектический характер музыки и музыкального мышления воплощён в развитии музыкальной мысли и образа, в логике формы, в противопоставлении и конфликте разных тем – так же, как и в диалоге и примирении противоположностей. Музыка учит мыслить, дополняя и развивая существующие в культуре модели мышления, и это обучение касается всех – слушателей, исполнителей и композиторов, дилетантов и профессионалов, представителей разных слоёв и групп. Человека с первозданным, элементарным восприятием музыки прослушивание и исполнение приобщает к процессу невербального рационального мышления – даже если речь идёт о простых музыкальных формах. Чем шире диапазон музыкальной образованности человека – включая знания по теории музыки, тем сильнее воздействие на мышление – его широту, гибкость, логику, упорядоченность и образность. Проекции теоретического знания о музыке – иной раз неосознаваемые – в область профессиональной деятельности, не связанной с музыкой, нередко сказывается на её качестве. Приведу в пример физика А. Эйнштейна, поэта Б. Л. Пастернака, философа-индолога Вс. С. Семенцова, – без музыкального образования их достижения, на мой взгляд, могли быть иными по форме, содержанию и смыслам.

На мышление в западной музыкальной культуре воздействует сложность и масштабность формы, полифония, сочетание горизонтального развития мелодической мысли с гармонической вертикалью и другие особенности музыки, созданной композиторами и воспроизводимой исполнителями. В восточных культурах преобладание горизонтального развёртывания музыкальной мысли задаёт иную парадигму мышления слушателям и исполнителям. Здесь диалектическое и импрвизационное развёртывание идеи словно стремится проникнуть во всю полноту её содержания, дойти до конечного смысла, утвердить его как истину.

4. Как проявление свободы, **музыка реализует экзистенциальные потребности человека – до их рационального осознания**: 1) в избавлении от зависимости внутренней и внешней; 2) в исцелении души и 3) в творчестве. В восточных культурах, где земная жизнь понимается как страдание, звено в цепи перерождений, которую желательно прервать, освобождение оказываются в ряду высших целей (индуизм, буддизм). На этом фоне музыка даёт чувство свободы от земного страдания – пусть и временное. В музыке Запада переживание свободы от земных скорбей выражено не менее сильно, но признание ценности счастья и радости позволяет ощутить её и как свободу внешнюю. Более того, именно открывающаяся в музыке Запада свобода вдохновляюще действует на людей.

Со способностью освобождать сопряжены и исцеляющие свойства – поэтому музыка как терапия недугов, зависимости и напряжения известна всем народам. В выражении чувства или состояния в музыкальном произведении или импровизации уже содержится утешение и облегчение. Различие между западным и восточным типом музицирования я вижу в средствах исцеления. Аристотель отмечал, что приносимое искусством удовольствие очищает – отсюда музыка западная терапевтически воздействует через *катарсис –* нахождение отклика собственным переживаниям и облегчения боли благодаря восприятию сложных композиционно и содержательно произведений. В музыке восточных культур механизм исцеления работает через *суггестию* – внушение определённого душевного состояния музыкальными средствами, включая циклическое развёртывание мотива, повторы.

Музыка как творчество – это открытие положительной внешней свободы как спонтанной деятельности и как соотнесения с другими людьми. Существуя в любой музыкальной культуре, оно несходно по форме музицирования и трансляции музыкальной культуры из поколения в поколение. В культуре Запада ключевую роль играет композитор-творец, создающий по собственному замыслу произведение, воплощающее *его* свободу, но открытое восприятию другими – исполнителями и слушателями, которые делаются причастными к этой свободе и творчеству со-творцами. Дальше начинается творческая свобода исполнителя – благодаря возможности и *необходимости* интерпретации произведения. Убедительность и воздействие интерпретации свидетельствует о подлинности творчества исполнителя, в то время как небрежность трактовки и исполнения непоправимо вредят и исполнителю, и творчеству. В музыке Востока ключевую роль играет исполнитель, творящий музыку здесь и сейчас или исполняющий её в конкретной традиции, сочетая таланты композитора, теоретика, исполнителя, поэта.

5. **Музыка – объединяющее начало в социуме, основание, на котором может строиться диалоги внутри культур, и между культурами и большими цивилизационными пространствами**. Музыка оказывается тем мостом, который соединяет и объединяет группы и субкультуры, людей, говорящих на разных языках и принадлежащих разным этнически сообществам – при одном условии: желании понять друг друга с помощью языка звуков и интонаций. Исторически многие музыкальные культуры мира развивались именно благодаря соприкосновению с другой музыкой и налаживанию с нею диалога, овладению её музыкальными средствами и интонациями. Современные музыкальные культуры Запада и Востока активно ведут плодотворный диалог друг с другом, что совершенно не мешает им сохранять и развивать собственные традиции.

Мои размышления – это лишь попытка обозначить общие подходы к философскому и культурологическому анализу феномена музыки в континууме «универсальное – цивилизационное – национальное».

Философский подход к феномену музыки позволяет видеть в ней онтологическое выражение человеческой жизни в звуковой, интонационной и ритмической форме. Музыка до- и сверх-вербально выражает эмоциональные и рациональные смыслы человеческой жизни, выстроенные вокруг универсальных категорий Истины (связь с Вечным), Добра (связь с этикой и земным бытием человека) и Красоты (связь с эстетикой бытия). Но музыка воплощает и вербально артикулированные смыслы, отражая жизнь в её полноте, сложности и противоречиях, и *досказывает* то, что не поддалось выражению. Философский подход позволяет увидеть универсальное начало в музыке любой цивилизации и народа, прежде всего – свободы человека.

Культурологический подход открывает в универсальном феномене цивилизационное и национальное измерение: воплощение общих смыслов в национально-культурных символических музыкальных системах и формах. Универсальные смыслы делают музыку разных культур открытой для понимания и диалога, а национальная форма и средства выражения усиливают эстетическую сторону восприятия другой музыки. Неудивительно, что именно музыка в современном мире служит пространством межцивилизационного диалога, а каждая из музыкальных культур вносит свой вклад в поддержание гармонии в противовес вражде, агрессии и конфликту. И каждый выдающийся исполнитель – будь то Борис Березовский и Джон Элиот Гардинер или Рави Шанкар и Харипрасад Чаурасия – музыкой оберегает наш мир от энтропии и распада.

**ИЗ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**М. С. Агин**

Российская академия музыки им. Гнесиных, г. Москва, Россия,

[1948.90@list.ru](mailto:1948.90@list.ru)

Начало развитию светской музыки нового типа в России было положено в Петровскую эпоху. Творчество того времени ограничивалось в основном простейшими жанрами прикладной музыки – военной, застольной, танцевальной. Постепенно видное место музыка заняла и в театре. При Петре I театр стал доступным для сравнительно широкого круга русских зрителей.

В 1702 году по приглашению русского двора в Россию прибыла труппа немецкого антрепренера Иоганна Кунста*.* Первоначально все пьесы исполнялись на иностранном языке. Вслед за театром Кунста появились придворные театры домашнего типа, театры в учебных заведениях и частных домах. Постепенно за комедией и драмой на сцене появилась опера – «поющее действо». Театр стал важным центром музыкальной жизни и в последующую эпоху, когда искусство смогло завоевать все более широкое общественное признание.

В 30-х годах XVIII века в Россию проникла *итальянская вокальная музыка.* Первые оперные спектакли при русском дворе начались в марте 1731 года, когда в Петербург была приглашена первая по времени труппа итальянских артистов. Жанр итальянской героико-мифологической оперы-сериа утвердился в России с середины 1730-х годов. 29 января 1736 года в Петербурге в специально построенном «оперном доме**»** была впервые поставлена итальянская опера-сериа «Сила любви и ненависти». Автор ее, неаполитанский композитор Франческа Арайя (1717-1767), приехал в Россию вместе с труппой певцов, в составе которой находились итальянские артисты.

В это же время в России начали появляться первые государственные учреждения по воспитанию профессиональных музыкантов и деятелей театра, которые сыграли большое значение для развития отечественной культуры и искусства. В 1732 году в Петербурге было основано крупное учебное заведение нового типа –*Сухопутный шляхетский* (то есть дворянский) *корпус,* где наряду с общеобразовательными предметами основательно изучалось театральное и музыкальное искусство. В период 1730-х и особенно 1740-х годов состав театра, капеллы и оркестра непрерывно пополнялся русскими музыкантами. А уже в середине века русские певцы, наряду с итальянскими, начали принимать участие в исполнении сложных итальянских опер.

3 февраля (2 мая) 1755 года в Петербурге при дворе состоялась первая постановка оперы Ф. Арайи «Цефалл и Прокрис», написанной на оригинальный русский текст А. Сумарокова. Эту дату можно считать датой *рождения русского оперного театра*: впервые русские зрители получили возможность послушать оперу на родном языке; впервые русские артисты выступили уже не как случайные «гастролеры» в итальянском спектакле, а в качестве самостоятельной, хорошо подготовленной оперной труппы. 30 августа 1756 года был официально подписан указ об учреждении *Русского театра.* С этой даты начинается история публичных русских императорских (казённых) театров.

Помимо стационарных театров еще в середине XVIII века в Петербурге и Москве возникли частные *оперные антрепризы* К. Книппера, Дж. Локателли, М. Медокса.

Однако по-прежнему основная ставка делалась на иностранных музыкантов. В 1764 году в России появилась *французская комическая опера.* Из Парижа приехала оперная труппа под руководством композитора Ж. Рено.

С 1776 года в Москве в доме графа Воронцова на Знаменке ставились различные спектакли. В январе 1781 года весь творческий коллектив перешел в здание на Петровке – Петровский театр (на его основе впоследствии возник *Большой театр).* В труппе Петровского театра (его антрепренёром был англичанин М. Медокс) было немало талантливых, высокоодаренных артистов. Вскоре при театре была организована специальная школа, где будущие артисты (в большинстве своем питомцы Московского воспитательного дома) получали образование под руководством опытных мастеров сценического искусства.

В Петербурге оперные спектакли ставились в так называемом «театре Книппера» (или «Деревянном театре»), а затем в большом *«Каменном театре»,* основанном в 1783 году.

Наряду с городскими «вольными» театрами в конце XVIII века широко развертывается сеть крепостных театров*,* разбросанных по всей России (в конце XVIII века их насчитывалось сотнями). Некоторые крупные поместные театры (в Москве – князя Н. Юсупова в Архангельском, генерала С. Апраксина в Ольгове, графини Д. Салтыковой в Марфине и др., в Петербурге – частный театр Юсуповых на Мойке и во дворце Нарышкиных на Фонтанке) могли соперничать по своей профессиональной оснащенности с лучшими европейскими театрами того времени. Из-за границы выписывались оперные партитуры, эскизы костюмов и декораций, театральный реквизит.

Создавая первые комические оперы, русские композиторы и либреттисты опирались на народно-песенный материал. К числу этих образцов следует отнести оперу М. М. Соколовского на текст писателя А. О. Аблесимова «Мельник, колдун, обманщик и сват**»**.

Из плеяды первых русских певцов «доглинкинской» эпохи следует упомянуть имена первых русских басов А. Крутицкого, Я. Воробьёва, А. Ожогина, П. Злова, теноров В. Самойлова и Г. Климовского, бас-баритона Н. Лаврова, сопрано П. Жемчугову, Е. Сандунову и Н. Семёнову.

Решающие сдвиги в области музыки начали осуществляться в первой половине XIX века. Они прошли три этапа – каждый со своими особенностями. Первый предшествовал деятельности М.И. Глинки, когда трудились композиторы, продолжавшие традиции XVIII века. Второй этап – целиком «глинкинский». О реформаторском значении композитора говорят его романсы 20-х годов, а особенно, оперы «Жизнь за царя» и «Руслан и Людмила». Третий этап наступил в 1840-х годах, еще при жизни Глинки, этот этап ознаменован усилением критического, социально-обличительного начала в русской музыке.

Во второй половине XIX века свои бессмертные произведения создавали М. И. Глинка, А. С. Даргомыжский, А. П. Бородин, М. П. Мусоргский, Н. А. Римский-Корсаков, М. А. Балакирев, П. И. Чайковский.

Процесс утверждения русской музыкальной культуры совершался стремительно и бурно. Он шёл одновременно в разных направлениях: в области новых творческих завоеваний в различных жанрах, активного обогащения выразительных средств, в развитии музыкально-критической и эстетической мысли.

Композиторы «Могучей кучки» выступили как прямые продолжатели передовых течений русской культуры предшествующей эпохи. Они считали себя последователями М. И. Глинки и А. С. Даргомыжского, призванными продолжить и развивать их дело. Ведущую линию в тематике произведений «кучкистов» занимали жизнь и интересы русского народа. Эти новые собственные дороги «кучкистам» приходилось прокладывать в острых столкновениях с засильем иностранной музыки.

Открытие Петербургской и Московской консерваторий явилось знаменательным событием в истории русской культуры.

*Санкт-Петербургская консерватория* была открыта в 1862 году. Из первых преподавателей пения можно назвать: Г. Ниссен-Саломан, К. Эверарди, Н. А. Ирецкую, С. Габель .

*Московская консерватория*была основана в 1866 году. Вряд ли можно считать случайным, что с начала основания и до советского времени, вплоть до 30-х годов XX века, среди профессоров на вокальном факультете одно место всегда принадлежало итальянскому педагогу или педагогу, прошедшему итальянскую школу. Среди них были: А. Осберг (в 1866-1869 гг.), Дж. Гальвани (в 1869-1887 гг.), Э. Тальябуэ (в 1880-1891 гг.), А. Казати (в 1880-1884 гг.), Д. Джиральдони (в 1891-1897 гг.), К. Эверарди (в 1897-1899 гг.), У. Мазетти (в 1899-1919 гг.). Очевидно, такое общение с представителями итальянской вокальной культуры представлялось целесообразным и результативным.

Безусловно, России нужны были свои певческие и педагогические кадры, но сделать все быстро просто не было возможности и средств. К тому же высшие слои общества предпочитали иностранную музыку и преклонялись перед ней.

Большую пользу в отстаивании отечественных интересов сыграли оперные театры С. И. Мамонтова и С. И. Зимина, значимость которых для русской культуры невозможно переоценить.

У театра С. И. Мамонтова, основной задачей которого была пропаганда русского оперного искусства, музыковеды отмечают три периода: 1885 –1887, 1896 – 1899 и 1899 – 1904 гг. Произведения многих русских композиторов прошли через этот театр. Не остался в стороне и, например, Н. А. Римский-Корсаков. В жизни ему не раз приходилось отстаивать свои интересы в борьбе. Например, не все оперы композитора ставились в императорском петербургском оперном театре. В течение пяти лет шесть опер Н. А. Римского-Корсакова («Садко», «Моцарт и Сальери» и «Боярыня Вера Шелога», «Царская невеста», «Сказка о царе Салтане» и «Кащей бессмертный») – впервые были поставлены на сцене Частной оперы С.И. Мамонтова. Цензура не пропустила и оперу «Золотой петушок». Её премьера состоялась в 1909 году на сцене театра С. И. Зимина, уже после смерти композитора.

Подчеркивая достижения Мамонтовской оперы, следует отметить, что нигде до нее композитор, артист-певец и художник еще никогда не выступали в таком единстве, нигде единый режиссерский замысел не объединял их всех для сценического воплощения оперы. Показав, каким должен быть оперный спектакль, какова сила его воздействия, когда все средства служат единой цели, Мамонтовская опера сделала невозможным дальнейшее существование русских оперных театров в их прежнем виде.

Частный оперный театр С. И. Зимина возник в результате слияния оперной труппы, основанной С. И. [Зиминым](http://www.belcanto.ru/zimin_sergei.html) летом 1904 года, и большей части коллектива театра «Товарищество частной оперы» (бывший театр С. И. Мамонтова). Этот театр работал до 1917 года и внес серьёзный вклад в развитие русской оперно-исполнительской культуры, став театром самобытного творческого поиска. Главным в исканиях театра было стремление дать целостное и осмысленное сценическое истолкование произведений.

Велика заслуга двух отечественных театров, являющихся и поныне гордостью русской культуры – это Большой театр в Москве и Мариинский в Санкт-Петербурге.

В Москве каменное, трехэтажное, с тесовой крышей здание «театра Медокса» было возведено с потрясшей современников быстротой: за пять месяцев вместо пяти лет, данных правительственной привилегией. Зрителям, заполнившим театр в день его открытия – 30 декабря 1780 года – было дано торжественное представление, включающее аллегорический пролог «Странники» и пантомимный балет «Волшебная школа». Проект нового здания театра был утвержден в 1821 году императором Александром I, строительство поручено архитектору Осипу Бове. Открытие *Большого Петровского театра* 6 января 1825 года было обставлено очень парадно и торжественно. Зрители, посетившие в тот вечер новый театр, были потрясены благородством архитектурного замысла и его воплощением, невиданными масштабами здания, красотой отделки его зрительного зала. В день открытия театра был показан пролог «Торжество муз» А. Алябьева и А. Верстовского.

Свою историю *Мариинский театр,* который входил в состав Императорских театров России, ведет с 1783 года, когда в столице на месте нынешней консерватории (Театральная площадь Санкт-Петербурга) был построен Каменный (Большой) театр. На сцене театра наряду с иностранными ставились первые произведения русских композиторов, в т. ч. сочинения M. М. Соколовского («Мельник – колдун, обманщик и сват»), М. А. Матинского («Санкт-Петербургский гостиный двор»), В. А. Пашкевича («Несчастье от кареты» и «Федул с детьми»). Поставленную на сцене петербургского Большого театра в 1787 году оперу Е. И. Фомина «Ямщики на подставе» можно считать первой русской хоровой оперой.

27 ноября 1836 года театр открылся оперой М. И. Глинки «Жизнь за царя», ознаменовавшей рождение русского классического оперного искусства. В 1842 году была поставлена вторая опера композитора — «Руслан и Людмила». Эти произведения определили начало демократизации оперного искусства, формирования реалистических принципов исполнительства. В обоих спектаклях раскрылось дарование выдающихся русских певцов О. А. Петрова и А. Я. Петровой-Воробьёвой. В оперную труппу театра вошли также М. С. Лебедев (бас), Л. И. Леонов (тенор), М. М. Степанова (сопрано), M. Ф. Шелехова (сопрано), В. А. Шемаев, С. С. Гулак-Артемовский (тенор), Е. А. Семёнова (лирико-колоратурное сопрано) и др.

Огромную роль в утверждении и прославлении русской вокальной музыки, безусловно, сыграли отечественные певцы. Из первого поколения певцов-профессионалов следует назвать О. А. Петрова, П. И. Жемчугову, Е. С. Сандунову; из прошлого поколения - Ф. И. Шаляпина, А. В. Нежданову, Л. В. Собинова, Д. М. Леонову, И. И. Ершова, Н. Н. Фигнера, Н. И. Забелу-Врубель, Н. А. Обухову; из «золотого периода» Большого театра – И. С. Козловского, М. О. Рейзена. Н. Д. Шпиллер, С. Я Лемешева; певцов нашего поколения – И. К. Архипову, Е. В. Образцову, П. Г. Лисициана, Г. П. Вишневскую, Е. Е. Нестеренко, В. А. Атлантова; в Санкт-Петербурге – И. П. Богачеву; среди вокалистов современных дней достойнейшее место в музыкальном искусстве занимают – А. Ю. Нетребко, Д. А. Хворостовский, И. А. Обдразаков.

Русская музыка трудна для исполнения. Это неоспоримый факт. Нередко, например, иностранные певцы, отлично выучив мелодию и даже текст, не способны передать в исполнении то, что мы называем «душой» произведения. Наверно, действительно, надо родиться и прожить много лет на русской земле, чтобы почувствовать и понять глубинный смысл, заложенный в русской музыке.

Отечественное вокальное искусство имеет давнюю историю и сложившиеся традиции, следование которым, безусловно, обогащает современного певца, дает ему творческий импульс и продвигает к вершинам художественного мастерства.

**УКРАИНСКАЯ ТЕМА В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ**

***Е. Ю. Севастьянова***

ГБОУПО  «Пензенский колледж искусств», г.Пенза, Россия,

sevastlena@yandex.ru

Своеобразный колорит украинского фольклора всегда вызывал огромный интерес у Российских музыкантов, а имена украинских деятелей культуры обогатили культурную палитру России. Первое на Украине высшее учебное заведение при Киево-Печерском монастыре по указу Петра I было названо «Академией для наук свободных». Образ воспитанника академии воссоздал Н.В. Гоголь на страницах повести «Вий» в лице Хомы Брута. Широкое распространение в России получила теория уроженца Киева Николая Дилецкого «Грамматика пения мусикийского, или известные правила в слозе мусикийском», являющийся практическим руководством по сочинению партесных концертов. В XVIII веке русская и украинская жизнь развивались в тесной взаимосвязи. Марк Федорович Полторацкий, привезенный с Украины графом Разумовским был первым директором Придворной певческой капеллы, среди его воспитанников уроженцы Малороссии мастера партесного концерта Максим Березовский и Дмитрий Бортнянский. В 1834 году композитор А. Алябьев в содружестве с украинским этнографом М. Максимовичем выпустил сборник украинских песен, широко известных в обработке А. Варламова: «Ой, гай зелененький», «Iхав козак за Дунай» и другие.

В культурной жизни России XIX века все громче заявляют о себе выходцы с Украины: философ и музыкант Г.Сковорода, композиторы Н. Лысенко, Н. Леонтович, Леся Украинка, певец В. Петров, художники В. Боровиковский, Д. Левицкий. Интересна судьба известного киевского композитора и певца С. Гулак-Артемовского - автора первой профессиональной украинской оперы «Запорожец за Дунаем». Приехавший для набора певчих на Украину М.И. Глинка заметил незаурядные способности молодого украинского музыканта, вывез его в Петербург, сам учил его музыке, затем на собранные средства отправил учиться в Италию. Семен Степанович Гулак-Артемовский более 30 лет отдал Петербургской оперной сцене, получив признание публики как исполнитель ведущих партий и композитор. Постановки комической народной оперы «Запорожец за Дунаем», премьера которой состоялась 14 апреля 1863 года в Мариинском театре Санкт-Петербурга под управлением К. Лядова, имела большой успех.

Современник М.И. Глинки А.С. Даргомыжский поддерживал тесные творческие связи с известным литератором, композитором и исследователем русской народной песни из Малороссии П.П. Сокальским, автором опер «Майская ночь» и «Тарас Бульба». На основе украинских песен из сборника Петра Сокальского А.С. Даргомыжский создал свою известную симфоническую фантазию «Украинский казачок».

Популяризации и разработке украинской музыки в России содействовал широчайший успех классических литературных произведений двух великих певцов Украины - Николая Гоголя и Тараса Шевченко. Бессмертные повести Гоголя дали богатейший сюжетный материал для отечественного оперного искусства в разных жанрах: героико-эпическом, лирико-бытовом, фантастическом. «Майская ночь», «Ночь перед рождеством» Н.А. Римского-Корсакова, «Черевички», «Кузнец Вакула» П.И. Чайковского, «Сорочинская ярмарка» М.П. Мусоргского . Вокальные сочинения на поэтические тексты Тараса Шевченко - «Гопак», «Ой, ты, Днепр» М.П. Мусоргского, «Вечер», «Я ли в поле да ни травушка была» П.И. Чайковского, «Полюбила я на печаль свою», «Дума», «Я опять одинок» С.В. Рахманинова.

Малорусская специфика вызывала живой интерес в Петербурге и Москве, как более красочный, романтичный вариант русскости. Первым музыковедческим исследованием в области украинской музыкальной фольклористики стала работа А.Н. Серова «Музыка южно-русских песен». Эта работа, в которой делался акцент на самобытность украинских песен, шла вразрез с официальной политикой, утверждавшей, что «никакой украинской нации вообще не было, нет и быть не может» [12]. На основе украинской народной музыки А.Н. Серов создал ряд собственных произведений: «Гопак», «Гречаники», «Танец запорожцев».

Начало новой эпохи в русской музыке ознаменовало творчество М.И. Глинки, которого В. Одоевский называл «Нежным цветком, выросшим на русской почве, который цветет раз в столетие» [8]. Романтическая направленность его творчества во многом сформировалась под влиянием поэзии декабриста К. Рылеева, воспевшего в поэме «Дума» галерею образов украинских героев: Б. Хмельницкого, С. Наливайко, Паплея. На интерес молодого Глинки к истории Украины повлияла дружба с Н. Маркевичем, будущим этнографом и историком Украины.

Десятилетие после восстания декабристов отмечено подъемом интереса к народной музыке, общей истории русского и украинского народа. На протяжении 10 лет выходят «Полтава» А.С. Пушкина, «Вечера на хуторе близ Диканьки» и «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя, «Иван Сусанин» М.И. Глинки. В светских салонах Москвы и Петербурга чрезвычайно популярны народные украинские песни. Именно в это время М.И. Глинка сочинил романсы «Гуде витер» и «Не щебечи, соловейко» на слова украинского поэта Виктора Забиллы.

Идеи претворения народности в музыке, идущие от М.И. Глинки, оказали влияние на творчество самого яркого представителя русского романтизма П.И. Чайковского. Чайковский был покорен песнями украинского народного певца Остапа Вересая, выписанного в Петербург из Малороссии. Вересай (Остап Микитич) - знаменитый слепец-кобзарь, один из последних представителей этого ныне исчезнувшего типа бродячего рапсода. Для Чайковского певец, исполнявший песни на малороссийском диалекте был таким же русским, как народные певцы рязанщины или смоленщины. Из биографии композитора известно, что любимым местом его отдыха была украинская деревня Каменка. Чайковский писал, что, находясь за границей среди роскошной природы Италии и Швейцарии, он никогда не испытывал таких минут светлого восторга и полного счастья, какие ему давала природа Украины. Имя великого русского композитора П.И. Чайковского носит Государственная консерватория в Киеве.

Самое известное сочинение П.И. Чайковского на украинские темы, созданная в Каменке – Вторая симфония до-минор, которую Н.Д Кашкин назвал украинской симфонией. Жанрово-картинный симфонизм этого сочинения во многом определяется обращением к украинскому народному мелосу, П.И. Чайковский использует подлинно народные лирической песни «Ой, у поли три криниченьки». «Чого, мила, губи дмеш».

Говоря о связи П.И. Чайковского с музыкой Украины нельзя обойти стороной его оперное творчество - лирико-комическую оперу «Кузнец Вакула» на сюжет «Ночи перед рождеством» Н. Гоголя (во второй редакции получила название «Черевички»), в которой наиболее полно отразилась любовь П.И. Чайковского к украинскому народному говору и оперу «Мазепа» на сюжет Пушкинской поэмы «Полтава». Во многих картинах оперы «Мазепа» отчетливо проступает связь с украинскими песнями, которые использованы в опере как средство драматургической выразительности.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что величие нашей культуры в ее национальной многоликости и уважительном отношении к другим народам. Исторически Россия возникла и развивалась как многонациональное государство. Иначе она и не могла развиваться при масштабе пространства от Балтики до Тихого океана. Уместно вспомнить яркую формулу российской самобытности, которая принадлежит Екатерине II: «Россия - это не государство, Россия - вселенная. Сколько в ней климатов, сколько народов, сколько языков, нравов и верований!» [18}. История русской культуры немыслима без этнических украинцев и поляков, армян и грузин, греков и татар, немцев и евреев. Их творчество составило тот драгоценный сплав, который мы сегодня называем русской культурой.

Уроженец города Луганска (Украина), выдающийся ученый XIX века В.И. Даль, создавший «Толковый словарь живого великорусского языка», писал: «Я мыслю и говорю по-русски - значит, принадлежу русской культуре и русскому миру». Это поистине высокое понимание «русскости», в основе которого не столько «зов крови», сколько духовно-гражданские начало. В этом ему вторит дагестанский поэт ХХ века Расул Гамзатов: «Мне без русского языка, как без крыльев» [18].

## Тема российско-украинских культурных связей, стоящая сегодня на острие пика политического, общественного, этнического противостояния, несомненно, требует более полного осмысления и детального изучения. Стремление переписать историю, попытки перечеркнуть общность культурного и духовного наследия всегда приводили только к самоизоляции и цивилизационной деградации государства. «Национализм - это проявление слабости нации, а не ее силы», - говорил академик Д.С. Лихачев [18].

**Список использованных источников**

1. Шнирельман В. А. Националистический миф: основные характеристики. Русская, украинская и белорусская версии. – URL: http://urokiistorii.ru/history/soc.

2. Толерантность как фактор гармонизации межличностных отношений. – URL: [www.newreferat.com](http://www.newreferat.com) / Copyright ©/

3. Пономарева.В. Почему Михаила Ивановича Глинку считают основателем русской музыкальной школы? –   
 <https://shkolazhizni.ru/culture/articles/43834/>

**ИЗ ИСТОРИИ КОРЕЙСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ:**

**ДИАЛОГ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ЗАПАДОМ**

**Т. И. Благинина, И. Янг (Yang IL Oh)**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,

laguna-b@mail.ru

Songpa National Phiharmonic Orchestra, г. Сеул, Южная Корея,

ilohyang@yahoo.com

Активное проникновение западной музыки в Корею началось в конце XIX века, но ознакомление с некоторыми отдельными сторонами западной музыкальной культуры относится к XVII веку. В 1632 году корейские послы в Китае получили от католиков-миссионеров двадцать семь книг о западных науках («Чикпан Веги»), переведенную на китайский язык. В 1766 году в пекинском соборе Наньтан корейский музыкант-исследователь Хон Дэ Ён изучал конструкцию и принципы звучания органа, которые впоследствии описал в своей книге «Енхэннок». Постепенно с распространением католицизма в Корее осваивались и католические песнопения. В 1795 году вышла книга И Док Му «Полный сборник описаний новых и старых школ», где были представлены основные положения теории западной музыки. Именно эта книга послужила отправной точкой в процессе изучения корейцами западной теории музыки [1, с.12 – 14]. Следует также указать и на опубликованную в XIX веке книгу И Гю Гена «Дихотомический подход к значению звука», в которой излагались основы европейской системы нотной записи и описывались тональности, звукоряд, метроритм.

В конце XIX века в Корею прибыли протестантские миссионеры, которые обучали пению псалмов и так называемым *кагок*, т.е. песням на мотивы псалмов. Во всех протестантских приходах осуществлялось музыкально обучение. Исторические факты свидетельствуют о существенной роли протестантизма в развитии корейской музыкальной культуры западной традиции. Так, в 1894 году впервые в Корее вышло издание псалмов с применением европейской нотной записи. Известно, что первые корейские композиторы западного направления были протестантами и обучались музыке у священнослужителей. Наиболее распространенный жанр в их творческом наследии был *кагок.* История корейской музыки сохранила имена этих композиторов: Ким Ин Сик (1885 – 1963), Хон Нан Пха (1894 – 1941), Ким Хен Джун, Хён Дже Мён и др. [1, с. 19 – 20].

Рубеж XIX - XX веков ознаменован формированием в корейской армии военного оркестра по западному образцу. Упомянем, что инициатором его создания был Мин Ен Хван – корейский полномочный посол в России, участвовавший в церемонии коронации императора Николая II. В 1901 году на должность руководителя и дирижера военного оркестра был приглашен немецкий композитор Франц Эккерт (1852 – 1916), получивший музыкальное образование в консерватории Бреслау и Дрезденской Высшей школе музыки [2, с. 124 – 125]. Имея к тому времени значительный опыт работы с японским военным оркестром, он достаточно быстро поднял художественно-технический уровень оркестра, что позволило коллективу исполнять сложнейшие произведения западноевропейской музыки. Этот оркестр, являясь проводником западной музыкальной культуры в Корее, выполнял также и важные дипломатические функции. Подчеркнем, что многие будущие корейские музыканты получили подготовку именно в этом оркестровом коллективе, поскольку в нем осуществлялось основательное музыкальное обучение.

Первая треть XX века отмечена проведением большого количества музыкальных концертов, в том числе концертов фортепианной, скрипичной и вокальной западной музыки, чему способствовали приезды известных европейских и американских исполнителей. В этот же период активно формировалась система музыкального образования в Корее. Был организован ряд музыкально-образовательных учреждений, в которых изучался курс «западной музыки». В 1910 году было основано первое в истории Кореи музыкальное училище, где на отделении западной музыки изучалась европейская теория музыки, осуществлялось обучение игре на скрипке, фортепиано. В том же году в университете Ихвактан открылось новое отделение, где корейских девушек обучали английскому языку, игре на фортепиано и вокалу, а в 1925 году начал функционировать музыкальный факультет с университетским курсом обучения. Безусловно, эти исторические вехи имели большое значение для процесса утверждения системы профессиональной подготовки корейских музыкантов в области западной музыки.

Что касается композиторского творчества западной направления, то к 30-годам XX века в Корее уже были написаны многочисленные *кагок* в духе западных романсов. Эти сочинения были разнообразны по характеру: от романтического и лирического до мужественного и драматического. Получили известность произведения композитора Хон Нан Пхи (1897 – 1941), такие как: «Грусть», «Чосон скорби», «Романс» для скрипки соло, вокально-симфоническое произведение «Душа странника», созданное в период обучения композитора в США.

К 40-м годам в корейской музыке появились композиторские инструментальные сочинения, в которых ощущалось влияние народных корейских песен. Композитором Ан Ик Тхэ была написана «Корейская фантазия» для голоса и симфонического оркестра.

Вплоть до 50-х годов лидирующие позиции в композиторском творчестве занимала вокальная музыка. Чуть позже композиторы стали вдохновляться сочинением инструментальной музыки. Композитор Исан Юн, получивший музыкальное образование в Берлине, осуществлял творческие поиски в написании музыки в додекафонной технике, воспринятой от А. Шенберга, а также применял в сочинениях академической музыки звукоподражание корейским народным инструментам и пентатонику [3, с. 21 - 22 ].

В середине прошлого столетия корейские композиторы, объединенные в творческий союз, заявили о себе в мировом масштабе, чему способствовало вступление Корейской ассоциации современной музыки в Международную ассоциацию современной музыки (ISCM) в 1957.

Международное сотрудничество в области музыкального искусства позволило корейским композиторам представлять свои сочинения на крупных музыкальных фестивалях.

В 1960 год прозвучал струнный квартет Чон Юн Джуна на Международном фестивале музыки XX века на Гавайях. В 1965 году были исполнены «Мелодия» для флейты и фортепиано Исан Юна и «Мелодия» для виолончели и фортепиано И Сан Гына на Международном фестивале современной музыки в Сеуле.

В 70-е годы наблюдается активизация деятельности корейских композиторов. Признание и заслуженную известность получили композиторы. чьи произведения звучали, например, на музыкальном фестивале Международного общества камерной музыки в Граце (Австрия). Среди произведений, исполняемых на этом фестивале, назовем квинтет «Эхо» для деревянных духовых инструментов Пак Чук Сана (1972 г.), «Музыку для трех флейт и ударных» Ким Чон Гиля (1973 г.), «Три сцены на стихи И Тхэ Бэка» Чхве Ин Чхана (1976 г.), «Катену» для симфонического оркестра Кан Сок Кхи (1976 г.) [2, с. 23 - 24].

В конце XX века западная музыкальная традиция в Кореи интегрируется в систему национальной музыкальной культуры и художественное пространство современной корейской культуры. Исследователи (Ан Сун Мин, Бэк Хи Сук, Ли Ын Кен и др.) отмечают, что в композиторском и исполнительском творчестве наблюдается устойчивая тенденция к взаимопроникновению «чужого» (западного) и «своего» (национального).

Примеров такого взаимодействия множество. Так, в творчестве композитора Ким Чон Гиль широко представлены обработки корейских песен на основе западного мелоса. Заслуживает внимания творчество Ким Сон Ги, получившего музыкальное образование в Парижской консерватории. Его произведение «Тэгыми» для двух фортепиано (1992 г.) – это обращение композитора к воспоминаниям детства, образу матери и звукам народного музыкального инструмента – «тэгым». Отметим также одного из авторитетных корейских композиторов – Ким Кук Чина, который в течение многих лет изучал корейский фольклор и песенную культуру родного народа, что способствовало созданию им национального фортепианного репертуара. В частности, получил признание и известность его фортепианный цикл «Корейские голоса».

Произведения современных корейских композиторов демонстрируют плодотворный характер взаимодействия западноевропейских и национальных традиций. Симфония № 1, концерт для фортепиано с оркестром, вокальная музыка композитора Ило Янга (соавтора данной статьи) – результат творческой коммуникации между западом и востоком.

Диалог корейской и западной культур в музыкальном искусстве продолжается, обретая новые смыслы, формы и направления.

**Список использованных источников**

1. Ан Су Мин. Диалог культур в истории Кореи: дисс. ... канд. культуролог. наук. – М. , 2005. – 177 c.
2. Ли Ын Кён. Национальные черты инструментальной музыки корейского композитора Исан Юна (1917-1995): дисс. ... канд. искусств. – М., 2008. – 269 с
3. Ji Hyun Son. Pagh-Paan's No-ul: Korean identity formation as synthesis of Eastern and Western Music : а diss. ... the degree of Doctor of Musical Arts. - New York. – 2015. – 124 р. http://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1624&context=gc\_etds

**С. С. ПРОКОФЬЕВ. МУЗЫКАЛЬНЫЙ ТЕАТР МАСТЕРА**

**Н. А. Кошелева**

ФГБОУ ВО Саратовская государственная консерваторияим. Л.В. Собинова, г. Саратов, Россия,

NadyaChor@yandex.ru

Тема музыкального театра Прокофьева необычайно глубока и многогранна. Она является одной из самых актуальных и разрабатываемых в области исследования всех жанровых сфер композитора **–** от собственно театральной до симфонической. Театральность как одна из доминантных составляющих мышления Прокофьева отмечена в работах ведущих музыковедов. «Без выявления способов проникновения театральности во все сферы прокофьевского искусства невозможно постижение творчества данного композитора» – пишет Н. Данченко [1, с.1]. М. Сабинина отмечает, что «именно в театральности следует искать корни специфики симфонического мышления Прокофьева» [4, с. 36]. Глубинное внутреннее родство театральной и инструментальной музыки С. Прокофьева не случайно, на что убедительно указывает факт неоднократного транспонирования театральных произведений в инструментальные и наоборот. Так, Третья симфония написана на основе оперы «Огненный ангел», Четвертая – на материале балета «Блудный сын», а «Гавот» из Первой симфонии позднее вошел в балет «Ромео и Джульетта».

Театральность как социокультурный феномен условно можно дифференцировать на следующие позиции: первая – театральность как выражение видовой специфики театра, вторая – театральность как свойство художественной коммуникации автора. Именно эта позиция представляет интерес данного исследования.

Интерес к музыкальному театру возник у С. С. Прокофьева раньше, чем к каким-либо другим жанрам. Известно, что первым сочинением юного композитора стала опера «Великан» (1900). Прокофьев, отмечавший комплексный характер музыкального театра, придавал большое значение его сценической стороне: «важно, чтобы сценическое действие было подвижным, оттого оно и называется «*действием*». Оттого чрезвычайно опасны статические моменты на сцене, во время которых музыка может быть самой хорошей, а посетителю театра все же скучно, потому что глазам его не дается пища» [5, с. 5].

Такое видение в значительной степени определялось потребностью осмысления новых тенденций в развитии музыкального театра XX века. Эйфорию социального переустройства сопровождала эйфория художественного эксперимента, адресованного *новым* зрителям.

Первая четверть ХХ столетия была пропитана идеями художников «Мира искусства». На фоне тектонических сдвигов в обществе они создавали некие вариации на культурную модель, превращая ее в яркую декорацию, возникающую словно из другой реальности. Стремление к броскости, яркости, динамичности театрального действа вызывали к жизни необычайно популярные в то время фантастические музыкально-сценические феерии (например, балеты Стравинского «Жар-птица» и «Петрушка»).Прокофьеву эстетика «ретроспективной мечтательности» мирискуссников оказалась чрезвычайно близка. Именно в это время появляются Скифская сюита для большого оркестра «Ала и Лоллий», «Классическая симфония», «Сказка про шута, семерых шутов перешутившего» и «Любовь к трем апельсинам».

Две оперы композитора, относящиеся к зарубежному периоду его творчества – «Любовь к трем апельсинам» и «Огненный ангел» – абсолютно полярны с точки зрения сюжетной основы, музыкального языка и театральности.

Замысел оперы «Любовь к трем апельсинам» возник на почве русского театрального движения предреволюционной поры. В театре модерна происходило характерное для Серебряного века сближение всех видов искусства – поэзии, живописи, музыки, игры актеров. Стравинский и Дягилев, Сати и Кокто, Мейерхольд и Прокофьев заняты разрушением невидимой «четвертой стены», иллюзорно отделяющей зрительный зал от сцены. Именно это разграничение внутреннего пространства театра позволяет создать некое правдоподобие происходящего на сцене. Правдоподобием модернизм интересовался менее всего. Для его идеологов и последователей – искусство, прежде всего, – интеллектуальная игра, которая вовсе не должна быть отображением реальности. Высшая ценность этой игры заключается в ее имманентной красоте.

Прообраз спектакля-импровизации, воскрешение атмосферы чистой «театральности» лидеры русского театрального авангарда во главе с Вс. Мейерхольдом нашли в творчестве итальянского драматурга XVIII века Карло Гоцци. Созданный им жанр *фьябы* соединил в себе сказочный сюжет, буффонаду комедии масок (*dell'arte*) и импровизационность.

Именно по комедии Гоцци «Любовь к трем апельсинам» Вс. Мейерхольд и его соратники создали некий импровизационный сценарий, который был напечатан в первом театральном журнале с одноименным названием. Этот журнал совершенно случайно попал в руки композитора во время путешествия по Тихому океану. Прокофьева чрезвычайно заинтересовала мысль о музыкальном воплощении оригинального произведения, наполненного смесью сказки, шутки и сатиры [3].

В сюжете «Трех апельсинов» все условно, иронично: публике показывают не настоящую драму, а пародийное действие. Все персонажи предстают в иронически утрированном плане. Мейерхольдовцы дополнили пьесу Гоцци аллегорическим Прологом, в котором изображен спор между сторонниками различных театральных течений: Трагиками, Лириками, Комиками и Пустоголовыми. Скрытый иронически-пародийный подтекст заключается в многократных повторениях этими персонажами знакомых «до боли» театральных шаблонов. Трагики хотят «мировых проблем, скорби, убийств», Комики требуют «оздоровляющего радостного смеха», Лирики – «романтической любви, луны, нежных поцелуев», Пустоголовые – «занятной ерунды, двусмысленных острот, нарядных туалетов» [3]. Вся эта публика постоянно присутствует на сцене, комментирует, оспаривает и даже вмешивается в происходящее действо. Всякий раз, когда возникает традиционная оперная ситуация на сцену врываются обрадованные Трагики, Лирики или Пустоголовые (так, во время любовного объяснения Принца и Нинетты, сцена внезапно прерывается ликованием Лириков, дождавшихся, наконец, «романтической любви и нежных поцелуев»). Подобные вмешательства усиливают пародийно­-условный характер спектакля.

Особая смысловая нагрузка в компании «крикунов» отведена группе Чудаков. Чудаки разгоняют в Прологе все «традиционные» группы, призывая публику «слушать и смотреть» начинающийся спектакль, «поднять занавес» (действие пролога разворачивается на просцениуме). Появление Чудаков всякий раз предстает как здоровая реакция на сложившиеся обстоятельства, без тени ханжества и лицемерия. Так, во время гибели принцессы Нинетты от жажды, они спасают ее, вынося на сцену ведро воды. По сути, Чудаки – олицетворение «веселой игры». О необходимости очищения искусства от чрезмерного пафоса и намерения преобразовывать мир в 1925 году в эссе «Дегуманизация искусства» писал испанский философ Хосе Ортега-и-Гассет.

Музыка оперы в целом выдержана в декламационном стиле. Характеристика главных действующих лиц сводится к метко схваченной речевой интонации. Развернутые арии заменены сжатыми речитативными репликами солистов или лаконичными фразами оркестра. Лейтмотивы скорее танцевальны, нежели песенны (тема любви Принца, «королевского величия», «страданий Короля», насмешливо приплясывающего Труффальдино и др.). Надо сказать, что важнейшие моменты действия воплощены именно в танцах, шествиях пли пантомимах – комический танец Труффальдино (начало четвертой картины), праздничный Марш, хоровод и пляска чертенят (вторая картина), пляска придворных по случаю выздоровления Принца.

Музыкальная драматургия основана на интонационно-­образном контрасте фантастического и реального миров. Прокофьев словно любуется их неожиданными соединениями: маг Челий и Фата Моргана играют в карты под зловещий вой и адский пляс чертенят; на королевские празднества приходят уроды с огромными головами, смешные обжоры и пьяницы; свирепая Кухарка угрожает убить суповой ложкой Принца и Труффальдино, но быстро сменяет гнев на милость, получив в подарок шикарный бантик и т.д. Внутренняя смысловая и структурная обособленность этих картин позволяет провести параллель с «кадрами» кинопленки, а композиторское решение Прокофьева в компоновке этих кадров сравнить с режиссерской техникой. Претворение в музыке принципа *монтажа*, «наплывов», «крупного плана», замедления или ускорения действия **–** характерных для театральных спектаклей и киноискусства приемов – по праву можно назвать одним из главных новаторских достижений С.С. Прокофьева.

В конце XX века новаторскую трактовку оперного жанра продолжил А. Г. Шнитке. Точки соприкосновения с персонажами комедии *dell'arte* можно отметить в его опере «Жизнь с идиотом» (1991). Ключом сценического действия здесь также является возможность радикальной трансформации образов в процессе действия.

Кульминацией зарубежного периода творчества С. С. Прокофьева стала опера «Огненный ангел». Е.Долинская отмечает, что по окончании какого-либо крупного сочинения, композитора тянуло к полярно противоположным образам и жанрам, таким образом, рождалось «стилевое противодвижение» [2]. Так случилось и на этот раз: после брызжущей оптимизмом «Любви к трем апельсинам» композитор снова вернулся к трагическому началу в опере.

Сюжетной основой оперы стал одноименный роман В. Брюсова, в котором с необычайной точностью воссоздана атмосфера немецкого средневековья. Композитор погружается в атмосферу средневековой Германии, поднимает сложнейшие философско-этические проблемы, затрагивающие вечные вопросы бытия.

Неслучайным становится появление «вечных спутников» германской истории и искусства – Мефистофеля и Фауста. На первый взгляд – это второстепенные персонажи, случайно оказавшиеся в кельнской таверне. Однако при более внимательном рассмотрении обнаруживается, что Фауст здесь **-** эталон нравственности, а Мефистофель, напротив, – эталон безнравственности. Фауст **–** мудрец, философ, оракул, провозглашающий вечные истины. Его тембр – бас, реплики сдержанны и задумчивы. Неспешный характер вокальной партии подчеркивается размеренными аккордами оркестрового сопровождения и медленными темпами.

Диапазон театральной трактовки музыкального образа Мефистофеля поистине безграничен: от недовольного, капризного клиента таверни и льстивого кривляки до галантного вельможи [6, с.4]. В финале оперы Мефистофель, наконец, срывает притворные маски и предстает в истинном свете. Мелодическая линия этого героя изломана, ритмическая сторона синкопирована и изобилует пунктиром. Специфической чертой музыкальной характеристики является выбор тембра героя **–** партия тенора, тогда как традиционно партия Мефистофеля поручалась басам (Г. Берлиоз, Ш. Гуно). Определенные параллели в тембральной трактовке этого образа можно провести с эпохальным сочинением А. Шнитке «История доктора Иоганна Фауста» («обольстительная» сущность Мефистофеля передается тембром контртенора, а ипостась жестокого карателя воплощается тембром контральто).

Особенности драматургической логики в опере связаны с сосуществованием реальных персонажей (Рупрехт, Хозяйка, Работник) с образами, природа которых до конца неясна (граф Генрих, Агриппа, Инквизитор, Мефистофель, оживающие скелеты, хоры духов, мистические «стуки»). В статье «Еще раз о театральности у Прокофьева» Е. Долинская отмечает *звуковую двуплановость* «Огненного ангела», которая проступает в сосуществовании оркестровых персонажей (лейтмотивов) и сценических персонажей [2]. Внешний план выражен в рельефных вокальных интонациях, а внутренний (иррациональный) план полностью оказывается в ведении оркестра. Трактовка оркестра в «Огненном ангеле», по сути, представляет новую концепциюоперного оркестра*,* вышедшего за рамки собственно театра и сомкнувшегося с симфоническим мышлением нового уровня.

Принцип дуализмареального и ирреального породил множественность планов бытия в «Огненном ангеле». Ему подчинены все уровнихудожественного целого: образный строй, логика сюжетного развития, лейтмотивная система, вокальный и оркестровый пласты.

Таким образом, на примере опер Прокофьева «Любовь к трем апельсинам» и «Огненный ангел», можно сделать вывод, что конфликт реального и метафизического миров (не смотря на различную жанровую природу) приводит к феномену сценической полифонии, выраженной в контрастном звучании разных точек зрения на одну и ту же ситуацию. Принцип дуализма или многоплановость композиционного замысла – это один из вариантов реализации театральности в творчестве С. С. Прокофьева.

**Список использованных источников**

1. Данченко, Н. Г. Черты театральности в симфониях С. С. Прокофьева // Н. Данченко, 2011. – с. 66 – 73.
2. Долинская, Е. Б. Театр Прокофьева. Исследовательские очерки / Е. Б. Долинская. **–** М. : Издательство «Композитор», 2012. – 376 с.
3. Нестьев, И. Сказочные сюжеты в творчестве Прокофьева («Любовь к трем апельсинам», «Золушка») «Любовь к трём апельсинам» / И. Нестьев. – электронное периодическое издание ОТКРЫТЫЙ ТЕКСТ, 2000. – с. 215 – 222.
4. Сабинина, М. Шостакович-симфонист / М. Сабинина. – М. : Музыка, 1976. – 475 с.
5. Степанов, О. Театр масок в опере С. Прокофьева «Любовь к трем апельсинам» / О. Степанов. – М. : Музыка, 1972. – 173 с.
6. Шириева, Н. В., Вишленкова, В. Ю. Эволюция образов Фауста и Мефистофеля в вокальной музыке ХIX-XX веков // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: Материалы IV Международной научно-практической конференции (Казань, 15 октября 2015 года) / Отв. ред. З. М. Явгильдина, Н. В. Шириева. – Казань : Изд-во «Отечество», 2015. – С. 184 – 191.

##### ФОРМИРОВАНИЕ

##### СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО**

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Г. В. Горбулич**

ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени

Тараса Шевченко», г. Луганск, ЛНР,

[galina-gorbulich@yandex.ru](mailto:galina-gorbulich@yandex.ru)

Музыкальное искусство моделирует посредством интонационного языка ценностное богатство, логику и динамику человеческого мироотношения, организует духовное общение между людьми и поколениями. Воздействуя на личность своей звукоструктурой, музыка, по мнению ученых, вызывает вполне определенный конкретный комплекс ассоциаций, которые являются основой понимания человеком музыкального содержания во всей его многосторонности: национальной, временной, личностно-психологической, повернутой к внешнему миру или отображающей внутреннее состояние и процессы. Весь этот комплекс составляет знание о человеке, сформированное определенной исторической эпохой, конкретными социальными условиями, которые несет в себе музыка [4, с. 43].

Духовная культура общества выполняет по отношению к музыкальному искусству «двуединую методологическую функцию контекста и детерминанты» (Л. Закс) [6]. Очевидно, в музыке, ее содержательной структуре находят специфическое продолжение и конкретно-историческое осуществление основные измерения духовной культуры: предметное и ценностно-смысловое содержание, психологические и знаковые формы, а также способы ее социального функционирования [6, с. 47-48].

Музыка, как вид искусства, представляет собой, по мнению ученых, многоуровневую динамическую функциональную систему, функции которой обусловлены спецификой музыкального воздействия. При этом особой действенностью, по мнению ученых (Е. Бурлиной, Д. Леонтьева, Г. Панкевич, А. Сохора, Р. Тельчаровой и др.), отличается воспитательно-эстетическая функция, обусловленная эмоциональной непосредственностью музыки.

Музыка, по сравнению с другими видами искусства, обладает наивысшей способностью к запечатлению и передаче разнообразнейших психических состояний, эмоционального содержания духовного мира человека. Это свойство музыки всесторонне исследовались философами (Аристотелем, Платоном, Г. Гегелем, А. Лосевым, Ф. Ницше, А. Шопенгауэром и др.), психологами (М. Блиновой, О. Волчек, Г. Ворониным, Н. Гарбузовым, А. Готсдинером, В. Ражниковым, Г. Риманом, Б. Тепловым, и др.), музыковедами (Б. Асафьевым, А. Костюком, Л. Заксом, Л. Мазелем, В. Медушевским, Е. Назайкинским, А. Сохором, А. Фарбштейном, М. Харлапом, Б. Яворским и др).

Уникальный статус музыки в ряду других видов искусств отмечался Г. Гегелем, Р. Вагнером, А. Лосевым, Ф. Ницше, А. Шопенгауэром. Так, например, музыкальное воздействие отличается от воздействия других искусств, по мнению А. Лосева, особым волнующим характером переживания, который заключается в свойстве музыки развиваться во времени, то есть «музыкальном становлении» [8, с. 328].Феномен становления составляет предмет музыкального изображения и понимается философом как процесс, состоящий из происхождения образа, его возникновения и исчезновения.

По мнению А. Шопенгауэра, музыка представляет собой некий аналог воли, ее непосредственную объективацию. Следовательно, можно утверждать, что мировая воля объективируется двумя способами: как реальный мир представления и как мир музыки. Только через музыку, считает философ, можно без посредников-«идей» соприкоснуться с мировой волей [9, с. 224].

В музыкальном искусстве закрепляется духовный опыт эпохи, обобщенно выраженный в философском мышлении, поэтому, отмечает В. Холопова, музыка вполне сознательно стала философией с симфонизма Л. Бетховена, хотя уже крупные произведения гиганта барокко И. Баха также являются религиозно-этическими концепциями [12, с. 11].

В конце ХХ века, например, рок-музыка также стала претендовать на роль своеобразной философии. Этот музыкальный жанр стал, по мнению исследователей, современным индикатором конфликта отцов и детей. Специфика «рока» заключается в том, что, как жанр, он не создал своего музыкального языка, а окрасил «роковым» динамичным звучанием различные существующие стили, необычно их применяет и соединяет. Таким образом, в результате ассимиляции социального, эстетического, этического и музыкальных аспектов, образуется дефиниция рока как жизненной философии [7, с. 55].

Музыка является одним из «сильнодействующих» средств воспитания личности, в первую очередь потому, что природа музыки в широком смысле «биологична». В частности, исследования ученых (М. Блиновой, О. Волчек, Г. Воронина, Н. Гарбузова, Р. Пирсона, Г. Римана и др.) подтвердили, что современная музыкальная система основывается на многовековом слуховом отборе, который направлялся мелодико-гармоническим инстинктом человечества. Это обеспечило высокую степень соответствия музыкальной системы системе внутренних биологических процессов. В частности, Г. Воронин, исследуя музыкальную систему, пришел к выводу, что она является отражением общего характера организации циклической системы биологических процессов в организме (ЦСБП). На основе ЦСБП, как глобальной «биологической установки», считает ученый, формируются вторичные психологические установки, которые реализуются в звуках, отборе музыкальных построений, их оценке [2, с.  618].

Кроме того, – считает Г. Воронин, – живое состояние человека неотделимо от комплекса взаимосвязанных автоколебательных процессов, которые организованы в соответствии с музыкальной системой – так называемой «внутренней музыкой». Во взволнованном состоянии эта система колебаний проецируется вовне, проявляясь в той или иной форме. Таким образом, возникает возможность точной биологической настройки, а также целенаправленного подбора соответствующих ладотональных и музыкально-выразительных средств для получения определенных эмоциональных состояний. Поэтому, – приходит к выводу ученый, – музыка обладает значительным воздействием на человека, так как моделирует жизнь организма как целого, пронизывая все его уровни [2].

Эмоции, вызываемые музыкой, способствуют накоплению нравственной энергии в человеке, создают побудительные мотивы, установки, требования к предстоящей деятельности. Исследуя психологию искусства, Л. Выготский отмечал особую роль музыки, которая «действует просто катартически, то есть, проясняя, очищая психику, раскрывая и вызывая к жизни огромные и до того подавленные и стесненные силы» [3, с. 331]. Организуя наше поведение на будущее, музыка является «реакцией, отсроченной по преимуществу» [3, с. 330 – 332].

Отношение к музыке как орудию духовно-нравственного воспитания было осознано в истории культуры достаточно давно. Так, например, в древнегреческом учении об этосе эмоциональное воздействие музыки рассматривалось как средство формирования нравственных качеств членов общества. Этическое понимание музыки было развито в трудах Дамона, Теофраста, Аристоксена, Диогена Вавилонского, Аристида Квинтилиана, Филодема, Спевсиппа, Аристотеля, Платона и др.

Основы этической теории музыки заложили пифагорейцы, утверждавшие, что музыкальный ритм и тональность могут влиять на моральную позицию человека либо парализуя его волю, либо оказывая целебный эффект. Философы отмечали моральное, воспитательное и лечебное воздействие музыки (Аристоксен), ее силу и пользу как моральную, так и познавательную в религии, воспитании, войне и играх (Диоген Вавилонский), способность музыки не только давать волю аффектам, но и освобождать от отрицательного воздействия (Теофраст). Согласно орфическо-пифагорейским представлениям, катарсис (как разрядка чувств и очищение души) совершался именно посредством музыки [5; 11].

Особо необходимо отметить, что учение об этосе музыки не только провозглашало тезис о воздействии музыки на характер человека, но и пыталось объяснить и показать различные формы этого воздействия, разделяя их на положительные и отрицательные. Например, философы давали морально-психологическое истолкование различным тональностям. Аристотель, в частности, в сочинении «О музыке» обосновал собственное понимание содержательного движения в музыке, как такого, которое связано с нравственными качествами личности. В этой связи философ разделяет тональности на этические, практические и воодушевляющие. Этические воздействуют на этос человека, сообщая ему этическое равновесие (дорическое по своей строгости), либо его нарушая: миксолидийская тональность своей скорбью, а ионическая – своими обезоруживающими чарами. Практические тональности побуждают человека к определенным волевым действиям, а воодушевляющие (фригийские) приводят к разрядке чувств [11, с. 215].

Учение об этосе, как своеобразный элемент древнегреческой теории музыки, получило свое дальнейшее продолжение в педагогических и политических выводах Дамона, Платона. Так, например, в трактате «Законы» Платон, вслед за египтянами, предлагает своеобразные меры государственной политики по воспитанию хорошего вкуса граждан: не позволять в искусстве «вводить новшества и измышлять что-либо иное, не отечественное» [1, с. 187]. Также философ выдвигает требование применять музыкальные тональности, способствующие формированию позитивного облика гражданина полиса, и запрещать те, что его нарушают.

В «Протагоре» Платон фактически пытается проанализировать целостное воздействие музыки на человека, утверждая, что кифаристы «заставляют души мальчиков свыкаться с гармонией и ритмом, чтобы они стали более чуткими, соразмерными, гармоничными, чтобы были пригодны для речей и для деятельности: ведь и вся жизнь человеческая нуждается в ритме и гармонии» [1, с. 187].

Необходимо отметить противоречивость воспитательного воздействия современного музыкального искусства, которая, по мнению исследователей, заключается в том, что благодаря активному развитию средств массовой коммуникации произошел ощутимый крен в сторону значительного ограничения взаимодействия и взаимопроникновения социального и личностного опыта молодежи. Подобное явление логически привело к ощутимому обеднению содержания современной молодежной музыки и в значительной мере вредит ориентации юношества на общечеловеческие ценности, воплощенные в народном и академическом искусстве [5, с. 198].

Ученые подчеркивают, что фонокультура активно «эксплуатируется» средствами массовой коммуникации, что неизбежно привело к изменению социально-эстетической ситуации существования музыкального искусства. Ориентация на массовую аудиторию привела к «усреднению» исполнения, художественному упрощению текста и мелодии, их вульгаризации. Как следствие, весь массив музыкального материала (классическая, популярная музыка, молодежная субкультура, новейшие музыкальные течения) в своем воздействии на современного слушателя может быть разделен на два типа. Первый – эстетический тип воздействия, вызывающий эстетические (культурные) эмоции. Второй тип – подавляющий эстетический слой эмоций и вызывающий произвол биологических инстинктов. Благодаря первому типу воздействия, музыкальный образ обогащает личность эстетическими эмоциями, приобщая ее к «культурной» эмоциональной энергии эмосферы (В. Ражников). К нему относится музыкальное искусство с высоким уровнем катартичности.

Второй тип музыкального воздействия, балансирующий на грани биологических норм, характеризует чрезмерная громкость, гипнотическая структура художественных образов (банальный мелодизм, монотонный ритм и т.д.), оказывающие негативное воздействие на психику человека (исследования А. Богдан, В. Морозова, А. Игнатьева и др.). Это искусство антикатарсического уровня, вызывающее инстинктивные влечения. Такая музыка, отмечает А. Перепелица, ведет к подавлению «культурного» эстетического слоя эмоций [10, с. 122].

Основываясь на понимании музыки как психоэнергетического континуума, формирующего лицо ноосферы, А. Юсфин, например, выделяет такие типы музыкального воздействия, как индикаторные, каталитические, инициирующие. В качестве инициирующего воздействия музыка может участвовать как в формировании, так и в разрушении среды.

Характер воздействия музыки на экосистему человека и человечества выражается во влиянии на физическую целостность (сохранение, защита, поломка или разрушение) и духовную целостность (сохранение, защита, порча или разрушение). Таким образом, – считает А. Юсфин, – характер музыкального воздействия может стимулировать способность к эволюции и инволюции, а также сохранять или разрушать неразрывную целостность человека и социумов. Следовательно, музыка представляет собой двунаправленный фактор, который, в своем воздействии на сверхорганизм человечества, может как способствовать борьбе с деструкцией (негентропией), так и стимулировать деструктивные процессы (энтропия) [13, с. 10 – 13].

Поэтому возникает проблема экологии музыкального пространства (А. Юсфин) и экологизации музыкального сознания молодежи, осознания и воспитания чувства ответственности у всех тех, кто отвечает за развитие музыкального искусства, его соучастие в создании условий для физического, психического и духовного здоровья человечества, а также за направленность и качество музыкально-эстетического сознания детей и юношества.

**Список использованных источников**

1. Алпатов, М. В. Художественные проблемы искусства Древней Греции / М. В. Алпатов. – М. : Искусство, 1987. – 222 с.

2. Воронин, Г. В. Современная музыкальная система как самоотражение организации бессознательного / Г. В. Воронин // Бессознательное : Природа, функции, методы исследования : В 4 т. / Под общ. ред. А. С. Прангишвили и др. – Тбилиси : Мецниерба, 1978. – Т.2. – С. 607 – 621.

3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.

4. Гурков, В. О реализме в музыке / В. Гурков // Критика и музыкознание : Сб. статей. – Л. : Музыка, 1987. – Вып. 3. – С. 7 – 45.

5. Дряпіка, В. І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект) / В. І. Дряпіка. – Київ-Кіровоград: Державне Центрально-Українське видавництво, 1997. – 215 с.

6. Закс, Л. Музыка в контекстах духовной культуры / Л. Закс // Критика и музыкознание : Сб. статей. – Л. : Музыка, 1987. – Вып. 3. – С.46 – 68.

7. Зинкевич, В. А. Отечественный рок : вчера и сегодня / В. А. Зинкевич // Сов. музыка. – 1991. – №10. – С.53 – 57.

8. Лосев, А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – 525 с.

9. Ницше, Ф. Рождение трагедии из духа музыки. Предисловие к Рихарду Вагнеру / Ф. Ницше. – СПб : Азбука, 2000. – 231 с.

10. Перепелица, А. Д. Музыкальная культура и кризис эмоций / А. Д. Перепелица // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С.121 – 125.

11. Татаркевич, В. Античная эстетика. Пер. с польск. Предисл. А. Сикоры / В. Татаркевич. – М. : Искусство, 1977. – 327 с.

12. Холопова, В. Николай Бердяев и София Губайдуллина: в той же части Вселенной / В. Холопова // Сов. музыка. – 1991. – №10. – С.11 – 15.

13. Юсфин, А. Музыка и проблемы глобальной экологии человека / А. Юсфин // Сов. музыка. – 1990. – № 8. – С.10 – 16.

**БАЗОВЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**И. Е. Лёвина, Н. В. Старостина**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,

[irina\_levina\_22@mail.ru](mailto:irina_levina_22@mail.ru), [ctaroctina@bk.ru](mailto:ctaroctina@bk.ru)

Приходя в вуз, студенты уже являются сформированными личностями, имеющими определенный багаж знаний, обладающими определенным историческим опытом, полученным в семье и школе. Человек с рождения приобщается к национальной культуре и базовым национальным ценностям.

Воспитание начинается с семьи, и на этом этапе главную роль играют родители как носители определенной культуры. Родители прививают ребенку любовь к искусству, обучают навыкам общения и знакомят с духовно-нравственными ценностями. Именно в семье ребенок получает представление о добре и зле, учится уважать взрослых, любить Родину, бережно относиться к природе. Именно поэтому семья и семейные ценности названы в качестве приоритетных в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».

Ценности рассматриваются как что-то важное, дорогое и значимое для человека. Ценности – это то, что мы должны хранить и беречь, уметь отстаивать и защищать.

К базовым национальным ценностям в нашей стране относятся: патриотизм, семья, наука, природа, традиционные религии, культурно- историческое наследие, социальная солидарность и гражданственность [1].

Преподаватели вуза в процессе профессиональной подготовки студентов должны продолжать процесс формирования духовной, нравственной, образованной и интеллигентной личности. Этот процесс предусматривает развитие таких качеств человеческой личности как доброта, порядочность, ответственность, гуманность и др. Вуз является важной и значимой структурой, обладающей возможностью многогранного развития личности.

В нашей стране существует собственная система ценностей, которая выражается в ценностных ориентациях и установках, которые, в свою очередь определяют и регулируют поведение граждан. Кроме того, ценности выступают регуляторами человеческой деятельности, так как в соответствии с ними формируются эмоции, навыки общения, устанавливаются социальные отношения, чувства, в соответствии с ними осуществляется отбор информации. Система ценностей представляет собой иерархию, так как ценности распределяются в ней по нарастающей значимости.

«Ядром» любой культуры являются культурные ценности. Культурные ценности, подразделяются на группу, к которой относятся выдающиеся произведения интеллектуального, художественного и религиозного творчества и группу, к которой относятся принципы совместного сосуществования людей: нравы, обычаи, стереотипы сознания и поведения, определяют характер любой культуры [3].

Глобализация, миграционный кризис в Европе привели к трансформации понятий «культурные ценности», «духовность», «нравственность», искажению их истинного смысла, изменению отношения ко многим культурным ценностям, традициям, идеалам. В связи с этим возникает необходимость активизировать задачи подготовки молодежи к жизни в условиях цивилизации, базирующейся на приоритетах ценностей культуры.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» главными ценностями духовно-нравственного развития в педагогическом процессе осознанного восприятия и принятия обучающимися обозначены ценности:

* семейной жизни;
* культурно-регионального сообщества;
* культуры своего народа, компонентом которой является система ценностей, соответствующая традиционной российской религии;
* российской гражданской нации;
* мирового сообщества [1].

При этом необходимо подчеркнуть, что ценность становится объектом потребности личности в том случае, если осуществляется целенаправленная деятельность по организации, отбору объектов и создание условий, которые вызывают необходимость её осознания и оценки личностью, интериоризация личности, «перевод во внутренний план» общечеловеческих ценностей и выработка собственных ценностных ориентаций [2].

А. Н. Леонтьев рассматривает два способа организации воспитания как целенаправленного процесса интериоризации общечеловеческих ценностей:

– создание условий, избирательно актуализирующих отдельные ситуативные побуждения, этот способ основывается на естественном усилении тех побуждений, которые по своему содержанию выступают в качестве исходного момента (например, интерес к музыке) – это предполагает стимулирование деятельности изменением внешних условий воспитания;

– второй способ состоит в усвоении предъявляемых в «готовом виде» побуждений, целей, идеалов, которые должны сформироваться и которые сам человек должен постепенно превратить, из внешне воспринимаемых во внутренне принятые и реально действующие.

В качестве примера обратимся к такой базовой национальной ценности как семья и семейные традиции. Представления о традиционных семейных ценностях могут подвергаться изменениям и трансформациям под влиянием западных СМИ и интернета, искажается само определение семьи: союз мужчины и женщины. Семья в нашей стране должна существовать только в традиционной форме!

Создание негативного отношения к однополым бракам и каким-либо другим отклонениям – задача для преподавателей, воспитателей и всего общества. Так, например, преподаватели иностранных языков, работая с аутентичными текстами, могут не просто использовать информацию в учебных целях, но и рассматривать ее в качестве воспитательного аспекта. Преподаватель может не просто познакомить с актуальной информацией о политике некоторых государств в отношении семьи и семейных ценностей, но и дать оценку происходящему, выслушать мнение студентов по данному вопросу и скорректировать, в случае необходимости, ошибочное мнение, приводя аргументы и факты, которые будут понятны студенту и приняты им, которые должны приобрести для него внутреннюю значимость.

Мы говорим об организации воспитания в вузе как процесса интериоризации ценностей, воспитание должно представлять собой процесс социализации и адаптации человека в современном мире.

Единой целью образовательного процесса выступает формирование определенного типа человека, наделенного теми или иными знаниями, умениями, навыками, системой ценностных ориентаций, убеждений, установок.

«Современный национальный нравственный 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].

Понятие «духовность» мы связываем с внутренним состоянием личности, мировоззрением, иерархией ценностей человека, идеологическими и нравственными установками, ориентированностью личности на деятельность во благо общества, религиозной и светской верой. «Нравственное воспитание» – это формирование нравственных отношений, способности к их совершенствованию и умений поступать с учетом общественных требований и норм морального поведения. Интеллигентность является мерой ответственности человека за окружающий мир, за своих близких, за их нравственное и духовное состояние. Подлинно культурный человек – это свободная, гуманная, творческая и практичная личность.

Особо хочется подчеркнуть роль преподавателя в воспитании. Его отношение к работе, к окружающим, высокий профессионализм, эрудиция, самодисциплина, стремление к творчеству способствуют формированию подобных качеств у студентов.

Сам преподаватель должен быть духовно-нравственной, интеллигентной и высокообразованной личностью. Культура речи должна быть непременной составляющей общей культуры преподавателя, должна служить эталоном речи для студентов. «Заговори, чтоб я тебя услышал», – говорил Сократ своим ученикам. По культуре речи можно судить об общей культуре человека, уровне его образованности и этикета.

Уважительное отношение и творческое взаимодействие преподавателя и студентов будет служить примером уважительного отношения и нравственного поведения с другими людьми.

Нетерпимость ко лжи, грубости, фальши будет способствовать созданию негативного отношения к этим качествам, формированию общественного мнения, осуждающего подобные проявления.

Кроме того, преподаватель не может быть равнодушным человеком, он должен чувствовать огромную ответственность за доверенные ему умы и души нового поколения.

В нашем быстро меняющемся мире, где изменяются взгляды и идеалы, государственные устройства и приоритеты, неизменным остается одно – желание жить в лучшем мире, где правит добро и нравственность, царит уважение и понимание между людьми, где высокий профессионализм сопровождается высоким уровнем культуры, где люди совершают нравственные поступки, а этическое поведение становится нормой.

Процесс образования неразрывно связан с процессом воспитания – формированием лучших качеств, которые становятся вторым «я» человека, т.е. у каждого должна появиться потребность в совершении хороших поступков, когда каждый благородный поступок диктуется внутренней потребностью. В современном вузе студенты должны получать не только качественное профессиональное образование, но и хорошее воспитание, включающее в себя интеллектуальное развитие, формирование этических норм и эстетических взглядов, нравственных норм поведения, базирующихся на системе общенациональных ценностей.

Наши студенты – это будущее нашей страны, нашего государства, нашей нации. Значит нам доверено наше будущее, и мы в ответе за то, каким оно будет.

**Список использованных источников**

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания граждан России. – М. : «Просвещение», 2009.

2. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М . Где издательство???, 1979. – 409 с.

3. Садохин, А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : Юнити-Дана, 2004. – 271 с.

4. Энгеросс, Б. А. Мировая художественная культура / Б. А. Энгеросс. – М. : «Высшая школа», 2007.

**Тема патриотизма**

**в хоровой музыке русских композиторов**

**Е. А. Гуляева, С. В. Канаева**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,

г. Пенза, Россия,

[kabardinka74@mail.ru](mailto:kabardinka74@mail.ru), [svetl-kanaeva@yandex.ru](mailto:svetl-kanaeva@yandex.ru)

Понятие «патриотизм» появилось в период расцвета греческой культуры в эпоху античности (I половина I тысячелетия до н.э.). Термин «патриотизм» с греческого языка означает отечество, соотечественник. В толковом словаре русского языка дается определение патриотизма как политического и нравственного принципа, который заключается в любви к Отечеству и способности подчинить собственные интересы его интересам, из чего следует стремление неуклонно защищать интересы своего народа и Родины [6, с. 843].

В истории России патриотизм рассматривается как важное качество, как принцип жизни каждого отдельного человека, для которого любовь к родному Отечеству также естественна, как любовь к матери. Без любви к Родине, без служения высшим интересам государства и общества невозможно рассчитывать на возрождение могущества и величия России.

Русские композиторы, представляющие Россию XIX - XXI веков, в своем творчестве широко раскрывают актуальность и огромную значимость патриотизма в хоровой музыке: операх, ораториях, кантатах, как жанрах наиболее способных отразить значительные события жизни народа, страны, воплотить положительный идеал.

Героические события Отечественной войны 1812 года нашли активное отражение в первой русской оратории «Минин и Пожарский, или Освобождение Москвы», созданной С. Дегтяревым в 1811 году, которая прозвучала в унисон со временем, так как император Франции Наполеон уже был готов вторгнуться в Россию.

Идею патриотического порыва воплотил М. И. Глинка в опере «Иван Сусанин», где подвиг простого крестьянина стал естественным проявлением национального достоинства, свойственного всему русскому народу в годы трагических испытаний. Музыкальный критик В. В. Стасов распознал «гениальный замысел М. И. Глинки, подлинную народность, патриотизм и драматическую силу оперы «Иван Сусанин» [5, с. 54]. В опере ярко выделена народно-песенная природа арий, речитативов, ансамблей, использованы две подлинные народные мелодии («Вниз по матушке, по Волге», вторая записана композитором от извозчика в городе Луге). Партия хора в опере олицетворяет русский народ, его мелодия из Пролога «Страха не страшусь, смерти не боюсь, лягу за святую Русь!» становится музыкальным символом любви к Родине. Эта любовь – основная сила, которая движет и судьбами народа, и судьбами отдельных людей. По словам академика Б. В. Асафьева она «даёт тон всему произведению» [1, с. 220]. Мужественные и суровые интонации этой темы, преобразуясь, звучат торжественно и могуче в Эпилоге, сливаясь с победно ликующим перезвоном колоколов, что производит непередаваемое впечатление народного торжества, празднества: «Славься!». В характеристике, данной хору «Славься» А.Н. Серовым «…этот гимн-марш не может быть отрешен от Красной площади, покрытой толпами народа,— от трубного звука и колокольного звона. Это ничуть не отдельная «музыкальная вещичка», а гениальнейшая рамка для исторической драмы Сусанина» [3, с. 1302].

Исторические события времен борьбы Руси со «степью», описанные неизвестным автором в «Сۤлове о полку Иۤгореве», послужили для Аۤ. Пۤ. Бۤородина вдохновением к созданию оперы «Кۤняۤзь Иۤгорь». Мۤузыковед Гۤ. Лۤ. Гۤоловинсۤкий отмечۤает, чۤто «пламенный патриотичۤесۤкий дух «Сۤлова», чۤувсۤтво кровной сۤвяۤзи сۤ родной земۤлей, боль за ее обиۤды иۤ вера в ее будущее, приۤвлеклиۤ Бۤородиۤна» [2, сۤ. 12]. Оۤпера прониۤкнута патриۤотиۤчۤесۤкой иۤдеей сۤозданиۤяۤ едиۤного иۤ сۤиۤльного русۤсۤкого госۤударсۤтۤва. Яۤрко этۤа иۤдеяۤ расۤкрываетۤсۤяۤ в мۤонумۤентۤальۤных хоровых сۤценах «Кۤняۤзяۤ Иۤгоряۤ». Сۤледۤуяۤ «глиۤнкиۤнсۤкой» тۤрадۤиۤциۤиۤ, Аۤ. Пۤ. Бۤородۤиۤн тۤрактۤуетۤ хоۤр как гоۤлۤоۤсۤ нароۤдۤноۤй мۤасۤсۤы, оۤдۤушевлۤенноۤй едۤиۤнымۤ сۤтۤремۤлۤениۤемۤ. Нۤароۤдۤ, поۤдۤняۤвшиۤйсۤяۤ на бۤоۤрьۤбۤу сۤ иۤноۤземۤнымۤиۤ захватۤчۤиۤкамۤиۤ, неоۤбۤоۤрۤиۤмۤый в сۤвоۤемۤ патۤрۤиۤоۤтۤиۤчۤесۤкоۤмۤ поۤрۤыве, пۤрۤедۤсۤтۤаетۤ пۤерۤедۤ намۤиۤ ужۤе сۤ сۤаۤмۤоۤгоۤ наۤчۤаۤлۤаۤ оۤпۤерۤы в грۤаۤндۤиۤоۤзноۤмۤ пۤрۤоۤлۤоۤге. Эۤтۤоۤ оۤдۤиۤн иۤз сۤаۤмۤых знаۤчۤиۤтۤелۤьۤных эۤпۤиۤзоۤдۤоۤвۤ вۤоۤ вۤсۤемۤ пۤрۤоۤиۤзвۤедۤениۤиۤ. Рۤусۤсۤкиۤе вۤоۤиۤныۤ ухоۤдۤяۤтۤ наۤ бۤиۤтۤвۤу сۤ пۤоۤлۤоۤвۤцаۤмۤиۤ. Мۤоۤщноۤ вۤоۤзноۤсۤиۤтۤсۤяۤ «Сۤлۤаۤвۤаۤ», вۤелۤиۤчۤиۤемۤ иۤ сۤпۤоۤкۤоۤйۤноۤйۤ сۤиۤлۤоۤйۤ дۤыۤшиۤтۤ мۤуۤзыۤкۤаۤ, бۤлۤиۤзкۤаۤяۤ пۤоۤ сۤкۤлۤаۤдۤуۤ дۤрۤеۤвۤниۤмۤ сۤлۤаۤвۤяۤнсۤкۤиۤмۤ наۤпۤеۤвۤаۤмۤ.

Дۤыۤхаۤниۤеۤ вۤрۤеۤмۤеۤнۤиۤ сۤвۤоۤеۤоۤбۤрۤаۤзнۤоۤ пۤрۤоۤяۤвۤиۤлۤоۤсۤьۤ вۤ вۤеۤлۤиۤчۤеۤсۤтۤвۤеۤнۤнۤоۤйۤ, пۤаۤтۤрۤиۤоۤтۤиۤчۤеۤсۤкۤоۤйۤ оۤпۤеۤрۤеۤ-лۤеۤгۤеۤнۤдۤеۤ «Сۤкۤаۤзۤаۤнۤиۤе о нۤеۤвۤиۤдۤиۤмۤоۤм гۤрۤаۤдۤе Кۤиۤтۤеۤжۤе и дۤеۤвۤе Фۤеۤвۤрۤоۤнۤиۤиۤ», в кۤоۤтۤоۤрۤоۤй Нۤ. Аۤ. Рۤиۤмۤсۤкۤиۤй-Кۤоۤрۤсۤаۤкۤоۤв пۤоۤдۤнۤяۤл вۤыۤсۤоۤкۤиۤе нۤрۤаۤвۤсۤтۤвۤеۤнۤнۤоۤ-фۤиۤлۤоۤсۤоۤфۤсۤкۤиۤе пۤрۤоۤбۤлۤеۤмۤыۤ, уۤтۤвۤеۤрۤжۤдۤаۤя мۤоۤрۤаۤлۤьۤнۤоۤе пۤрۤеۤвۤоۤсۤхۤоۤдۤсۤтۤвۤо рۤуۤсۤсۤкۤоۤгۤо нۤаۤрۤоۤдۤа нۤаۤд дۤиۤкۤиۤмۤи оۤрۤдۤаۤмۤи зۤаۤвۤоۤеۤвۤаۤтۤеۤлۤеۤйۤ. Оۤпۤеۤрۤаۤ-лۤеۤгۤеۤнۤдۤа вۤоۤсۤпۤеۤвۤаۤеۤт мۤуۤжۤеۤсۤтۤвۤеۤнۤнۤуۤю сۤтۤоۤйۤкۤоۤсۤтۤь и нۤрۤаۤвۤсۤтۤвۤеۤнۤнۤуۤю кۤрۤаۤсۤоۤтۤу рۤуۤсۤсۤкۤоۤгۤо чۤеۤлۤоۤвۤеۤкۤа пۤеۤрۤеۤд лۤиۤцۤоۤм сۤтۤрۤаۤшۤнۤоۤй рۤаۤзۤрۤуۤшۤиۤтۤеۤлۤьۤнۤоۤй сۤиۤлۤы тۤаۤтۤаۤрۤоۤ-мۤоۤнۤгۤоۤлۤьۤсۤкۤиۤх зۤаۤвۤоۤеۤвۤаۤтۤеۤлۤеۤйۤ. Зۤдۤеۤсۤь – чۤеۤлۤоۤвۤеۤчۤеۤсۤкۤаۤя тۤрۤаۤгۤеۤдۤиۤяۤ, дۤрۤаۤмۤа вۤеۤлۤиۤкۤоۤгۤо нۤаۤрۤоۤдۤаۤ, вۤеۤдۤуۤщۤеۤгۤо гۤеۤрۤоۤиۤчۤеۤсۤкۤуۤюۤ, нۤо пۤоۤкۤа еۤщۤе нۤеۤрۤаۤвۤнۤуۤю бۤоۤрۤьۤбۤу зۤа сۤвۤоۤбۤоۤдۤуۤ, зۤа нۤаۤцۤиۤоۤнۤаۤлۤьۤнۤуۤю нۤеۤзۤаۤвۤиۤсۤиۤмۤоۤсۤтۤьۤ. Эۤтۤо дۤрۤаۤмۤаۤтۤуۤрۤгۤиۤчۤеۤсۤкۤиۤй уۤзۤеۤл в «Кۤиۤтۤеۤжۤеۤ», кۤрۤеۤпۤкۤо сۤтۤяۤгۤиۤвۤаۤюۤщۤиۤй вۤсۤе сۤюۤжۤеۤтۤнۤыۤе лۤиۤнۤиۤи оۤпۤеۤрۤыۤ. Пۤо мۤнۤеۤнۤиۤю мۤуۤзۤыۤкۤоۤвۤеۤдۤа Аۤ. Аۤ. Сۤоۤлۤоۤвۤцۤоۤвۤаۤ, «пۤоۤдۤлۤиۤнۤнۤоۤй дۤрۤаۤмۤаۤтۤуۤрۤгۤиۤчۤеۤсۤкۤоۤй кۤуۤлۤьۤмۤиۤнۤаۤцۤиۤеۤй «Сۤкۤаۤзۤаۤнۤиۤяۤ» яۤвۤлۤяۤеۤтۤсۤя нۤе аۤпۤоۤфۤеۤоۤз в пۤрۤеۤоۤбۤрۤаۤжۤеۤнۤнۤоۤм Кۤиۤтۤеۤжۤеۤ, а «Сۤеۤчۤа пۤрۤи Кۤеۤрۤжۤеۤнۤцۤеۤ» [4, с. 165].

Сۤоۤдۤеۤрۤжۤаۤнۤиۤеۤм кۤаۤнۤтۤаۤтۤы **«Мۤоۤсۤкۤвۤаۤ»** Пۤ. Иۤ. Чۤаۤйۤкۤоۤвۤсۤкۤоۤгۤо нۤа пۤаۤтۤрۤиۤоۤтۤиۤчۤеۤсۤкۤиۤе сۤтۤиۤхۤи Аۤ. Мۤаۤйۤкۤоۤвۤа яۤвۤиۤлۤиۤсۤь иۤсۤтۤоۤрۤиۤчۤеۤсۤкۤиۤе эۤпۤиۤзۤоۤдۤыۤ, сۤвۤяۤзۤаۤнۤнۤыۤе c вۤоۤзۤнۤиۤкۤнۤоۤвۤеۤнۤиۤеۤм Мۤоۤсۤкۤвۤыۤ, оۤбۤъۤеۤдۤиۤнۤеۤнۤиۤеۤм вۤоۤкۤрۤуۤг нۤеۤе мۤеۤлۤкۤиۤх кۤнۤяۤжۤеۤсۤтۤвۤ, сۤтۤрۤеۤмۤлۤеۤнۤиۤеۤм оۤсۤвۤоۤбۤоۤдۤиۤтۤьۤсۤя оۤт мۤоۤнۤгۤоۤлۤоۤ-тۤаۤтۤаۤрۤсۤкۤоۤгۤо иۤгۤаۤ, гۤеۤрۤоۤиۤзۤмۤоۤм и мۤуۤжۤеۤсۤтۤвۤоۤм рۤуۤсۤсۤкۤоۤгۤо нۤаۤрۤоۤдۤаۤ. Оۤнۤи нۤаۤпۤоۤмۤиۤнۤаۤлۤи бۤыۤлۤиۤнۤнۤыۤй эۤпۤоۤсۤ, дۤрۤеۤвۤнۤиۤе сۤкۤаۤзۤаۤнۤиۤяۤ. Тۤрۤеۤтۤьۤя чۤаۤсۤтۤь кۤаۤнۤтۤаۤтۤы «Чۤаۤс уۤдۤаۤрۤиۤл жۤдۤаۤнۤнۤыۤйۤ», нۤаۤпۤиۤсۤаۤнۤнۤаۤя в сۤтۤиۤлۤе тۤоۤрۤжۤеۤсۤтۤвۤеۤнۤнۤыۤх рۤуۤсۤсۤкۤиۤх кۤаۤнۤтۤоۤвۤ, рۤиۤсۤуۤеۤт оۤбۤрۤаۤз лۤиۤкۤуۤюۤщۤеۤгۤо нۤаۤрۤоۤдۤаۤ, кۤоۤтۤоۤрۤыۤй пۤрۤаۤзۤдۤнۤуۤеۤт иۤзۤбۤаۤвۤлۤеۤнۤиۤе зۤеۤмۤлۤи оۤт вۤрۤаۤгۤоۤвۤ.

Чۤеۤрۤеۤз тۤяۤжۤкۤиۤе иۤсۤпۤыۤтۤаۤнۤиۤя пۤрۤоۤхۤоۤдۤиۤт чۤеۤлۤоۤвۤеۤчۤеۤсۤтۤвۤо пۤуۤтۤь к Сۤвۤеۤтۤуۤ, пۤуۤтۤьۤ, уۤкۤаۤзۤаۤнۤнۤыۤй нۤаۤцۤиۤоۤнۤаۤлۤьۤнۤыۤмۤи эۤтۤиۤчۤеۤсۤкۤиۤмۤи иۤдۤеۤаۤлۤаۤмۤиۤ, вۤоۤпۤлۤоۤщۤеۤнۤнۤыۤмۤи Сۤ. Иۤ. Тۤаۤнۤеۤеۤвۤыۤм в оۤпۤеۤрۤе «Оۤрۤеۤсۤтۤеۤяۤ». Аۤнۤтۤиۤчۤнۤыۤй мۤиۤфۤ, пۤоۤлۤоۤжۤеۤнۤнۤыۤй в оۤсۤнۤоۤвۤу тۤрۤаۤгۤеۤдۤиۤиۤ, рۤуۤсۤсۤкۤиۤм мۤуۤзۤыۤкۤаۤнۤтۤоۤм оۤсۤоۤзۤнۤаۤеۤтۤсۤя кۤаۤк оۤбۤщۤеۤчۤеۤлۤоۤвۤеۤчۤеۤсۤкۤаۤя цۤеۤнۤнۤоۤсۤтۤь нۤа вۤсۤе вۤрۤеۤмۤеۤнۤаۤ, вۤыۤрۤаۤжۤеۤнۤиۤе вۤыۤсۤоۤкۤиۤх сۤтۤрۤеۤмۤлۤеۤнۤиۤйۤ, нۤеۤиۤсۤчۤеۤрۤпۤаۤеۤмۤоۤе сۤоۤдۤеۤрۤжۤаۤнۤиۤе кۤоۤтۤоۤрۤыۤх вۤоۤзۤдۤеۤйۤсۤтۤвۤуۤеۤт нۤа чۤуۤвۤсۤтۤвۤа лۤюۤдۤеۤй вۤнۤе зۤаۤвۤиۤсۤиۤмۤоۤсۤтۤи оۤт иۤх нۤаۤцۤиۤоۤнۤаۤлۤьۤнۤоۤй пۤрۤиۤнۤаۤдۤлۤеۤжۤнۤоۤсۤтۤиۤ. Хۤоۤр в оۤпۤеۤрۤе вۤыۤсۤтۤуۤпۤаۤеۤт кۤаۤк гۤеۤрۤоۤйۤ, иۤсۤпۤоۤлۤнۤяۤя рۤоۤлۤь нۤаۤрۤоۤдۤаۤ, пۤеۤрۤеۤжۤиۤвۤаۤюۤщۤеۤгۤо зۤа гۤеۤрۤоۤеۤв и бۤуۤдۤуۤщۤнۤоۤсۤтۤь рۤоۤдۤнۤоۤй зۤеۤмۤлۤиۤ. Нۤаۤрۤоۤд пۤрۤоۤсۤлۤаۤвۤлۤяۤеۤт цۤаۤрۤяۤ, пۤоۤеۤт хۤвۤаۤлۤеۤбۤнۤуۤю пۤеۤсۤнۤь (№ 6 «Сۤлۤаۤвۤа бۤеۤсۤсۤмۤеۤрۤтۤнۤыۤмۤ, сۤлۤаۤвۤаۤ!»), пۤрۤиۤчۤиۤтۤаۤеۤт пۤо уۤмۤеۤрۤшۤеۤмۤу цۤаۤрۤюۤ, оۤпۤлۤаۤкۤиۤвۤаۤеۤт еۤгۤо (№ 16 «Лۤеۤйۤтۤе сۤлۤеۤзۤы вۤыۤ, рۤыۤдۤаۤя пۤо вۤлۤаۤсۤтۤиۤтۤеۤлۤе уۤсۤоۤпۤшۤеۤмۤ»), вۤзۤыۤвۤаۤеۤт о пۤоۤмۤоۤщۤи к Оۤрۤеۤсۤтۤу (№ 10 «О Оۤрۤеۤсۤтۤ, в тۤеۤбۤе сۤпۤаۤсۤеۤнۤьۤеۤ; жۤдۤеۤм тۤеۤбۤяۤ, пۤрۤиۤдۤиۤ, пۤрۤиۤдۤиۤ!»), сۤоۤсۤтۤрۤаۤдۤаۤеۤт еۤмۤуۤ. Гۤиۤмۤнۤиۤчۤеۤсۤкۤиۤе и бۤлۤаۤгۤоۤдۤаۤрۤсۤтۤвۤеۤнۤнۤыۤе хۤоۤрۤы сۤоۤзۤдۤаۤюۤт аۤтۤмۤоۤсۤфۤеۤрۤу пۤаۤтۤрۤиۤоۤтۤиۤчۤеۤсۤкۤоۤгۤо пۤаۤфۤоۤсۤаۤ, кۤоۤтۤоۤрۤыۤм оۤхۤвۤаۤчۤеۤн нۤаۤрۤоۤдۤ.

Тۤеۤмۤа пۤаۤтۤрۤиۤоۤтۤиۤзۤмۤа бۤыۤлۤа аۤкۤтۤуۤаۤлۤьۤнۤа в тۤвۤоۤрۤчۤеۤсۤтۤвۤе оۤтۤеۤчۤеۤсۤтۤвۤеۤнۤнۤыۤх кۤоۤмۤпۤоۤзۤиۤтۤоۤрۤоۤв нۤаۤчۤаۤлۤа XX вۤеۤкۤаۤ. Иۤх гۤлۤуۤбۤоۤкۤо вۤоۤлۤнۤоۤвۤаۤлۤи гۤрۤаۤнۤдۤиۤоۤзۤнۤыۤе сۤвۤеۤрۤшۤеۤнۤиۤя рۤуۤсۤсۤкۤоۤгۤо нۤаۤрۤоۤдۤаۤ, чۤтۤо нۤаۤлۤоۤжۤиۤлۤо оۤтۤпۤеۤчۤаۤтۤоۤк нۤа иۤдۤеۤйۤнۤоۤ-хۤуۤдۤоۤжۤеۤсۤтۤвۤеۤнۤнۤыۤй зۤаۤмۤыۤсۤеۤл пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤйۤ. Чۤуۤвۤсۤтۤвۤоۤм рۤуۤсۤсۤкۤоۤгۤо пۤаۤтۤрۤиۤоۤтۤиۤзۤмۤаۤ, нۤаۤцۤиۤоۤнۤаۤлۤьۤнۤоۤй гۤоۤрۤдۤоۤсۤтۤи нۤаۤпۤоۤлۤнۤеۤнۤа оۤпۤеۤрۤа «Дۤеۤкۤаۤбۤрۤиۤсۤтۤыۤ» Юۤ. Аۤ. Шۤаۤпۤоۤрۤиۤнۤаۤ. В 1939-м гۤоۤдۤу сۤоۤсۤтۤоۤяۤлۤиۤсۤь пۤрۤеۤмۤьۤеۤрۤы зۤнۤаۤкۤоۤвۤыۤх пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤйۤ: сۤиۤмۤфۤоۤнۤиۤиۤ-кۤаۤнۤтۤаۤтۤы «Нۤа пۤоۤлۤе Кۤуۤлۤиۤкۤоۤвۤоۤмۤ» Юۤ. Аۤ. Шۤаۤпۤоۤрۤиۤнۤа и оۤрۤаۤтۤоۤрۤиۤи «Еۤмۤеۤлۤьۤяۤн Пۤуۤгۤаۤчۤёвۤ» Мۤ. Вۤ. Кۤоۤвۤаۤлۤяۤ. В вۤоۤеۤнۤнۤыۤе 1941-1945 гۤоۤдۤы пۤоۤяۤвۤиۤлۤиۤсۤь тۤаۤкۤиۤе пۤаۤтۤрۤиۤоۤтۤиۤчۤеۤсۤкۤиۤе оۤрۤаۤтۤоۤрۤиۤи кۤаۤк «Нۤаۤрۤоۤдۤнۤаۤя сۤвۤяۤщۤеۤнۤнۤаۤя вۤоۤйۤнۤаۤ» Мۤ. Вۤ. Кۤоۤвۤаۤлۤя (1941) и «Сۤкۤаۤзۤаۤнۤиۤе о бۤиۤтۤвۤе зۤа рۤуۤсۤсۤкۤуۤю зۤеۤмۤлۤюۤ» Юۤ. Аۤ. Шۤаۤпۤоۤрۤиۤнۤа (1943). Рۤаۤсۤцۤвۤеۤт сۤтۤрۤаۤнۤыۤ, пۤоۤбۤеۤдۤиۤвۤшۤеۤй вۤоۤйۤнۤуۤ, пۤрۤоۤсۤлۤаۤвۤлۤеۤнۤиۤе гۤеۤрۤоۤиۤзۤмۤа рۤуۤсۤсۤкۤиۤх лۤюۤдۤеۤй и вۤеۤлۤиۤчۤиۤе иۤх тۤрۤуۤдۤоۤвۤоۤгۤо пۤоۤдۤвۤиۤгۤаۤ, бۤыۤлۤи вۤоۤсۤпۤеۤтۤы Дۤ. Дۤ. Шۤоۤсۤтۤаۤкۤоۤвۤиۤчۤеۤм в оۤрۤаۤтۤоۤрۤиۤи «Пۤеۤсۤнۤь о лۤеۤсۤаۤхۤ» (1949) и кۤаۤнۤтۤаۤтۤе «Нۤаۤд Рۤоۤдۤиۤнۤоۤй нۤаۤшۤеۤй сۤоۤлۤнۤцۤе сۤиۤяۤеۤтۤ» (1952). Тۤеۤмۤе Рۤоۤдۤиۤнۤыۤ, рۤуۤсۤсۤкۤоۤгۤо нۤаۤрۤоۤдۤа пۤоۤсۤвۤяۤщۤеۤнۤа «Пۤаۤтۤеۤтۤиۤчۤеۤсۤкۤаۤя оۤрۤаۤтۤоۤрۤиۤяۤ» (1959) Гۤ. Вۤ. Сۤвۤиۤрۤиۤдۤоۤвۤаۤ, в кۤоۤтۤоۤрۤоۤй оۤбۤрۤаۤз рۤуۤсۤсۤкۤоۤгۤо чۤеۤлۤоۤвۤеۤкۤа рۤаۤсۤкۤрۤыۤлۤсۤя в гۤлۤуۤбۤоۤкۤоۤй лۤюۤбۤвۤи к рۤоۤдۤнۤоۤй зۤеۤмۤлۤе («Нۤаۤшۤа зۤеۤмۤлۤяۤ»). Иۤсۤтۤоۤрۤиۤя Рۤоۤсۤсۤиۤи и еۤё бۤуۤдۤуۤщۤеۤе бۤыۤлۤи нۤе бۤеۤзۤрۤаۤзۤлۤиۤчۤнۤы дۤлۤя Сۤ. Сۤ. Пۤрۤоۤкۤоۤфۤьۤеۤвۤаۤ. Иۤдۤеۤя рۤуۤсۤсۤкۤоۤгۤо пۤаۤтۤрۤиۤоۤтۤиۤзۤмۤа кۤрۤаۤсۤнۤоۤй нۤиۤтۤьۤю пۤрۤоۤсۤлۤеۤжۤиۤвۤаۤеۤтۤсۤя в кۤаۤнۤтۤаۤтۤе «Аۤлۤеۤкۤсۤаۤнۤдۤр Нۤеۤвۤсۤкۤиۤйۤ», оۤпۤеۤрۤаۤх «Сۤеۤмۤеۤн Кۤоۤтۤкۤоۤ», «Вۤоۤйۤнۤа и мۤиۤрۤ».

В кۤлۤаۤсۤсۤиۤчۤеۤсۤкۤоۤй мۤуۤзۤыۤкۤе XIX и XX вۤеۤкۤоۤв оۤбۤрۤаۤз рۤуۤсۤсۤкۤоۤгۤо пۤаۤтۤрۤиۤоۤтۤиۤзۤмۤа пۤрۤиۤоۤбۤрۤеۤл вۤыۤсۤоۤкۤуۤю иۤдۤеۤйۤнۤоۤсۤтۤьۤ, зۤнۤаۤчۤиۤтۤеۤлۤьۤнۤоۤсۤтۤь бۤлۤаۤгۤоۤдۤаۤрۤя нۤеۤрۤаۤсۤтۤоۤрۤжۤиۤмۤоۤй сۤвۤяۤзۤи с жۤиۤзۤнۤьۤю нۤаۤрۤоۤдۤаۤ, еۤгۤо иۤсۤтۤоۤрۤиۤеۤйۤ. Вۤеۤлۤиۤкۤо эۤмۤоۤцۤиۤоۤнۤаۤлۤьۤнۤоۤе вۤоۤзۤдۤеۤйۤсۤтۤвۤиۤе пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤй рۤуۤсۤсۤкۤиۤх кۤоۤмۤпۤоۤзۤиۤтۤоۤрۤоۤвۤ, кۤоۤтۤоۤрۤыۤм вۤсۤеۤгۤдۤа бۤыۤлۤа сۤвۤоۤйۤсۤтۤвۤеۤнۤнۤа лۤюۤбۤоۤвۤь к Рۤоۤдۤиۤнۤеۤ, к нۤаۤрۤоۤдۤуۤ, пۤрۤи оۤтۤоۤбۤрۤаۤжۤеۤнۤиۤи – тۤеۤм гۤоۤсۤуۤдۤаۤрۤсۤтۤвۤеۤнۤнۤоۤгۤо сۤтۤрۤоۤиۤтۤеۤлۤьۤсۤтۤвۤаۤ, пۤоۤлۤиۤтۤиۤчۤеۤсۤкۤоۤгۤо оۤбۤъۤеۤдۤиۤнۤеۤнۤиۤя иۤлۤи гۤеۤрۤоۤиۤчۤеۤсۤкۤоۤй бۤоۤрۤьۤбۤы с иۤнۤоۤзۤеۤмۤнۤыۤмۤи пۤоۤрۤаۤбۤоۤтۤиۤтۤеۤлۤяۤмۤиۤ.

Вۤоۤзۤдۤеۤйۤсۤтۤвۤуۤя нۤа кۤаۤжۤдۤоۤгۤо чۤеۤлۤоۤвۤеۤкۤаۤ, пۤаۤтۤрۤиۤоۤтۤиۤзۤм оۤхۤвۤаۤтۤыۤвۤаۤеۤт вۤсۤе пۤоۤкۤоۤлۤеۤнۤиۤя и вۤыۤрۤаۤжۤаۤеۤтۤсۤя в нۤрۤаۤвۤсۤтۤвۤеۤнۤнۤыۤх иۤдۤеۤаۤлۤаۤхۤ, мۤиۤрۤоۤвۤоۤзۤзۤрۤеۤнۤиۤиۤ, нۤоۤрۤмۤаۤх пۤоۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤя чۤеۤлۤоۤвۤеۤкۤа и пۤрۤоۤяۤвۤлۤяۤеۤтۤсۤя в еۤгۤо пۤоۤсۤтۤуۤпۤкۤаۤх и дۤеۤяۤтۤеۤлۤьۤнۤоۤсۤтۤиۤ. Тۤаۤкжеۤۤ патриотизм находит выражение и в коллективных оценках, чувствах, в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, государству, культуре, системе первостепенных ценностей. Патриотизм взаимосвязан с духовными традициями, поэтому без патриотизма невозможно духовное становление личности и возрождение величия России.

**Список использованных источников**

1. Асафьев, Б. В. М. И. Глинка / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1977. – 312 с.

## 2. Головинский, Г. Л. Князь Игорь А. П. Бородина /Г. Л. Головинский. – М. : Музгиз, 1956. – 50 с.

3. Серов, А. Н. Критические статьи /А. Н. Серов. (1860 - 1863 г.г.). – СПб., 1895. – Т. 3. – С. 1213 - 1578.

4. Соловцов, А. А. Николай Андреевич Римский-Корсаков /А. А. Соловцов. – М. : Музгиз, 1948. – 218 с.

5. Стасов, В. В. Михаил Иванович Глинка /В. В. Стасов // Русская классическая музыкальная критика. – М. : Музгиз, 1953. – 333 с.

6. Толковый словарь русского языка/ Под редакцией Т. Ф. Ефремовой / Т. Ф. Ефремова. – М. : Дрофа, 2000. – 1233 с.

**ВОСПИТАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ЧУВСТВА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ МУЗЫКИ**

В. В. Бахтин

Пензенский колледж искусств, г. Пенза, Россия,

[bachtinvv@mail.ru](mailto:bachtinvv@mail.ru)

Светлой памяти педагога Пензенского колледжа искусств

Ольги Викторовны Второвой

В настоящее время в общественном сознании современной молодежи получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государству и социальным институтам. Воспитание у молодежи чувства патриотизма, устранение противоречий и не­гативных явлений в этой сфере – необходимое условие создания в нашей стране гражданского общества, основанного не на политических отношениях, а на духовных, этических, религиозных, нацио­нальных и др. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся может осуществляться посредством идентификации их мировоззрения с нравственно-эстетическим содержанием музыкальных образов. Такое познание музыки ориентирует учащихся на духовно-нравственные контексты, формирование аксиологических координат, нравственных установок: сострадание, милосердие, честь, доброта, любовь к ближнему, к природе. На этой основе в содержание музыкального воспитания должны быть заложены такие произведения, которые отражали бы такое понятие как гражданственность – осознание своей причастности к Родине, ее народу, ее истокам, корням и культуре.

В современной российской социокультурной ситуации наблюдается отчуждение детей от народной музыки, в частности, русского народного инструментализма. Вместе с тем известно, что исполнительство на музыкальных инструментах является исконной традицией русского народа. Поэтому одним из средств воспитания у молодежи чувства гражданственности является народная инструментальная музыка.

В XVI—XVII вв. домра на Руси попала в гущу народной жизни. Она стала инструментом общедоступным, демократическим. Домра в те времена звучала всюду: на крестьянских и царских дворах, в часы веселья и в минуты грусти. Влияние искусства скоморохов стало на Руси так велико, что церковники не на шутку встревожились: а не слишком ли музыка отвлекает народ от Бога? В 1551 году на Вселенском соборе «Стоглаве» митрополит Иосаф обратился к царю Ивану Грозному: «Бога ради, государь, изведи скоморохов, чтобы не было их в царстве твоем. Се тебе, государю, в великое спасение». Но, грозный царь не был равнодушен к музыке. Он организовал деятельность Государевой потешной палаты (1571 г), основу которой составили привезенные из разных мест лучшие скоморохи. Служители церкви упорно продолжали борьбу с остатками язычества. Апогеем борьбы со скоморошеством в стране стал 1648 год, когда последовал «высочайший» указ равнодушного к музыке царя Алексея Михайловича «Об исправлении нравов и уничтожении суеверий». Запрещалась игра на домрах, гудках, гуслях, запрещалось их производство, а те, что были — велено сжечь! После этого указа все свидетельства о домре напрочь исчезают. История домры - древнерусского инструмента здесь казалось бы обрывается, и можно было бы поставить точку, но… Русский народ никогда просто так не покорялся, и народные умельцы, вопреки запретам игры на домре рождают балалайку, в царских указах о которой ничего не было сказано. Народ создал балалайку, ту самую, которая потом, спустя три века, помогла возродиться и домре [1; 3].

Давно канули в лета те времена, когда в адрес домры и балалайки священнослужители могли изречь: «На сатанинском инструменте бесовскую музыку играть?!» Народные инструменты заняли достойное место в музыкальной культуре русского народа. А великий русский певец Федор Шаляпин подметил, что Андреев пригрел у своего сердца сиротинушку – балалаечку, и она расцвела под его руками в русскую красавицу! Во времена расцвета русских народных оркестров в начале ХХ века одна из английских газет писала о том, что Андреев своим оркестром сделал для русской дипломатии больше, чем сама дипломатия [2].

Игра на музыкальных инструментах – давняя традиция русского народа. Вплоть до ХIХ века игра на них развивалась в рамках фольклорной практики. В советский период истории России были предприняты значительные усилия для поддержки народно-инструментального искусства. В 20-е гг. ХIХ века было создано направление в среднем профессиональном образовании, в 40-е гг. – высшем, в последующем – сформирована «трехступенчатая» система, включающая помимо двух названных структур, уровень начального и послевузовского образования. В 50-е годы XX века начали разрабатываться методические вопросы исследования истории народного инструментария (А. А. Агажанов, Г. И. Благодатов, К. А. Вертков, А. С. Илюхин, А. М. Мирек, Ф. В. Соколов, И. М. Ямпольский) и современных проблем исполнительства, педагогики и творчества (И. Д. Алексеев, И. В. Благовещенский, Б. Ф. Смирнов). Следующий этап – система образования 70-80-х годов. Ряд ученых (А. С. Базиков, Л. А. Баренбойм, Е. И. Максимов, А. Н. Якупов) отмечают следующие проблемы: узкая специализация в обучении; идеологический диктат; пренебрежение наукой [1]. Несмотря на натиск зарубежной «агрессивной рок-музыки», в России продолжает развиваться исполнительство на народных инструментах. Велика роль ДМШ и ДШИ, СУЗов и ВУЗов в обучении подрастающего поколения игре на музыкальных инструментах.

В условиях колледжа искусств на отделении «Инструменты народного оркестра» в рамках предметов «Основной инструмент» (специальность), а также «Родственные инструменты» (дополнительный инструмент) с целью решения воспитательных задач возможно использование (наряду с традиционным анализом музыкальных форм) художественного анализа музыкальных произведений, который направлен, прежде всего, на содержательную сторону музыки. Суть этого анализа заключается в соотнесении чувств, заложенных в музыку, с внутренним мироощущением слушателя (исполнителя). Исходя из возрастных возможностей, художественного опыта учащихся и особеннос­тей музыкальных произведений выбираются различные пути раскрытия нравственно-эс­тетического содержания произведений: через эстетическое восприятие (прекрасное пробуждает доброе); через показ противоречий жизни (борьба Добра и Зла); через обобщение аналогичных качеств в однотипных произведениях (исходя из идеала, существующего в жизни; через личность авторов (соотнесение стиля, характера произведения с «гражданственным портретом» автора). В процессе художественного анализа раскрываются также сведения об авторе и его творчестве, особенности исторической эпохи, в которой жил и творил композитор, его идеалы и мироощущение, нашедшие отраже­ние в творчестве и анализируемом музыкальном сочинении.

Непреложным условием процесса гражданско-патриотического воспитания учащихся средствами музыкального искусства должно стать понимание того, что результаты его воздействия бывают значительно отодвинуты во времени, проявляются не сразу. Таким образом, воспитание у молодежи высокого чувства гражданственности возможно через привитие любви и уважения к музыкальной культуре своего народа.

**Список используемых источников**

1. Вертков, К. А. Русские народные музыкальные инструменты / К. А. Вертков. – Л. : Музыка, 1975. – 280 с.
2. Соколов, Ф. В. В. В.Андреев и его оркестр /Ф. В. Соколов. – М.-Л. : Гос. муз. изд., 1962. – 108 с.
3. Фаминцын, A. C. Домра и сродные ей музыкальные инструменты русского народа. Исторический очерк с многочисленными рисунками и нотными примерами. СПб., 1891 / Фаминцын, A. C. Скоморохи на Руси (серия «Славянские древности») //А. С. Фаминцын. – Санкт-Петербург : Алетейя, 1995. – С. 313 – 536.

**НРАВСТВЕННЫЙ ОРИЕНТИР ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В РОССИИ**

**Н. М. Первушкина**

Международая школа скорочтения и управления информацией Васильевой Л. Л., Спасо-Преображенский мужской монастырь, г. Пенза, Россия,

[Naduly7@mail.ru](mailto:Naduly7@mail.ru)

Залогом построения цивилизованного общества является воспитание гармонично развитых личностей, патриотов своей страны, обладающих высокой нравственностью и лучшими моральными качествами. Особое внимание вызывает проблема воспитания молодого человека, готового к защите национальных интересов и культуры родной земли, с одной стороны, и с другой – настоящего интернационалиста и гуманиста, который ценит и уважает культурные и духовные достижения других народов.

Трудно переоценить важное значение социальных институтов, способных решить задачу по формированию нравственных ориентиров для молодежи и обеспечению успешной социализации подрастающего поколения. Среди различных социальных институтов, которые готовят человека к жизни, вводят его в мир культурных ценностей нации и мирового сообщества, воспитывают на высоких принципах морали, особая роль в современных условиях принадлежит религиозным институтам.

У каждой религиозной общины есть свои особые формы индивидуального опыта общинных ритуалов и этических представлений. Вместе с тем есть общая цель для всех религий, которая заключается в изменении жизни индивида и, прежде всего, освобождении личности от эгоцентризма [2, с.12-13].

Остановимся на рассмотрении деятельности русской Православной церкви как института социализации с его многовековыми традициями социального служения на благо народа.

В истории сохранились достойные имена духовных наставников православной церкви - Святитель Феофан, Затворник Вышенский (1815-1894), Преподобный Макарий Оптинский (1788-1860), Епископ Иларион (Алфеев) (XX-XXI вв.), Св. праведный Иоанн Кронштадтский (1829-1908), Святитель Иоанн Златоуст († 407), Архимандрит Иоанн (Крестьянкин) (1910-2006), Святитель Тихон Задонский (1724-1783), Иеромонах Петр (Серегин) (1895-1982) и многие другие. Особое внимание ими уделялось супружеской жизни, воспитанию детей, совершенствованию личности человека, развитию духовных и душевных качеств человека. Их воззрения и дела – это огромный кладезь мудрости, из которого возможно, а главное необходимо черпать идеи и силы для осуществления трудного процесса развития нравственности человека [5].

С введением христианства на русских землях начался подъем в развитии духовности, культуры, образования, литературы, искусства. Именно православная церковь всегда являлась центром не только религиозной жизни, но и средой, где решались важные вопросы культуры и педагогики, а также происходил процесс воспитания нравственности молодого человека. Социально-педагогическая направленность ее деятельности реализовывалась через моральную, духовную, педагогическую, психотерапевтическую функции и функцию социализации.

Православная религия обращена к душе человека. В ее основе – жертвенная любовь. «Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я – медь звенящая или кимвал звучащий» (1 Кор. 13:1). Православие побуждает молодых людей задуматься о смысле жизни, помогает определиться в выборе нравственных ориентиров, верного мировоззрения, отказаться от бездуховных поступков, выступить против преступлений и агрессии, которых много накопилось в современной действительности.

Формирование нравственных качеств молодежи, как известно, дело сложное. По нашим наблюдениям, у многих современных молодых людей отсутствует мотивация для работы над своим духовным обликом, а потому не происходит формирования чувства милосердия и терпимости. К сожалению, развитию такой негативной тенденции способствует во многих проявлениях бездуховная массовая культура, нередко проповедующая насилие, цинизм и безнравственность.

Известно, что ситуация, сложившаяся в сфере социализации современной молодежи, сложная и противоречивая. Так, в сознании многих молодых людей "размываются" ценностные ориентиры. Например, через средства массовой информации молодому человеку внушается, что однополые браки – это норма или должны стать нормой, что суррогатное материнство – узаконенное государством право, а не торговля детьми и один из видов пропаганды проституции [6]; что политический уклад страны можно изменить, выйдя с «Коктейлем Молотова» на площадь и убивать своих же сограждан, а не решать проблемные вопросы мирным путем и т.д. [1, с. 415 - 416].

В преодолении таких негативных явлений могут помочь традиции и опыт духовного воспитания, накопленные Русской православной церковью.

Приведем конкретные примеры реализации социальной политики, которую проводит в наши дни Русская Православная Церковь. Социальные проекты действуют на всех уровнях. Церковь осуществляет свою работу через множество православных приходов, в которых молодежь активно себя проявляет. Например, в волонтерской деятельности: собирают вещи и продукты для нуждающихся, поют и читают на клиросе, находят способы и средства для поддержки больных детей из малоимущих семей, организуют сбор денег для проведения дорогостоящих операций тем, кто не в состоянии оплатить лечение, приобретают книги, игрушки и канцелярские принадлежности для детских домов; организуют благотворительные паломнические поездки и т.д.

Церковные приходы стремятся к интенсификации различных сторон деятельности по социализации современной молодежи. Так, по указу Святейшего Патриарха, в каждом приходе должны быть учреждены должности катехизатора, социального работника и молодежного работника. Миряне (или, реже, клирики), занимающие эти должности, должны получать достойную заработную плату, превращаясь в полноценных штатных сотрудников нового для Русской Церкви типа.

Русская Православная Церковь, способствуя нравственному возрождению современной России, вносит весомый вклад и в дело укрепления структур гражданского общества. Церковные институты во многих регионах страны, особенно в глубокой провинции, на фоне бездействия местных органов власти, коррумпированности правоохранительных структур, остаются единственным оплотом и надеждой местного населения в социальном плане, подлинными выразителями интересов рядовых граждан, а священнослужители часто заменяют психологов, к которым лишь обеспеченные жители мегаполисов имеют возможность обратиться [3].

Церковные приходы являются агентами социализации. Способами передачи ценностей и норм, при этом, могут быть тексты духовно-нравственного содержания (Библия, толкование, жития святых, история христианской церкви, акафисты, каноны и др.), либо участие в тех или иных практиках (слушание проповеди, участие в богослужении, исповедь, участие во внебогослужебной жизни на приходе и др.).

Обратимся к опыту социальной работы, накопленной в Пензенской епархии. По благословению архиепископа Серафима (Тихонова) в 90-е годы руководил социальной работой священник Сергий Смолянец. Тогда, в частности, был открыт молитвенный дом прп. Василия Нового при областном доме ветеранов, молитвенная комната в центре срочной социальной помощи. В 2000-х годах по инициативе священника Алексия Бурцева и благословению архиепископа Филарета (Карагодина) было создано сестричество милосердия при Пензенском областном онкодиспансере. В 2005 г. был основан Свято-Елисаветинский центр милосердия в г. Пенза. В декабре 2009 г. по решению епископа Вениамина (Зарицкого) был образован отдел социального служения и милосердия. С того времени им руководит протоиерей Александр Горшенев. С 2010 г. отдел ежегодно организует проведение православной смены «Ковчег» в детском оздоровительном лагере. С 2011 г. в зимний период организуется передвижной пункт горячего питания для бездомных. На Пасху для малоимущих проводятся благотворительные обеды, а на Рождество – Архиерейская елка для детей. При центральных храмах ежедневно организуются благотворительные обеды.

Социализация молодежи в условиях православного прихода – социализация религиозная. Процесс воцерковления молодых людей, их интеграция в церковную среду осуществляется через освоение познавательной, культовой, духовной, приходской религиозной активности.

В настоящее время в воскресной школе Никольской церкви г. Пензы собирается около восьмидесяти детей. Ребята не только учатся, но и непосредственно участвуют в вечернем богослужении. В храме полноценно функционирует детский хор, который исполняет все песнопения Литургии. Здесь нередко организуются паломнические поездки по святым местам Пензенской области, а также за ее пределами [7, с. 19]. Служители Никольской церкви всегда заботятся о своих прихожанах и помнят о тех, кто, например, по состоянию здоровья не может приходить в храм, но имеет потребность в церковной жизни. К ним приходит социальный работник и помогает в решении бытовых проблем, а также их посещает священник для совершения необходимых Таинств. О малоимущих заботятся и сами прихожане, жертвующие для них денежные средства и вещи. Ни один большой праздник здесь не обходится без благотворительных акций.

В феврале 2013 года волонтеры общественной организации Союз православной молодежи земли Пензенской (СПМЗП) приняли участие в акции по сдаче крови. В этот день в отделении по приему доноров городской станции переливания крови было многолюдно. Мероприятие было организовано по инициативе Пензенского регионального общественного движения по противодействию социальным негативным явлениям «За жизнь» и СПМЗП. Более двух десятков молодых людей со всех концов города, разных приходов внесли свой посильный вклад в развитие донорского движения города. Среди них были ребята из молодежной православной общины храма во имя святых первоверховных апостолов Петра и Павла. Для молодежной православной общины Петропавловского храма Пензы это далеко не первая донорская акция, девушки и юноши являются активными членами донорского волонтерского движения [4, с. 59].

Говорить о религиозных ценностях с подростками – задача непростая, требующая особенного подхода. Но и она успешно решается. Так, по благословению митрополита Серафима в селе Лещиново Нижнеломовского района Пензенской области действовал очередной детский полевой лагерь «Переправа-2014», подготовленный и проведенный отделом по делам молодежи (руководитель – священник Илия Иванов). В течение недели воспитанники приходских патриотических объединений Пензенской митрополии жили в палатках в полевых условиях, самостоятельно обустраивали свой быт и готовили пищу. Каждый день лагеря начинался и заканчивался молитвенным правилом и церемонией поднятия и спуска флага. И таких примеров активной деятельности православного прихода можно привести огромное множество.

Учитывая быстротечность времени, важно с самого раннего этапа становления человека верно определить нравственный ориентир, который как путеводная звезда поведет его по дороге жизни и поможет успешной социализации и обретению глубокого смысла бытия.

**Список использованных источников**

1. Алексеев, Н. А. Гей-брак. Семейный статус однополых пар в международном, национальном и местном праве / Алексеев Н.А.- М. : БЕК, 2002. – 416 с.
2. Барбур, Иен. Религия и наука: история и современность / Иен Барбур. – М. : МСМ, 1998. – 13 c.
3. Официальный сайт Русской Православной Церкви. – URL: <http://svpokrovskiy.cerkov.ru/>
4. Пензенский летописец. Православный историко-публицистический альманах, 2014 – 2015. № 3. – 59 с.
5. Преподобные старцы Оптинские. Жития и наставления. Свято-Введенская Оптина пустынь, 2002. – 512 с.
6. Соколова, Н. А. Суррогатное материнство в новом законопроекте об охране здоровья: «зеленый свет» торговле детьми / Н.А. Соколова. –URL: <http://www.studfiles.ru/preview/2555705/page:7/>
7. Храм Николая Чудотворца, что в Терновке //Пензенские Епархиальные ведомости. – 2015. – № 11 (1473). – 19 с.

**ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И ОБРАЗОВАНИИ**

**ДИАЛОГ КУЛЬТУР – ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО МУЗЫКЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Г.П. Сергеева**

ГБОУ ВО Московской области «Академия социального управления»,

г. Москва, Россия,

[gsergeeva@list.ru](mailto:gsergeeva@list.ru)

Идея диалога культур для музыкального образования школьников не нова. Еще в 70-е гг. прошлого века в музыкально-педагогической концепции композитора Дмитрия Борисовича Кабалевского мысль о диалоге культур отразилась в формулировке учебных тем уроков музыки – «между музыкой разных народов мира нет непереходимых границ» [1, с. 73].

Эта же идея нашла своё дальнейшее претворение в учебно-методических комплектах по предмету «Музыка», разработанных автором данной статьи в издательстве «Просвещение» к концепции начального образования «Перспектива».

Содержание данных комплектов базируется на одном из перспективных направлений отечественной музыкальной педагогики, нацеленном на формирование у младших школьников представлений о широкой художественной картине мира, ярко выраженной гражданской позиции, толерантности на основе изучения широкой панорамы музыкальной культуры русского народа, народов Российской Федерации**,** республик СНГ, мировой музыкальной культуры, музыки «близкой» и «далёкой».

Таким образом, в основу содержания и структуры учебников положен *принцип концентрических кругов*: от русской музыки **→** к музыке народов Российской Федерации, от них → к музыке разных стран мира (народной и профессиональной), далее → к осознанию единства деятельности композиторов, исполнителей, слушателей в мировой музыкальной культуре (диалог культур).

Изучение таких разделов учебников как *«Музыка народов России»* и *«Необъятны просторы твои, Родина!»* расширяет представления детей о многообразии музыкальной культуры нашей Родины, знакомит их с содержанием музыки разных композиторов, народов Российской Федерации (при освоении базовых национальных ценностей – образ человека, природа, труд, тема защиты Отечества, тема материнства и детства и др.).

Учитывая тот факт, что в Российской Федерации проживает более 200 национальностей и малых народов, при разработке содержания учебников были «отобраны» следующие республики: Адыгея, Башкортостан, Бурятия, Дагестан, Ингушетия, Калмыкия, Карелия, Коми, Мари Эл, Мордовия, Саха (Якутия), Северная Осетия-Алания, Татарстан, Тыва, Удмуртия, Чеченская Республика, Чувашия. Кроме того, в содержании уроков музыки пристальное внимание уделяется систематизации представлений школьников о музыкальной картине региона, края, своей «малой родины».

Изучение тем *«Музыкальные путешествия»* (по республикам Прибалтики, Молдовы, Средней Азии и Казахстана, Закавказья), *«Портреты композиторов* и *исполнителей Западной Европы»* (И. С. Бах, В. А. Моцарт, Л. Бетховена, Ф. Шуберт, Ф. Шопен, К. Сен-Санс и др.)*, «Музыка мира – диалог культур»* знакомят младших школьников с народной и профессиональной музыкой разных стран мира (Англия, Испания, Америка, Бразилия, Аргентина, Китай, Япония и др.), позволяют им выявлять широкие творческие взаимодействия между музыкальными культурами прошлого и настоящего («Русские композиторы о дальних странах», «Зарубежные композиторы путешествуют», «Великие исполнители классической музыки», «Классика в современной обработке» и др.).

В содержании данного УМК «Музыка» в сжатой форме представлены различные направления музыкального искусства – народная традиционная музыкальная культура (фольклор), образы культовой, религиозной музыки, шедевры музыкального наследия русских и зарубежных композиторов, музыкальные сочинения современной эпохи («серьезная» и «легкая» музыка). Снижение функции осознанного восприятия и исполнения музыки детьми как специально организованного процесса вызвало необходимость поиска технологий, методик и практик музыкального обучения, форм организации занятий музыкой в опоре на активную музыкально-творческую деятельность младших школьников, отражающих деятельностно-компетентностный подход, обозначенный в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования [3].

Учащиеся разучивают и исполняют песни разных народов, знакомятся с творчеством композиторов и исполнителей (восприятие музыки и размышления о ней), участвуют в создании пластических этюдов под танцевальную музыку, учатся различать необычные голоса народных музыкальных инструментов, а также исполнять несложные партитуры для детского оркестра, осваивают элементы музыкальной грамоты, которые помогают им эмоционально и осознанно усваивать интонационно-образную и жанрово-стилевую природу музыкального искусства, читают сказки разных народов о музыке и музыкантах, инсценируют эпизоды народных обрядов и праздников, разрабатывают и публично защищают творческие проекты («Я - артист!»).

Красочное оформление учебников (портреты композиторов и исполнителей, изображения музыкальных инструментов, национальных костюмов, праздников, виды исторических достопримечательностей, репродукции живописных полотен, архитектурных построек, скульптурных композиций и пр.) дают возможность развивать ассоциативно-образное мышление детей.

Проектная деятельность учащихся начальной школы предполагает изучение таких тематических линий учебников, которые помогут им в самостоятельной работе, в совместном творчестве с родителями закрепить представления о многообразии музыкальной культуры России, других стран мира: «Дружат дети разных стран» (1 класс); «С песней на Руси родились», «Музыка, музыка каждому нужна!», «Мы – исполнители», «Знакомьтесь – классическая музыка», «Что общего в музыке разных народов?» (2 класс); «Сказочные образы в музыке», «Музыкальный театр: поём и танцуем», «О чём рассказала музыка разных народов?», «Музыка в нашей семье» (3 класс); «Композиторы путешествуют», «Почему некоторые произведения живут много веков?», «Как создать домашнюю фонотеку?», «Любимые исполнители», «Музыкальные традиции нашего края» (4 класс)[2, с. 172].

Учебники «Музыка» для 1 – 4 классов общеобразовательных организаций в концепции «Перспектива» входят в состав учебно-методического комплекта, состоящего из учебника (на печатной основе), электронной формы учебника, творческих тетрадей (для учащихся), программы с тематическим планированием, хрестоматии и фонохрестоматии музыкального материала, поурочных разработок (для учителя).

Освоение содержания и технологий учебно-методических комплектов по предмету «Музыка», издание которые планируется в 2017 г., – дело времени. При изучении методики музыкального образования в ВУЗах и колледжах, в системе дополнительного профессионального образования должна решаться задача совершенствования профессиональных компетентностей педагогов-музыкантов, направленных на расширение их представлений о музыкальном искусстве как уникальном способе коммуникации между разными странами и народами Земли. Эту мысль подтверждают и слова великого русского композитора П.И. Чайковского: «Музыка есть сокровищница, в которую всякая национальность вносит своё, на общую пользу».

**Список использованных источников**

1. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка.1–8 классы/ Под руководством Д.Б. Кабалевского. – М. : Просвещение, 2007.–224с.
2. Сергеева, Г. П. Учебники на уроке музыки: теория и практика. Монография / Г.П. Сергеева. – М., Триумф, 2016. – 292 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения 12.01.17).

**УРОК МУЗЫКИ В ШКОЛЕ:   
ГЕЙМИФИКАЦИЯ, ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ   
И ДРУГИЕ ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА**

**Н. В. Суслова**

Центр Художественно-Эстетического и Физического Образования АО «Издательство «Просвещение», г. Москва, Россия,

[NSuslova@prosv.ru](mailto:NSuslova@prosv.ru)

Сегодня много говорится об изменении роли учителя в XXI веке. Меняются практически все основания, на которых еще 15-20 лет тому назад строился авторитет педагога. Учитель уже не является «светочем», единственным источником знаний, непререкаемым хранителем традиций, обладателем уникальных умений и навыков. Информационное поле окружает современных школьников повсюду. И ни один учитель музыки не в силах конкурировать с его объемом и разнообразием. Навыки быстрого поиска необходимых данных, способность оценить их качество, умение отделить достоверную информацию от сомнительной, открытость новому опыту, – все эти качества вносят серьезные коррективы в систему привычных ценностей и целей образования.

Цифровые устройства – компьютеры, смартфоны, планшеты – в условиях глобальной сети Интернет становятся мощным образовательным инструментом. Они способны интенсифицировать любые процессы – как прогрессивные, так и разрушительные. И учителю необходимо не просто осознавать изменившуюся картину мира, но работать в ее условиях, находить формы и методы обучения и воспитания, соответствующие этой новой реальности.

Технологические вызовы XXI века нашли свое отражение в государственной образовательной политике России. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты общего образования (ФГОС) прямо указывают на необходимость последовательного и целенаправленного формирования ИКТ-компетентности учеников [11]. При этом такие смысловые акценты ФГОС как развитие учебной самостоятельности, умения учиться, осознанный интерес к учению находятся в тесной взаимосвязи и с освоением цифровых технологий в том числе.

На концептуальном теоретическом уровне это ни у кого не вызывает возражений. Но на практике изменить свой стиль работы готовы далеко не все. Слабость материально-технической базы многих российских школ – серьезное, но далеко не единственное препятствие. Сформированная годами привычка решать все проблемы своими силами не прибавляет педагогам энтузиазма. При этом устаревшие профессиональные стереотипы, психологическая косность, ригидность получают вполне убедительное обоснование.

Полифоническим контрапунктом звучит на этом фоне извечный спор «физиков» и «лириков». «Человеческую душу не оцифруешь» – этим убедительным аргументом сторонники традиционного подхода стараются отгородить свою зону ответственности от каких бы то ни было современных технологий. Они оберегают творческую атмосферу «урока музыки как урока искусства». К пониманию важности этой концепции, особого значения межличностного взаимодействия учителя и учащихся отечественная музыкальная педагогика шла на протяжении всего XX века. Ее безусловной заслугой по-прежнему остается ориентация на высокие этические и эстетические идеалы. Учитель музыки может и должен становиться для своих учеников мудрым наставником, духовным посредником в формировании «Я-концепции», в юношеских поисках смысла жизни через приобщение к шедеврам мировой музыкальной культуры. И, по мнению скептиков, такой урок искусства рискует утратить свою высокую миссию под натиском технологических новинок.

Но давайте смотреть правде в глаза: как часто уроки музыки в общеобразовательной школе приближаются к этому высокому идеалу? Реальность такова, что большая часть регулярных занятий проходит на среднем ремесленническом уровне. Что, в принципе, совершенно нормально для массового образования. Но если так, то и бастионы защиты музыкальной педагогики от проникновения «враждебных» цифровых технологий, оказываются под вопросом. Правда заключается в том, что никто не покушается на сферу «высоких обертонов» духовного содержания музыкальных занятий. Технологические элементы системы обучения напротив, способны разгрузить учителя от рутинных, повторяющихся действий, освободив пространство для подлинного педагогического творчества и более содержательного личностного общения с учениками. Но тогда и творческая несостоятельность отдельных педагогов станет куда более очевидной. Не этого ли боятся наши коллеги?

Между тем, жизнь ставит нас перед ограниченным выбором: либо мы идем в ногу со временем, либо цивилизация развивается дальше, но уже без нас. Это – серьезный вызов музыкально-педагогическому сообществу. Если ученые, методисты, учителя, лучшие представители профессии не захотят заниматься данным вопросом, то это сделают другие. Гораздо менее профессиональные разработчики создадут новую среду, «контент», на содержание и качество которого будет потом уже бессмысленно пенять. Современная образовательная ситуация, таким образом, оказывается важной точкой бифуркации, в ней определяется облик будущего музыкальной педагогики в новом цифровом мире.

Осознание остроты момента дается с большим трудом. Гораздо легче вести досужие споры о потенциальных угрозах, нежели отправляться в неизведанное профессиональное путешествие. Перспективу освоения новых технологий современными учителями музыки можно сравнить с судьбой великих мореплавателей: на этом пути их, действительно, подстерегают многочисленные опасности; но здесь же открываются и новые горизонты.

Качественное изменение образовательной среды происходит на наших глазах. Отдельные сигналы приходят с разных сторон, звучат все чаще и громче, сливаясь в единое смысловое поле. Перечислим лишь некоторые факты, показательные в этом смысле.

В 2010 г. компания «Yamaha Music» представила профессорам и студентам ведущих российских музыкальных вузов свою новейшую разработку – рояль Yamaha Disklavier [8]. Возможности мгновенной цифровой записи и передачи в Интернет звукового сигнала со всей полнотой нюансов фортепианного исполнительства, перспективы проведения пианистических мастер-классов, в которых педагог и студент могут находиться в разных уголках планеты, целый ряд других опций позволяют совершенно иначе строить логику профессионального музыкального образования.

В 2015 г. в рамках экспозиции торговой марки «Roland» на «NAMM Music Messe» в Москве был выставлен вокальный тренажер – карманный электронный инструктор для обучения вокалу [2]. Устройство размером с ладонь анализирует высоту звука, указывает на интонационные ошибки, содержит курс вокальных упражнений по методике Беркли-колледжа и т.д. Эта же компания активно разрабатывает игровые обучающие модули для электронных клавишных инструментов. Подобные опции различной степени сложности встроены в большинство моделей клавишных синтезаторов и других производителей (Yamaha, Casio и др.).

В эти же годы отечественное нотное издательство «Дека-ВС» представило новаторский проект: 24 тетради, входящие в репертуарную линию «Нотные папки пианиста», были озвучены в мультимедиаформате [5]. По замыслу издателей, этот подход открывает качественно новые возможности для системы дополнительного музыкального образования. В промежутках между занятиями с педагогом ученику музыкальной школы, по сути, предлагается эталонный образец исполнения, значительно сокращающий процесс разучивания произведения. Наличие аудиозаписи призвано помочь юным пианистам преодолеть трудности понимания печатного нотного текста, оказать методическую помощь педагогам в удаленных регионах, стать поддержкой для родителей, заинтересованных в успешном обучении своих детей.

Лидер отечественного нотопечатания, издательство «Музыка» в 2016 г. перевело в электронный формат популярные книги из серии «Школьная библиотека», снабдило озвучкой хрестоматийные издания, такие как «Школа фортепианной игры» под ред. А. Николаева [15]. Сольфеджировать на два голоса по знаменитому пособию Б. Калмыкова и Г. Фридкина можно теперь в дуэте с планшетом …

В соответствии с нормативными документами МинОбрНауки РФ, учебники для общеобразовательной школы также, начиная с 2015 г., должны существовать не только в печатном, но и в электронном формате. В соответствии с этими требованиями, выпущены электронные версии учебников по всем школьным предметам, и музыка здесь – не исключение. Электронная форма учебника «Музыка» издательства «Просвещение» содержит учебные тексты, систему тестового контроля, звуковые файлы, богатый иллюстративный материал (художественные фотографии, репродукции произведений живописи, графики и др.) [14].

Перечисление примеров, безусловно, можно продолжить. Но важнее обратить внимание на переход количества в качество. Вопрос о наличии цифровой среды для реализации целей и задач музыкальной педагогики уже не стоит – она существует и расширяется заметными темпами. Теперь нужно со всей ответственностью решать задачи методического характера: как, когда, в каких формах и учебных ситуациях использовать новые возможности. Каким образом сочетать цифровые технологии с реальным музицированием, где проложить границу между компьютеризацией и живым непосредственным взаимодействием учителя и ученика…

Вопросы, формулируемые в данном контексте, неожиданно подсказывают пути решения давно существовавших проблем. Так, выясняется, что использование планшетов с наушниками позволяет на практике реализовать групповой и индивидуальный подход к музыкальному обучению в условиях обычной классно-урочной системы. Это имеет прямое отношение и к знакомству с музыкальными произведениями в различных формах слушания, и к активному музицированию с использованием виртуальных музыкальных инструментов.

Ученики с разным уровнем музыкальных способностей могут работать каждый в своем темпе и с разным музыкальным материалом, совершенно не мешая друг другу. Например, использование предустановленной на iPad программы Garage band позволяет сыграть на электронной клавиатуре несложную мелодию, выбрать для нее наиболее подходящий тембр; самостоятельно придумать, отрепетировать и исполнить ритмический рисунок на ударной установке. И самое важное, что работая в наушниках, ребенок не будет мешать своим одноклассникам. Таким образом возникает небывалая ранее ситуация активного музицирования всех учеников класса в одно и то же время, без томительного ожидания своей очереди поиграть, например, на ксилофоне. Возросшая эффективность использования учебного времени в данном примере очевидна.

При такой организации учебной работы реальную помощь учителю в разучивании отдельных партий и фрагментов могут оказать более способные ученики. В условиях общеобразовательной школы это могут быть ребята, посещающие дополнительные занятия в музыкальной школе. Обыкновенно вынужденная для них работа вполсилы тогда меняется на максимально эффективную ситуацию сотрудничества, взаимного обучения, коммуникации со сверстниками на основе содержательной, продуктивной деятельности.

Аналогичные приемы взаимообучения, смешанного обучения, целый ряд других – прекрасно зарекомендовали себя в преподавании различных школьных дисциплин. Современная дидактика называет их общим термином «педагогические технологии», имея в виду не только и не столько использование каких-либо технических средств, гаджетов. Он подразумевает, в первую очередь, ориентацию на реальный результат, который можно наглядно продемонстрировать, увидеть, измерить… То есть по «цифровым» принципам заранее просчитываемого образовательного результата можно построить учебную деятельность и без использования ИКТ. Но и в этом случае мы вынуждены считаться с весьма противоречивой позицией музыкальной педагогики в отношении технологического подхода.

С одной стороны – это широко распространенная позиция, сторонники которой склонны абсолютизировать эмоционально-чувственную сторону музыкальных занятий. Из этой ключевой установки рождается активное неприятие технологизации как таковой, отрицание каких бы то ни было аспектов музыкального обучения, ее допускающих.

С другой стороны – это подмена понятий, при которой в привычных формулировках появляется модная добавка: «технологии вокально-хоровой работы», «технологии слушания музыки» и т.д. При этом авторы подобных конструкций, порой, не могут привести убедительного описания последовательности шагов, гарантированно ведущих к внятно сформулированному результату. Отсюда – терминологическая путаница, информационный мусор, мешающий содержательному осмыслению музыкально-педагогической действительности. Это тем более досадно, что наряду с подобными спекуляциями в рамках теории и методики музыкального воспитания накоплено немало действительно ценных приемов и методов, отвечающих требованиям технологичности.

Еще один аспект вредит музыкальной педагогике, оставляя ее в арьергарде педагогических инноваций. Это определенная замкнутость, стремление в какой-то степени обособиться от смежных педагогических специальностей. Между тем, именно наша сфера может существенно обогатить, дополнить научные взгляды на важнейшие вопросы современной педагогической теории и практики.

Это хорошо видно на примере игровых технологий в обучении. Выдающийся отечественный психолог А. Н. Леонтьев называл детскую игру «предэстетической деятельностью», доктор искусствоведения и психологии Г. С. Тарасов утверждал, что высшим видом игры является игра художественная [10], музыковед Е. В. Назайкинский рассматривал логику музыкальной композиции, в том числе, и как проявление фундаментальных законов игры [6, с. 216-235]. Употребление одного и того же слова «игра» применительно и к исполнению на музыкальном инструменте, и к ведущему типу деятельности ребенка – не случайно. Проведенный Й. Хезинга этимологический анализ этого понятия на разных языках мира, показал это предельно убедительно [12, с. 56-57]. Роберт Шуман отмечал, что слово «играть» – очень хорошее, и «кто не играет с инструментом, не играет на нем» [13, с. 83]. Таким образом, многие выдающиеся философы, психологи, музыканты разным способом сформулировали одну и ту же мысль: игровая деятельность принципиально родственна самой сути музицирования.

При этом специфику музыкальных проявлений игры представители общей педагогики, мэтры дидактики, теории обучения и воспитания, как правило, не берут в расчет. Так, повсеместно цитируемый перечень видов педагогических игр, составленный академиком Г. К. Селевко [9, с. 13], музыкальные игры упоминает лишь в контексте предметной классификации. При этом особая содержательная, сущностная ценность художественной игры как высшего проявления игровой деятельности им даже не упоминается. Основатель драмогерменевтики В. М. Букатов в описании приемов социо-игровой педагогики нередко приспосабливает к нуждам преподавания школьных дисциплин традиционные народные игры [1, с. 54-71]. Автор одного из самых ярких отечественных педагогических направлений отмечает такие ценные качества игрового состояния, как повышенная мотивация, азарт, умение работать команде… Между тем, в контекст школьных уроков музыки те же игры с теми же положительными качествами всегда органично вписывались в своем первозданном музыкально-фольклорном варианте. Сегодня приемы социо-игровой педагогики, возникшей в девяностых годах XX века, причудливо переплетаются с тенденциями геймификации, проникшими в сферу образования в последнем десятилетии. «Познание через игру!» –пропагандирует новый принцип инфографика на официальном сайте Министерства образования России [7]. А широко известная в музыкальной педагогике система К. Орфа вот уже более полувека опирается на идею игрового освоения основ музыкального искусства [4].

Приведенные примеры наглядно демонстрируют, насколько порой расходятся пути профессиональных исследований, методических разработок в сфере общей дидактики и в сфере музыкальной педагогики. В некоторых вопросах, например в применении ИКТ, – наша профессиональная область оказывается аутсайдером. В других – мы существенно опережаем научные и практические поиски наших коллег, работающих в иных предметных областях. И совершенно очевидно, что активная позиция в распространении своего уникального опыта, настойчивость в освоении современных технологий жизненно необходимы нашему профессиональному сообществу. В долгосрочной перспективе это поможет не только сохранить лучшие традиции отечественной музыкальной педагогики, но и укрепить престиж профессии, достойно ответить на любые вызовы XXI века.

**Список использованных источников**

1. Букатов, В. М. Педагогические таинства дидактических игр: Учебное пособие [Текст]/ В. М. Букатов. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1997. – 96 с.
2. Карманный электронный инструктор для обучения вокалу. Официальный сайт компании «Roland» URL: www.rolandmusic.ru/products/vt-12/ (дата обращения 12.02.2017).
3. Леонтьев, А. Н. Психологические основы дошкольной игры [Текст] /А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2-х т., – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 303–323.
4. Леонтьева, О. Т. Карл Орф [Текст] / О. Т. Леонтьева. – М. : Музыка, 1984. – 334 с.
5. Меркулов, А. М. Звучащий памятник великому педагогу [Текст] /А. М. Меркулов // PianoФорум, 2016. – № 1 (25). – С. 72-73.
6. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции [Текст] / Е. В. Назайкинский – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
7. О новых стандартах для начальной школы. Инфографика./ Официальный сайт Министерства образования Российской Федерации. – URL: минобрнауки.рф/пресс-центр/154/файл/1177/11.17.07-ФГОС\_Начальная школа.pdf (дата обращения 12.02.2017).
8. Презентация первого дистанционного мастер-класса на Дисклавире/ Официальный сайт компании «Yamaha Music». – URL: ru.yamaha.com/ru/news\_event/about\_yamaha/first\_mc\_disklavier/ (дата обращения 12.02.2017).
9. Селевко, Г. К. Опыт системного исследования педагогических технологий [Текст] / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 1997, № 1. –С. 11-34
10. Тарасов, Г. С. Художественная игра на уроках музыки [Текст] /Г.С. Тарасов // Обучение и воспитание школьников средствами искусства. –М., 1981, С. 30-42.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Официальный сайт Министерства образования Российской Федерации. – URL: минобрнауки.рф/ документы/ 543. (дата обращения 12.02.2017).
12. Хейзинга, Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня [Текст]/ Й. Хейзинга – М. : Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992. – 464 с.
13. Шуман, Р. О музыке и музыкантах [Текст] / Р. Шуман, Т. 1 – М.: Музыка, 1975.
14. Электронный учебник – новая образовательная реальность / Официальный сайт издательства «Просвещение». – URL: http:old.prosv.ru/ ebook/ (дата обращения 12.02.2017).
15. E-musica – революция в музыкальном образовании/ Официальный сайт издательства «Музыка». – URL: e-musica.ru (дата обращения 12.02.2017).

**ОБ ОПЫТЕ ПРИМЕНЕНИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ-ПИАНИСТОВ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ**

**Е. П. Красовская, В. С. Исаева**

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,

г. Москва, Россия,

[krasovskaya\_ep@mail.ru](mailto:krasovskaya_ep@mail.ru)

ГБОУДО г. Москвы «Детская музыкальная школа №8 имени

А.И. Островского», г. Москва, Россия,

foxvasilina@yandex.ru

Художественно-ассоциативный метод, основанный на идее взаимодействия искусств, эффективно применяется в практике инструментальной подготовки учащихся детских музыкальных школ [1;2;4;5; 10;12]. Следует отметить, что круг привлекаемых ассоциативных представлений, благотворно влияющих на процесс освоения учащимися музыкальных произведений, достаточно широк и включает художественные параллели из области литературы, театрального искусства, живописи, скульптуры, архитектуры, фотографии, киноискусства и т.д. В данной статье будут рассмотрены возможности использования художественных ассоциаций на основе визуальных образов в процессе освоения содержания музыкальных произведений учащимися ДМШ на фортепианных занятиях.

Термины «визуальный образ», «визуализация», «визуальная культура», «визуальное восприятие», «визуальное мышление», «визуальные ассоциации», «визуальные коммуникации», «визуальные модели» и пр. достаточно широко используются сегодня в психологии, теории искусства, педагогике, семиотике, культурологии, дизайне. Столь непохожие на первый взгляд явления, такие как зрительное (оптическое) и интеллектуальное видение, зрительное восприятие и мышление, внешняя (видимая) и внутренняя (образная) форма, концепции гармонизации зрительных (видимых) явлений (среды, бытия) и т.п. объединены в научном обиходе общим понятием *«визуальное»,* которое в приведённых примерах имеет различное значение.

Во избежание неоднозначной трактовки терминологии, используемой в настоящей статье, введём следующую дефиницию понятия «художественные ассоциации, основанные на визуальных образах», которая базируется на рассмотренных в научной литературе понятиях «визуальный образ» и «ассоциация»[9; 8, с. 24]. Под художественными ассоциациями, основанными на визуальных образах, будем понимать взаимосвязь между элементами психики, вызванную образом, явившимся взору или воображению, при котором появление этого образа вызывает образ другого, с ним связанного. Иными словами, к этим ассоциациям относятся такие ассоциации, которые связаны с действием зрительного анализатора или воображаемого образа. В дальнейшем для краткости будем называть указанные ассоциации визуальными ассоциациями.

Природа визуальных ассоциаций позволяет использовать их для решения широкого спектра педагогических задач: совершенствования механизмов памяти, усиления эмоциональной отзывчивости, пробуждения воображения и фантазии, активизации образного мышления [6]. Решение указанных задач особенно актуально для музыкальной педагогики, где визуальные образы, при умелом их применении, могут оптимизировать работу над исполнительской интерпретацией программных музыкальных сочинений. Применение метода визуальных ассоциаций в практике фортепианной подготовки учащихся детских музыкальных школ целесообразно осуществлять как в процессе индивидуальной, так и коллективной работы (в ходе специально организованных мини-групповых занятий, мастер- классов).

На индивидуальных фортепианных занятиях наряду с подробным исполнительским анализом музыкальной ткани изучаемых программных произведений, необходимо систематически выделять специальное время для искусствоведческого исследования их пространственно-пластических визуальных аналогов. Визуальные ассоциации должны быть специально подобраны преподавателем и отвечать следующим требованиям:

– быть эмоционально идентичными изучаемой музыке (вызывать сходное с её характером настроение);

– способствовать «материализации» (т.е. конкретизации представления о составляющих его элементах) музыкального образа в пространстве;

– способствовать прояснению логики организации музыкальной формы;

– содействовать «превращению» музыкального образа в красочную звуковую картину, объёмное многоплановое полотно.

Применение на индивидуальных занятиях визуальных ассоциативных рядов должно начинаться с элементарных, очевидных визуальных аналогий, взятых из личного опыта учащихся. Затем следует переходить к установлению более сложных и дифференцированных параллелей и взаимосвязей между художественными явлениями и феноменами. Такой подход стимулирует индивидуальность мышления обучающихся, активизирует работу их художественного восприятия, воображения и фантазии.

На коллективных (мини-групповых) занятиях, проводимых параллельно с индивидуальными, визуальные ассоциации должны использоваться как механизм, способствующий достижению широкоохватности овладения музыкальным содержанием изучаемых произведений. С этой целью следует организовать систематичную и целенаправленную педагогическую работу по формированию тезауруса учеников. Умело подобранные визуальные ассоциации должны стать органичной частью процесса изучения «биографии» произведения (основных этапов творчества композитора, эстетических взглядов, значительных событий жизни, жанра сочинения, обстоятельств его возникновения и т.д.). Знания «биографии» произведения послужат основой для формирования многочисленных художественных параллелей в сознании обучающихся, активизируют деятельность их ассоциативной сферы в целом.

Можно порекомендовать использовать в качестве действенного средства развития художественно-ассоциативной сферы мышления учеников специальные задания для самостоятельной работы. В ходе их выполнения учащиеся должны не только осуществить посильный музыковедческий и исполнительский анализ изучаемых произведений, но и самостоятельно подобрать визуальные ряды, способствующие всестороннему прояснению музыкального содержания осваиваемых произведений. Содержание заданий должно включать изучение информации, знакомящей юных музыкантов с эпистолярным наследием композитора, господствующими в его время эстетическими течениями, произведениями искусства и т.п. В результате выполнения заданий текст изучаемого сочинения превратится в сознании обучающихся из некой «звучащей абстракции» в «звучащую реальность», возможно и далёкую от настоящего времени, но понятную и узнаваемую.

В качестве примера применения метода визуальных ассоциаций опишем опытно-экспериментальную работу, проведённую в ДМШ №8 им. Аркадия Островского г. Москвы. Визуальные образы были использованы нами в работе с ученицей 6-го класса (13 лет) для раскрытия содержания пьесы «Летний вечер» из фортепианной сюиты И. Н. Шамо «Картины русских живописцев». В этом произведении задача звукового претворения визуального образа поставлена самим композитором [10].

Контроль знаний и представлений обучающейся об исполняемой музыке на констатирующем этапе показал, что она не знакома с живописным прообразом музыкального содержания, не задумывалась о необходимости анализа визуального и звукового образов, с целью установления между ними взаимосвязей и параллелей в ходе работы над интерпретацией. В её исполнении миниатюра звучала статично и обыденно: не достаточно были переданы поэтическое начало, интонационная пластичность, гибкость живого дыхания, тонкость нюансировки, тембровое разнообразие пластов. Перед ученицей была поставлена задача погружения в образный мир музыки путём ознакомления с живописным аналогом, вдохновившим И. Н. Шамо на создание пьесы.

*В ходе занятий было акцентировано внимание на том, что пьеса* «Летний вечер» представляет собой *программный**музыкальный образ, созданный композитором под впечатлением, вызванным конкретным живописным полотном* ***–*** *одноимённой картиной И. И.* Левитана. Данная картина находится в Третьяковской галерее в Москве, что дало возможность учащейся познакомиться не только с репродукцией произведения, но и увидеть его (а также другие полотна художника) в оригинале в процессе специально организованной экскурсии.

В процессе знакомства с картиной было прочувствовано её основное настроение – философское размышление о смысле жизни, вечности бытия. В «Летнем вечере» Левитана нет многоцветья красок, сложности сюжета и композиции. Перед зрителем предстаёт пустынная деревенская околица, огороженная забором из неровных жердей, над которой нависает густая тень. Однако при всей сумрачности переднего плана обращает на себя внимание солнечный свет вдали, озаряющий осенний лес. Непревзойдённо передано закатное освещение, солнечными красками тронувшее ворота, верхушки леса и поле. Озарённый солнцем лес словно притягивает и манит к себе зрителя. Он пробуждает желание вырваться из холодной тени полумрака и устремиться к свету. В целом картине присуща некоторая недоговорённость. Художник предлагает зрителю самому предположить, что находится за полуразвалившимися воротами и куда ведёт дорога?

Несомненную пользу в прояснении представлений ученицы о характере музыки оказало знакомство с высокой оценкой, данной картине выдающимися современниками Левитана – А. П. Чеховым, М. М. Пришвиным, А. А. Блоком [11, с. 45-46].

Проведённый анализ художественного полотна позволил ученице конкретизировать основное настроение фортепианной миниатюры. Композитор передаёт в музыке состояние задумчивости, сосредоточенности, погружённости в размышление о смысле жизни. Пьеса И. Н. Шамо, созданная под впечатлением конкретной картины русского живописца, вызвала у обучающейся желание найти другие визуальные образы (репродукции полотен, фотографии), созвучные по настроению атмосфере пейзажа Левитана. Более того, работа над фортепианной пьесой И. Н. Шамо интегрировала в сознании учащейся полимодальные представления, включающие не только музыкальные и визуальные образы, но и ассоциативные образы из области литературы. Примерами таких литературно-поэтических аналогов, подобранных обучающейся, стали стихотворения А. С. Пушкина «Деревня», С. А. Есенина «По селу тропинкой кривенькой» и А. А. Блока «Летний вечер», фрагменты которых были прочитаны юной пианисткой на одном из уроков.

Посильный искусствоведческий анализ осуществлялся параллельно подробному исполнительскому изучению музыкальной ткани, которому на индивидуальных фортепианных занятиях регулярно выделялось специальное время. Было установлено, что музыка сюиты полна ярких образов, проникновенного лирического содержания. И. Н . Шамо в своих произведениях опирается на интонации украинских народных песен и городского романса. В изучаемой пьесе выражению образного замысла, навеянного изобразительным искусством, служат все «координаты» музыкальной формы. Передаче общего отрешённого характера содержания, отражающего простор и умиротворение деревенской жизни, способствовал выбор композитором соответствующих средств музыкальной выразительности: «сумрачной» тональности (b-moll), неторопливого (Andantino pastorale) темпа, утонченно-рафинированной гармонии, светлой несколько приглушённой динамики (mezzo forte, mezzo piano,pianissimo), постепенно вырастающей в кульминации пьесы до fortissimo. Авторская ремарка Andantino pastorale подчеркивает жанровую особенность миниатюры. Как известно, в художественном контексте пастораль обычно связывают с поэтичностью деревенской жизни и природы. Черты песенности, присущие первой теме, способствуют лиризации образа, выявлению в нём мягкости, теплоты и тонкости эмоционального начала. Материал среднего раздела в точности повторяет мелодию первой части, однако лейтинтонация здесь предстаёт в вариационном развитии метра и размера, а также обогащается «внезапными» акцентами динамики. Всё это создаёт впечатление «повествования в народном духе», наделяет его своеобразным фольклорным колоритом. После эмоционально-возвышенной кульминации наступает полная мягкой лирической задумчивости сокращённая реприза.

Наряду с искусствоведческим и исполнительским анализом средств музыкальной выразительности были организованы специальные беседы, уточняющие представления учащейся об идее взаимодействия искусств, о воплощении этой идеи в программной музыке, связанной со стремлением композиторов интегрировать инструментальную музыку с литературой и живописью и другими видами художественного отражения действительности. Это нашло выражение в наделении музыкальных сочинений программными названиями, эпиграфами и предисловиями, специальными рисунками, являющимися ориентиром для исполнительского восприятия. Помимо прояснения представлений о программной музыке на занятиях проводился анализ ключевых принципов творчества И. Н. Шамо, особенностей его художественного подхода к сближению музыки и изобразительного искусства.

Дифференцированный анализ содержания звуковых и визуальных образов позволил учащейся заключить, что музыка не является обыкновенной иллюстрацией живописного полотна. Из неё взятой отдельно от визуального ряда невозможно представить себе изображение картины Левитана. Композитор не стремится «привнести» в музыку живописную изобразительность, не пытается трансформировать живописный образ в некую музыкально-изобразительную картину. Его пьеса *передаёт переживания*, позволяющие судить о содержании картины. Сопоставление музыкального и визуального образа помогло ученице сделать важный вывод об их эмоциональном родстве. Разумеется, не зная картины Левитана, её нельзя представить по одной лишь музыке миниатюры Шамо. Но у каждого, кто знаком с полотном, рождается чувство, сходное с настроением музыки «Летнего вечера». И. Н. Шамо удалось выразить в музыкальных звуках чувство, которое могут испытывать при созерцании картины многие люди, дав при этом романтическую интерпретацию образа. Исполнительская задача воплощения программных музыкальных произведений И. Шамо состоит не в пересказе сюжета произведений живописи, а в передаче на фортепиано неуловимого настроения, «эмоционального зерна»[12], навеянного этими произведениями, того «душевного состояния», которое владело композитором в процессе сочинения музыкального образа.

Стремление к выявлению ярко-образного богатства интерпретации стало одной из главных задач для ученицы. В результате использования методических приёмов – бесед, искусствоведческого анализа эмоционально идентичных музыке полотен художника, усилился эмоциональный отклик на музыку, исполнение обрело некий подтекст, «второй план», что нашло выражение в красочности звучания, интонационной выразительности, свободе ритмического высказывания, тонкости нюансировки, разнообразии тембровой окрашенности для достижения звуковой перспективы и выстраивания динамического профиля. Это позволило учащейся добиться яркости воссоздания художественного содержания в процессе исполнения пьесы в концерте, что было положительно оценено слушателями.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы было показано, что использование художественных ассоциаций, основанных на визуальных образах, позволяет юным интерпретаторам выйти на иной, более высокий уровень осознания музыкальной идеи. Предложенные приёмы способствуют обогащению содержательной «картины» исполнения, существенно обогащают поле исполнительских решений, формируют исполнительскую культуру и эрудицию учащихся, существенно повышают интерес к занятиям.

**Список используемых источников**

1. Артоболевская, А. Д. Первая встреча с музыкой: учебное пособие / А. Д. Артоболевская. – М. : Композитор, 2016. – 84 с.
2. Бочкарёв, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв.– М. : Классика-XXI, 2008, – 352 с.
3. Ванслов, В. В. Изобразительное искусство и музыка./ В. В.Ванслов. – Ленинград: Художник РСФСР, 1983. – 233 с.
4. Григорян, Л. А. От трёх до семи: музыкально-психологическое исследование / Л .А. Григорян. – Ереван: Советакан грох, 1986. – 286 с.
5. Колосс, Т. Л. Заметки о прошлом / Т. Л. Колосс [Электронный ресурс] // Играем с начала. – 2016. – №5 (143). – URL : <http://gazetaigraem.ru/a4201005>
6. Красовская, Е. П. Визуальные образы как средство активизации инструментальной подготовки студентов-музыкантов / Е. П. Красовская // Интеграция науки, менеджмента и музыкального образования: Инновационные подходы, поиски и перспективы развития: Материалы XII Международной научно-практической конференции / Под науч. Ред. В. А. Есакова, Л. С. Майковской. – М. : МГУКИ, 2014. – С. 140-146.
7. Петров, В. А. Исаак Левитан / В. А. Петров.– Москва: Белый город, 2000. – 63 с.
8. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук. СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
9. Розин, В. М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир / В. М. Розин.– М.: Ленанд, 2016. – 272 с.
10. Тимакин, Е. М. Воспитание пианиста / Е. М. Тимакин. – М. : Музыка, 2009. – 176  с.
11. Шамо, И. Н. Картины русских живописцев [Ноты]: для фп. / И. Н. Шамо.- 2-е изд., факс. – Киев: Музык. Украина, 1973. – 40 с.
12. Яновская, А. Б. Ребёнок и музыка / А. Б. Яновская. – Иерусалим: «Click», 2003. – 112 с.

**МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ**

**Б. Л. ЯВОРСКОГО В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**А. Г. Ковалева**

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, ЛНР,

[laba@i.ua](mailto:laba@i.ua)

На современном этапе развития общества образование рассматривается как способ вхождения человека в мир науки и культуры. Одной из задач обучения в вузах искусства и культуры является формирование у молодого поколения ответственности за сохранение и обогащение культурных ценностей человечества. Выпускники творческих специальностей должны обладать не только определенным набором профессиональных знаний, умений и навыков, но и проявлять творческую активность, которая является необходимой основой успешной педагогической деятельности. Музыкальное образование, воздействуя средствами искусства, способствует становлению творческого воображения, эмоционального переживания, образного мышления, формирования духовных потребностей.

Практика музыкального образования накопила богатый педагогический опыт выдающихся мастеров исполнительского искусства. Однако исследования этого опыта осуществлялись с точки зрения искусствоведения, а не педагогики (А. Алексеев, Л. Баренбойм, А. Гольденвейзер, Н. Голубовская, Я. Мильштейн, А. Николаев, С. Хентова и др.)

В тоже время данные исследования включают, помимо глубокого искусствоведческого анализа, описание педагогического процесса. Эта особенность педагогического наследия выдающихся представителей музыкального исполнительства делает его доступным только узкому кругу высококвалифицированных музыкантов. Данное положение указывает на педагогическую проблему, так как реальные педагогические достижения крупнейших исполнителей не только отражают, но и предвосхищают перспективные направления современной педагогики, в силу чего их изучение является актуальным.

Одним из выдающихся музыкантов-педагогов ХХ века является Б. Л. Яворский – создатель высокопрофессиональной исполнительской школы, автор многих трудов по вопросам музыкальной педагогики. Вместе с тем, теоретическая наработка и огромный практический опыт Б. Л. Яворского в отрасли музыкальной педагогики, особенно относительно подготовки профессиональных музыкантов, еще не стали приобретением широкой музыкально-педагогической общественности, и недостаточно обоснованы с научной точки зрения в теории и практике отечественной музыкальной педагогики.

Публикации, посвященные педагогическому творчеству Б. Л. Яворского, освещают отдельные аспекты его педагогической системы, но не дают целостного представления о содержании, формах и методах педагогической деятельности выдающегося музыканта-педагога.

Цель статьи – рассмотреть музыкально-педагогическую концепцию Б. Л. Яворского в контексте задач музыкальной педагогики.

Б. Л. Яворский – крупнейший музыкальный теоретик первой половины XX века, создавший целостную музыкально-теоретическую концепцию – так называемую теорию ладового ритма. В ее основе – понимание музыки как вида речи, при этом лад трактуется (в отличие от прежнего понимания этого термина наравне с гаммой, звукорядом) как фундамент музыкального мышления. Б. Л. Яворский обосновал множественность ладов, в том числе отличающихся от разновидностей традиционных мажора и минора; развил теорию ладовой функциональности как соотношения устойчивых и неустойчивых звуков и заложил основы учения об интонации, впоследствии развитого Б. В. Асафьевым. Созданная Б. Л. Яворским терминология легла в основу всей теории музыки в России в последующее время и вплоть до наших дней.

Известно, что в творческом наследии Б. Л. Яворского все взаимосвязано: музыкально-теоретические построения органично переплетаются с педагогическими идеями, принципы и формы организации учебно-воспитательного процесса составляют гармоническое целое с комплексом учебно-методических способов специальной подготовки профессиональных музыкантов, в частности, будущих учителей музыки.

Прежде всего, это касается его учения о ладовой организации музыкального искусства и конструкции музыкальных произведений, что послужило основой для создания дифференцированной концепции развития музыкального мышления и воспитания слуха. Данная концепция базируется на гармоничном объединении музыкально-теоретических, музыкально-исторических и исполнительских дисциплин в учебных планах и программах, решения вопросов работы над музыкальным произведением в его педагогическом значении, вопросов технического освоения музыкального материала, освоения музыкальных стилей и т.д.

Основы своего понимания лада и музыкальной формы Б. Л. Яворский изложил в своей первой работе «Строение музыкальной речи» (1908 р.). Уже на этом этапе он стремится преодолеть искусствоведческий эмпиризм (с греч. – «опыт») и создать научный фундамент для понимания музыкального искусства, в частности, «строения музыкальной речи». Привлекает к себе внимание комплексное рассмотрение вопросов лада, ритма и музыкальной формы.

Существенным моментом в ладовой концепции Б. Л. Яворского является его положение о том, что в звуковой сфере нет абсолютной устойчивости. Это подтверждает принципы диалектики о соотнесении движения (как неотъемлемой части материи) и спокойствия (как отдельного случая движения), откуда возникает абсолютность устойчивости и относительность устойчивости. Становится понятным значение термина «доминанта». Б. Л. Яворский обозначает лад как закономерность, которая базируется на принципе звукового тяготения и категорически отрицает соответствие лада и звукоряда.

Создавая свою теорию, ученый последовательно прослеживает путь от ощущения звукового соответствия до организации слухового восприятия, и, следовательно, до музыкального мышления как явления исторического порядка.

Ценным аспектом музыкально-педагогической концепции Б. Л. Яворского является внедрение и широкое использование в различных взаимосвязях термина «ладовая настройка». Функция «ладовой настройки» − понять, объединить данные нам для восприятия звуки.

Важным вопросом в ладовой теории является содержательность, выразительность лада, которую Б. Л. Яворский связывал с интонацией. В статье «Текст и музыка» (1914 г.) он называет интонацию проявлением «жизни во времени посредством звука» [1].

Анализируя научную литературу, мы убедились, что вся теоретическая деятельность ученого имела практическое педагогическое направление [2]. Его внимание, как исследователя, впоследствии смещается от музыкальных ладов и музыкальных произведений как завершенных продуктов музыкальной деятельности человека в направлении самого процесса музыкальной деятельности. Предметом его исследований становится музыкальное мышление как своеобразная форма сознания, форма освоения человеком общественной деятельности.

Б. Л. Яворский, прежде всего, стремился создать такую систему подготовки профессиональных музыкантов-педагогов, которая бы способствовала процессу формирования личности музыканта-творца, способного художественно и на культурном уровне создать и донести до слушателя то или иное музыкальное произведение. Поэтому на всех занятиях по специальным дисциплинам, включая и дисциплину «Специальный инструмент» по системе Б. Л. Яворского шла речь, прежде всего, о проникновении в художественное, эстетическое, культурное содержание, в образную сферу и стилистику произведений учебного репертуара.

Таким образом, несмотря не влияние конкретно-исторических условий и обстоятельств, музыкально-педагогическая концепция Б. Л. Яворского, особенно в разделе, который касается развития музыкального мышления, не является исторически ограниченным. Мы акцентируем внимание на том факте, что значительная часть рекомендаций Б. Л. Яворского и на сегодняшний день не утратила своей актуальности. Разработанная Б. Л. Яворским система развития музыкального мышления как основы профессиональной деятельности музыканта, в частности, учителя музыки, при соответствующей коррекции может и должна войти в число педагогических способов современной музыкальной педагогики.

**Список использованных источников**

1. Яворский, Б. Л. Строение музыкальной речи. Материалы и заметки / Б. Л. Яворский. – URL : http://www.twirpx.com.

2. Джура, О. Ф. Теоретичні та методичні засади розвитку музично-виконавської техніки (з досвіду Б. Яворського) / О. Ф. Джура // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Вип. 12. – Рівне : РДГУ, 2000. – С. 272 – 275.

**СИНТЕЗ ИСКУССТВ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО**

**И. Ю. Коломойцев**

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, ЛНР,

[kolomoitsev@mail.ru](mailto:kolomoitsev@mail.ru)

Успешность решения задач в современной музыкальной педагогике с позиций синтеза искусств определяется его творческой сущностью. Методика, разработанная на основе синтеза искусств, эффективно мобилизует все органы чувств человека, повышает его познавательную активность в стремлении к саморазвитию, творчеству.

На протяжении всей истории человечества музыка в содружестве искусства и науки занимала одно из основных мест в системе формирования социально-ценностных, эстетических, духовных, созидательных параметров личности.

Сегодняшние приоритеты в образовании – это экономика, юридическая грамотность, иностранный язык, компьютеризация. Но ведь существует еще душевная отзывчивость человека, способность понимать другого, что связано с приобщением к духовным ценностям прошлого и будущего человечества. Парадокс в том, что если человек растет бездушным, если все общечеловеческие ценности стали ему чужды, то чем лучше он владеет электроникой, карате, языками, тем грамотнее он юридически и экономически, но духовные ценности уходят на второй план. Обратим внимание на то, какой бедной стала речь нашей современной молодежи. Почти исчез метафорический, образный русский язык. Молодые говорят, в основном, односложно, междометиями. Преобладание новейших американизмов уже сейчас называют «языковым беспределом». Такое впечатление, что разные поколения говорят на разных языках: старшее – на русском, а молодежь – на полуамериканском [3].

И мы зачастую пренебрегаем тем, что может воспитывать душу – искусством, как в школе, так и в высшем учебном заведении. К сожалению, в последнее время наблюдается сокращение часов преподавания предметов искусства или перевод их на дополнительное образование. Хотя психологами давно уже доказано, что чем больше искусства, тем лучше состояние учащейся молодежи, тем более успешно они осваивают другие предметы. Художественное творчество не усиливает, а снимает перегрузку.

В связи с этим, возникает проблема, решение которой позволит определить устойчивость внутренних образовательных связей, единство процессов воспитания и обучения в современной музыкальной педагогике. Решение проблемы мы видим в применении синтеза искусств, сама природа которого изначально обладает системообразующими качествами. Среди них – единство и целостность. Как показала практика, именно синтез искусств будет способствовать успешному решению обозначенной проблемы [2].

Синтез (от греч. synthesis – соединение) искусств в аспекте музыкальной педагогики рассматривается нами как органичное соединение, основанное на взаимопроникновении, взаимовлиянии и взаимообогащении разных видов искусства, которое эстетически организует образовательное пространство.

В современной науке под синтезом искусств понимают:

* художественное произведение, объединяющее различные виды искусства (музыку, поэзию, танец, живопись);
* единство различных видов искусства в пределах одного произведения или ансамбля [7, с. 453];
* специфический процесс соединения разных искусств в едином произведении, в результате которого возникает не сумма отдельных искусств, а органическое целое, обладающее особым художественным воздействием [6, с. 612];
* процесс высшего органического соединения взаимосвязанных равноправных видов, объединенных познавательным, деятельностным аспектом, адекватным модели личности каждого конкретного индивидуума [1, с. 3].

В свою очередь, И. Потапова считает, что в основе синтеза искусств лежит способность на основе целостного сочетания разных видов искусства, оказывать многостороннее воздействие. Синтез искусств является результатом органического соединения равноправных видов искусств, при котором возникает новая, целостная художественно-синтетическая реальность, обладающая особым художественным воздействием [4].

В современной музыкальной педагогике вопросам синтеза искусств уделяется большое внимание; в этом направлении продолжаются исследования и получены некоторые теоретические результаты. Представляется важным положение о роли художественной литературы в синтезе искусств, обоснованное в докторской диссертации С. Седых: «Взаимодействие литературы с другими видами искусства в контексте творчества многогранной личности порождает особый тип текста – полихудожественный текст, в котором реализуется несколько способов взаимодействия искусств, усиливается его полисемантика, углубляется смысл образа, происходит наложение разных смыслов нескольких звучащих тем» [5, с. 4].

С нашей точки зрения, необходимость и возможность синтеза искусств в современной музыкальной педагогике традиционно обоснованы положениями психологии и педагогики об искусстве как особом способе мышления, о восприятии искусства как особой форме познания, о познавательных, воспитательных и развивающих возможностях синтеза искусств, усиливающего воздействие каждого вида искусства в отдельности. Эта способность синтеза искусств открывает новые возможности в решении проблем развития личности музыканта-педагога.

Одним из ярких примеров использования синтеза искусств мы можем назвать коллективы музыкантов, которые сочетают исполнение, хореографию, поэтическое слово. Например, «Киев-брас» (Брас-квинтет духовых инструментов под управлением А. Илькива) – это всегда позитивное настроение, помноженное на виртуозное владение инструментом каждым участником ансамбля и гениальность их любимых композиторов. Брас-квинтет – продукт середины ХХ века, хотя похожие на него ансамбли были и в ХІХ веке. Эталонных ансамблей существуют довольно много. В таких центрах духового искусства, как Германия, Франция, Англия, США, фактически в каждом большом городе работает ансамбль такого рода.

Новаторством использования синтеза искусств можно назвать шоу О. Меньшикова, в котором сочетаются различные виды искусств в новой форме: хореография музыкантов-духовиков, сопровождающая поэзию в исполнении автора. Речь идет о постановке музыкального спектакля «Оркестр мечты. Медь» в Московском драматическом театре им. М. Н. Ермоловой. На протяжении почти двух часов 30 музыкантов во главе с директором С. Бобровым разыгрывают на сцене музыкальную феерию. Оркестр духовых инструментов на сцене говорит со зрителем о вечных темах, волнующих всех нас: любовь и предательство, приобретения и утраты, слава и изгнание. Об этом рассказывает со сцены сам режиссер-постановщик, он же главный актер – Олег Евгеньевич Меньшиков.

Рассуждения о мудрости жизни, об уроках, которые она нам дает, озвученные в озорной искристой манере, которые нисколько не кажутся банальными. А музыканты подхватывают эту тему, превращаясь из фоновой и аккомпанирующей группы в равноправных партнеров главного актера на сцене. Звучат со сцены легкие и ироничные стихи поэта Давида Самойлова. Поэт, прошедший войну и узнавший жизнь с разных сторон, близок О. Меньшикову по духу и стилю повествования.

Любой номер программы – это театральная миниатюра, которую воплощает группа «актёров» с инструментами. Виртуозно работая в синтезе различных жанров, 30 артистов соединяют слово, музыку, танец и наполняют своей невероятной энергией и мощным звучанием духовых инструментов всё пространство вокруг, подчёркивая настроение каждой исполняемой пьесы.

Несомненно, приобретать знания музыканты-педагоги должны не только в области музыки, но и в области эстетики, истории, литературы, живописи, театра и кино; также владеть навыками анализа разнообразных явлений мировой художественной культуры.

Таким образом, возможности синтеза искусств обоснованы положениями психологии и педагогики об искусстве как особом способе мышления, необходимости восприятия искусства, о познавательных, воспитательных и развивающих возможностях искусства, усиливающего воздействие каждого вида искусства в отдельности.

Синтез искусств в аспекте современной музыкальной педагогики это – органичное соединение, основанное на взаимопроникновении, взаимовлиянии и взаимообогащении разных видов искусства, которое эстетически организует образовательное пространство.

**Список использованных источников**

1. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер. – 784 с.
2. Мун, Л. Н. Синтез искусств в доктрине современного общеобразовательного процесса / Л. Н. Мун // Синтез в русской и мировой художественной культуре. Тезисы научно-практической конференции. – М. : 2000. – С. 151 – 153.
3. Никульшин, В. Я. Современная молодежь: проблемы воспитания / В. Я. Никульшин // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2004. – № 2(6) – С. 198 – 200.
4. Потапова, И. А. Синтез искусств как метод формирования мультикультурного поведения школьников / И. А. Потапова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №4 (11). – С. 233 – 236.
5. Седых, Э. В. Творчество Уильяма Морриса в контексте эстетизации средневековья и взаимодействия литературы с другими видами искусства: автореф. дисс. на соиск. науч. степени докт. филол. наук: спец. 10.01.03 «Литература народов стран зарубежья (литература народов Европы, Америки, Австралии)» / Э. В. Седых. – СПб, 2009.– 43 с.
6. Современный словарь-справочник по искусству / Сост. А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Олимп; ACT, 1999. – 816 с.
7. Чернецова, Е. М. Искусство: словарь-справочник / Е. М. Чернецова. – М. : БИБЛИОТЕКА Ильи Резника, 2002. – 576 с.

**«ХОРОВОЕ СОЛЬФЕДЖИО» В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ИСКУССТВЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ХХ ВЕКА**

**Н. Н. Владимирцева**

ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория имени

Л.В. Собинова», г. Саратов, Россия,

[vladnelly@mail.ru](mailto:vladnelly@mail.ru)

Отечественная хоровая музыка второй половины ХХ века представляет весьма яркую и разнообразную палитру жанров, среди которых несомненный интерес для исполнителей и исследователей представляет жанровая разновидность «хоровое сольфеджио».

Это жанровое образование возникло в 70-е годы XX в. в русле одной из примечательных тенденций в музыкальной культуре этого периода – тенденции к инструментализации хорового письма. Взаимодействие вокальных и инструментальных принципов интонирования дает интереснейшие результаты: в инструментальной музыке вокальная мелодика находит новые способы интонирования, а хоровая фактура, подчиняясь закономерностям инструментальной музыки, обогащается темброво-колористическими приемами.

Таким образом, хор используется как своеобразный инструмент с новыми тембровыми характеристиками и выразительными возможностями, а прием сольфеджирования, заменяющий традиционный литературно-поэтический текст, приобретает сонорную трактовку. В музыкальных образцах, представляющих эту тенденцию, отчетливо проявляется синтез инструментальной музыки и современной хоровой фактуры, гармонии, вокально-хоровых приемов, особых форм вокализации.

Несомненно, что сольфеджирование, при котором используются слоговые названия нот, придается особая музыкальная семантика, способность данного элемента музыкальной речи быть образно-выразительным знаком, носителем художественного смысла. Свободное от образной конкретики слова сольфеджирование становится самодостаточной сонорно-красочной смысловой единицей, в полной мере раскрывающей свой потенциал выразительности.

Одним из первых этот прием использовал в 1968 г. Л. Берио в симфонии (вокальный ансамбль сольфеджирует музыкальный текст).

В отечественном искусстве первый пример сочинения этого жанра появился также в 60-е годы XX века в вокальной музыке. Это «Три сольфеджио» для сопрано и фортепиано Р. Щедрина.

В 70-е годы для хора были написаны «Два сольфеджио» Ю. Фалика, «Полифонические хоры» Т. Корганова, «Концерт-сольфеджио» А. Лемана, «Сольфеджио» А. Пярта, «Прелюдия и фуга» В. Баркаускаса, «Полторы минуты сольфеджио» М. Ройтерштейна, «Концертино-сольфеджио» Е. Подгайца, «Концертино» (III ч. – «Сольфеджио») Р. Щедрина.

В конце 90-х годов появляется сочинение А. Ларина «Испанское сольфеджио», в 2000-е годы – «Сольфеджио» из цикла «Три хора на стихи Шарля Кро» М. Гоголина.

Все эти пьесы обнаруживают признаки жанра хоровой музыки, для которого характерно:

* специфика текстовой основы;
* особая художественная задача, связанная с сонорной трактовкой слогов (названий нот);
* значительное влияние закономерностей инструментальной музыки;
* наличие комплекса определенных средств выразительности;
* отнесение к концертному виду хорового письма;
* виртуозный характер исполнения.

В хоровых сочинениях с названием «Сольфеджио» композиторы открывают новые горизонты выразительности.

«Два сольфеджио» (1973) Ю. Фалика – это хоровой цикл, с максимальной полнотой иллюстрирующий тенденцию хорового письма к инструментализации.

Состоящий из прелюдии и фуги он задуман как своеобразная вокальная интерпретация традиционного для музыки жанра. Смысловая нагрузка и распределение тематического материала также традиционны для полифонического диптиха: свободно развертывающаяся музыкальная мысль прелюдии контрастирует с четкой организацией материала в фуге, которая строго подчиняется законам полифонии.

Прелюдия выдержана в одном характере, построена на родственном музыкальном материале и подчинена единому принципу звуковой организации. Хоровые партии вступают по очереди, каждая с одним звуком, но звуки белых клавиш поются длинными нотами (так как их названия представляют собой односложные слова: си, ля, до и т.д.), а звуки черных клавиш исполняются в виде триоли. В прелюдии используется прием пуантилизма: начальный звук вступления каждой партии является составной частью гаммы, рассредоточенной во времени такта и пространстве хоровой фактуры. Гармоническая вертикаль значительно хроматизирована, насыщена диссонансами и создается из мелодических ходов, сложно переплетающихся между собой. Ритмическая организация обнаруживает черты полиритмии: крупные длительности и активный ритм триолей сосуществуют в едином временном пространстве. Хоровая фактура полифонична по своей природе, складывается из сочетания равноправных голосов, имеющих двойственную функцию. Прелюдия создает впечатление импровизационного вступления к фуге.

Фуга контрастна прелюдии. Она выдержана в быстром темпе. Тема Фуги, исполняемая *staccato*, имеет легкий, упругий характер, в ней ясно чувствуется скерцозность, ироничность, даже гротесковое начало.

Тема включает в себя двенадцать звуков, в теме трижды происходит ладовое смещение, смена диатонических ступеней на их пониженные или повышенные варианты.

В экспозиции тема проводится последовательно во всех четырех партиях хора. Далее следует интермедия с функцией разработки, в которой используется музыкальный материал Прелюдии. За интермедией следует реприза – проведение темы сразу в трех партиях (сопрано, альты, басы) с контрапунктом у теноров. Далее следует стретта. Фугу завершает кода. В ней все голоса сливаются в аккордовой фактуре, в которой диссонансы разрешаются в тоническое мажорное трезвучие, что символизирует достигнутое единство.

Цикл «Два сольфеджио» демонстрирует мастерство Ю. Фалика во всей полноте. Композиторские находки – в русле основных тенденций хорового искусства конца XX века, в них отчётливо и рельефно проявились признаки концертности. Концертность реализуется через опору на полифонический жанр, тематизм инструментального типа, сопоставление различных видов фактуры, тяготение к сонорике, виртуозный характер музыкального материала. Музыкальная ткань складывается из многочисленных фигураций, исполнение которых усложняется подвижным темпом, скачками, сложной гармонической организацией, полиритмическими и политональными приемами. Главной особенностью произведения Ю. Фалика становится интонирование музыкального материала с помощью приема сольфеджирования, что усиливает эффект инструментализации.

Хоровая музыка Р. Щедрина представляет наиболее устойчивые устремления хорового искусства второй половины ХХ века и демонстрирует необычайное разнообразие жанрово-композиционных решений. Композитор неоднократно обращался к приему сольфеджирования, придавая ему различное образно-смысловое значение.

В «Концертино» (1982), состоящем из четырех частей (I ч. «Лестница вниз», II ч. «Колыбельная», Ш ч. «Сольфеджио», IV ч. «Русские звоны»), композитор опирается на инструментализацию хорового письма, широко применяет сонорику и звукоимитацию, использует бестекстовое пение. «Концертино» является убедительным примером того, насколько широки выразительные возможности хоровой музыки без интонируемого текста.

В третьей части («Сольфеджио») Р. Щедрин использует прием сольфеджирования, который становится основным художественным образом. В звучании музыкального потока со слоговыми названиями нот композитор находит новый мир выразительности: это виртуозное скерцо, в котором звучание в быстром темпе гаммообразных пассажей и коротких мотивов со скачками и короткими длительностями создает эффект *«perpetuum mobile».*

В хоровой поэме Р. Щедрина «Казнь Пугачёва» (1981) прием сольфеджирования активно участвует в создании драматургии произведения. Так, в одном из эпизодов поэмы композитор использует хоровое сольфеджирование в одновременном звучании с литературным текстом, что создает эффект напряженного, но неясного гула толпы. Подобное свободное внедрение приема хорового сольфеджирования в сложноорганизованную музыкальную ткань партитуры создает качественно новый этап в освоении художественно-выразительных возможностей слоговых названий нот.

«Испанское сольфеджио» (1999) А. Ларина – интересный образец хоровой музыки конца XX века, в котором сочетаются вокальные и инструментальные техники письма, сольфеджирование и иные внелитературные приемы. Сам композитор на титульном листе дает авторский комментарий: «В качестве текста использованы названия нот (сольфеджио) и слоги из испанских народных песен». Подобная вербальная основа произведения создает явный фонический эффект. Колоритная национальная основа создается прихотливой подвижной ритмикой, характерной интонационной структурой, звукоимитирующими элементами музыкальной ткани. В итоге создается художественно оправданное и привлекательное целое, воплощается яркий звуковой облик Испании.

Хоровое письмо второй половины XX века характеризуется полной свободой в выборе выразительных средств и жанровых ориентаций. Одним из наиболее примечательных приемов является хоровое сольфеджирование, которое оказывается в центре поисков нового художественного образа. Этот прием демонстрирует значительный потенциал выразительности, он применяется как самостоятельная техника, так и сочетается с другими элементами звучности. В каждом случае обращения к данному оригинальному приему в хоровых произведениях возникает ряд общих характерных черт, создающих жанровые признаки. Это: определенная семантика музыкальной речи, особый образно-эмоциональный строй, создание принципиально нового типа хоровой фактуры с ярко выраженными чертами инструментализации и, наконец, виртуозный характер музыкального материала.

В сольфеджировании обнаруживается огромный запас выразительности, пение со слоговыми названиями нот становится специальной художественно-образной задачей. Зачастую музыкальное полотно сочинений этой жанровой разновидности демонстрирует яркие мелодии инструментального характера, богатство и изощрённость ритма, терпкие гармонические созвучия, полиритмическую и политональную наполненность. Специфика хоровых «сольфеджио» складывается из тяготения к сонорике, очевидного влияния на хоровую фактуру приемов симфонического письма, особой хоровой «инструментовки».

Хоровое концертное сольфеджирование призвано продемонстрировать богатые выразительные возможности нового художественного образа, творческие и технические возможности хора.

Жанр хорового сольфеджирования – это интересное явление современного композиторского творчества, воплощающее принцип концертности, привлекающее стилистической яркостью и изысканностью.

**ПЕВЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ РУССКОГО ПРАВОСЛАВИЯ В ДУХОВНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В СИСТЕМЕ БАКАЛАВРИАТА**

**Т. М. Грязнова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия,

[regphil@mail.ru](mailto:regphil@mail.ru)

Начало XXI века отличается повышенным интересом к истории отечественной художественной культуры православной ориентации. Это связано с поиском тех точек опоры, которые способны дать импульс к возрождению великих духовных традиций России, переоценке исторических событий, артефактов от многолетних фальсификационных наслоений.

История цивилизации свидетельствует о том, что на протяжении всего развития человечества православная культура было важнейшей частью бытия народов, отражало их духовные потребности, эстетические воззрения, философские и социальные установки. Эта уникальная жизнеспособность обусловлена ее полифункциональностью, ибо только универсальная способность к взаимодействию с другими сферами культуры и человеком позволила ей развиваться, совершенствоваться и, вместе с тем, сохранить свою универсальность [1].

Важно разобраться, что мы вкладываем в понятие «православная музыкальная культура», «музыкально-певческое искусство русского православия». О музыкальной культуре принято говорить в двух смыслах: широком и узком. Музыкальная культура православия, понимаемая в широком смысле, включает в себя те произведения, в которых художественными средствами выражены религиозные идеи и устремления, то есть произведения, имеющие религиозную направленность. В более узком смысле к сфере музыкальной православной культуры относят те произведения, которые включены лишь в систему религиозного культа и выполняют в нем определенные функции. Иначе говоря, музыкальная культура в узком смысле – это культовое, церковное искусство.

Актуальность феномена музыкально-певческого искусства русского православия видится в том, что хоровые произведения литургических жанров являются результатом целостной духовно-практической деятельности человека, направленной одновременно на познание и отражение жизни, передачу духовных, нравственных, этико-эстетических ценностей и, главное, на создание единой художественно-воображаемой модели бытия. Таким образом, музыкальная культура православия, искусство ритуала, есть художественно-творческое воссоздание и «удвоение» духовно-практического опыта и содержания смысла жизни человека. Именно в этом раскрывается сущностный и сакральный смысл музыкального наследия в системе религиозного культа (синтез искусств – о. П. Флоренский), дающего возможность расширить и углубить опыт личности посредством проживания «горней (духовной) жизни» в созданных образах, а также истинная ценность культуры Православия как особого способа мировидения и миропонимания, совершенствования человека [6].

Проблема музыкального смысла привлекает внимание мыслителей, ученых уже на протяжении нескольких тысячелетий. Однако до сих пор в ее решении нет единого подхода, способного претендовать на приоритетность. Исторический экскурс в эту проблему позволяет увидеть, что изначально она решалась семиотически, хотя и не только. В ХХ веке обсуждение проблемы музыкального смысла, традиционно осуществляемое философами, музыкантами-теоретиками, музыкальными критиками, оказалось на пересечении психологии, музыкальной социологии, семиотики, герменевтики, культурологии, антропологии, кибернетики. Это позволило взглянуть на музыкальный смысл и смысл музыки под иным углом зрения. Имеются основания понимать музыкальный смысл как музыкально-звуковую объективацию личностного смысла. Личностный смысл проявляется как интенциональное состояние, которое связано не только с направленностью человека на предмет смысла, но и с выражением его отношения к этому предмету. Оно отличается от базового состояния субъекта значимыми подвижками на всех уровнях психики. В нем сплетены воедино эмоции, мысли, двигательные акты, ощущения, представления, идеи и пр., возникающие в результате взаимодействия человека с предметом интенции. Все эти продукты работы психики музыка способна отражать и транслировать. А потому она несет в себе не только знание-переживание, но и отношение-состояние. Переживаемое знание является вместе с тем средством научения человека отношению к Миру, к себе, к другим людям. Такое понимание музыкального смысла позволяет увидеть и смысл музыки в новом свете. Искусство звуков предстает как эффективный инструмент культивирования Человеческого в Человеке.

Но, пожалуй, главная особенность православного певческого искусства, отличающая его от других форм художественной культуры, состоит в самом предмете его познания и художественного воспроизведения (исполнения). Сложность обусловлена сопряженностью в нем объективного и субъективного, материального и духовного начал. Например, все литургические произведения обращены к Богу, душе человека, а смысловой контекст – преображение и спасение человека реального, ищущего света истины и смысла своей собственной жизни, ответа на сложные вопросы в правде Христовой.

Музыкальная палитра литургических песнопений разнообразна по жанровой принадлежности (это двунадесятые праздники – Пасха, Рождество, Крещение; особое место занимают песнопения Великого поста, аскетически-молитвенный настрой которых приводит наше сердце и душу к пересмотру, («ревизии») нашей жизни, покаянию), и мелодической структуре, ладогармонической организации. Евангельские предания, псалмы Давида, положенные на музыку композиторами или безымянными авторами, раскрывая то или иное явление, событие, не только духовно осмысляют и переживают, но и рассматривают их в ценностном отношении с точки зрения самого человека, так что именно человек, как воплощение духовного начала, образа мыслей, чувств, становится главным предметом художественного познания. В этом заключается «тайна» образной сферы, которая несет в себе единство познания и ценностной нравственно-эстетической оценки бытия. Это единство и составляет духовную сущность содержания музыкальной культуры православия. Вместе с тем, музыкально-певческое искусство соотносится с тремя высшими духовными категориями: истиной, добром и красотой. Соответственно, можно говорить, что в основе духовного содержания произведений литургических жанров лежит ценностное триединство истины, добра и красоты. В этом случае и постижение Священных текстов песнопений приобретает определенный смысл: они становятся процессом самопознания, раскрытия и обогащения духовного мира, процессом самосовершенствования личности. Постижение музыки и осознание того, как же ты, именно ты, сможешь решить вечные проблемы человеческого бытия. Потому что она обращена к тебе, и для тебя в ней оставлено место. «И к отворившему мне войду, и вечерять буду...» (Откровение 3: 14 – 22) [4].

На рубеже нашей эпохи, поэт и гражданин А. Блок писал: «Россия – молодая страна, и культура ее – синтетическая культура. Русскому художнику нельзя и не надо быть «специалистом». Писатель должен помнить о живописце, архитекторе, музыканте; тем более – прозаик о поэте и поэт о прозаике. Бесчисленные примеры благодетельного для культуры общения (вовсе не непременно личного) у нас налицо. Так же, как неразлучимы в России живопись, музыка, проза, поэзия, неотлучимы от них и друг от друга – философия, религия, общественность, даже, политика. Вместе они и образуют единый мощный поток, который несет на себе драгоценную ношу национальной культуры» [1].

Эти редкие по точности строки говорят о многом: только цельный, обобщенный взгляд на историю русской православной и художественной культуры может дать ориентиры в постижении отдельных видов искусства, будь то поэзия, живопись или музыка. Именно поэтому, постигая настоящее в прошлом, следует представлять явления музыкальной культуры православия как часть целого, как нерасторжимый элемент великого единения народов через постижение и освоение древнерусских искусств.

Пересмотр национальных ценностей – всегда болезненный процесс, и обращение к духовно-нравственному потенциалу музыкально-певческого искусства русского православия является актуальным и своевременным на сегодняшний день, в решении воспитательных и моральных проблем в молодежной среде. Именно в русской православной певческой традиции расставлены акценты, возвышающие помыслы человека к духовным началам. Индивидуализму и эстетству, свойственным новомодным художественным направлениям, в музах православной Руси противостоят вечные идеалы «соборности», то есть единения людей на основе Истины, Добра и Красоты. Эти идеалы вне истории. Их осмысление на примере православной музыки в ее многообразных художественных связях позволяет приближаться к пониманию феномена духовности – сложной категории человеческого бытия [2].

**Список использованных источников**

1. Абрамова, О. А. Искусство и Православие / О. А. Абрамова. – М. : Республика, 2008. – 136 с.

2. Бердяев, Н. А. Проблемы духовной культуры и религиозной философии / Н. А. Бердяев. – М. : Согласие, 1998. – 260 с.

3. Блок, А. А. Без божества без вдохновенья /А. А. Блок // Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 6. – Москва: Мысль, 1993.– С. 173–176.

4. Библия. Новый Завет: Откровение Иоанна Богослова. – URL. : <http://duhpage.sed.lg.ua/Azy/Bible/New/OtkrApok.htm>

5. Флоренский, П. А. Храмовое действо как синтез искусств / П. А. Флоренский // Музеум. – 1988. – № 157. – С. 71–75.

**ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ВИОЛОНЧЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ПЕДАГОГИКА: ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОКАМ**

**П.Г. Шнейдерман, Т.И. Благинина,**

МБОУ ДОД ДМШ № 1 г. Пензы

pagash@mail.ru

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия,

laguna-b@mail.ru

Виолончельное искусство в России заявило о себе в XVIII и первой половине XIX века. Как известно, в этот исторический период выдвинулся целый ряд талантливых исполнителей из крепостных, а затем разночинных кругов (И. Хорошевский, А. Волков, И. Лобков, В. Мешков, И. Подобедов). Высокого профессионального уровня достигло исполнительское мастерство представителей русского дворянства – Н. Б. Голицына и М. Ю. Виельгорского [1]. В дворянской среде музицирование носило любительский характер, но показателем профессионального исполнительства, в частности, М. Ю. Виельгорского служат его неоднократные выступления в камерных ансамблях с гениальным венгерским композитором и пианистом Ф. Листом, который бывал в России с концертами. Кроме того, немецкий композитор Ф. Мендельсон посвятил русскому музыканту свою Вторую сонату для виолончели и фортепиано.

Отметим, что первую, дошедшую до нашего времени русскую сонату для виолончели и фортепиано, написал современник М. И. Глинки – композитор И. И. Лизогуб в 20-е годы XIX века. Первый концерт для виолончели в русской музыке представляет произведение Н. Я. Афанасьева (40-е гг. XIX века). Впоследствии концерты для виолончели создали также А. Г. Рубинштейн, К. Ю. Давыдов, А. К. Глазунов. Широкую известность приобрели концертные «Вариации на тему рококо» П. И. Чайковского.

Благодаря исполнительской деятельности К. Ю. Давыдова(1838 -1889) русская виолончельная школа заявила о себе как одна из ведущих исполнительских школ мира. Одаренный композитор и признанный в Европе виртуоз-виолончелист, К. Ю. Давыдов обладал исключительным исполнительским аппаратом, создавал такой музыкальный материал, который позволял ему использовать и полноценно раскрывать свои технические исполнительские ресурсы. Именно поэтому концертные пьесы композитора насыщены специфическими для виолончели штриховыми комбинациями, долгими трехзвучными и четырехзвучными аккордовыми последовательностями, двойными нотами в мелодической линии с тремоло в аккомпанементе, быстрыми пассажами большой протяженности и т.п. Все эти наработки продвинули виолончельную виртуозность на новую ступень развития [2; 3].

Концертный репертуар виолончелистов обогатился большим количеством пьес К. Ю. Давыдова, начиная от юношеского «Воспоминания о Царицыно» (ор.6) и заканчивая циклом «Четыре пьесы» (ор.20). Отметим, что благодаря одной из этих пьес («У фонтана», ор.20, № 2) открылась совершенно новая страница в виолончельном исполнительстве, поскольку в ней впервые в виолончельной практике используется штрих легкого spiccato на повторяющихся нотах, что вскоре вызвало целый ряд подражаний. В истории русской музыки он выступил как один из первопроходцев в создании жанра виолончельного концерта, являясь автором четырех концертов. Композитор ушел от традиции своих западноевропейских предшественников (в частности, Б. Г. Ромберга и А. Ф. Серве), чрезмерно увлеченных преимущественно технической, виртуозной стороной при сочинении произведений для виолончели. Для него первостепенное значение имели художественные цели, поэтому он желал обогатить исполнительский репертуар художественно ценными музыкальными сочинениями, среди которых были не только его собственными произведениями, но и созданные им транскрипций. Так, композитор сделал обработки некоторых пьес Л. В. Бетховена, фортепианных пьес Р. Шумана из «Альбома для юношества», произведений С. Монюшко, Ц. А. Кюи и др. Особый интерес К. Ю. Давыдов проявлял к камерной музыке, что, в частности, было обусловлено характерной для русской музыкальной культуры того периода связью исполнительского и композиторского творчества. Он не только сам являлся исполнителем своих сочинений, но и предназначал их для своих учеников, а также для определенных камерных составов.

Большая заслуга К. Ю. Давыдова состоит в том, что он значительно расширил эмоционально-выразительные и виртуозно-технические возможности любимого инструмента, подняв его до уровня скрипки, но сохранив при этом его своеобразие. Композитор сумел открыть новые пути для применения виолончели в оперной, симфонической и камерной музыке.

С 1887 года музыкант работал над составлением «Школы» для виолончелиста. К сожалению, преждевременная кончина помешала завершить этот труд, но первая его часть ярко отражает музыкально-педагогические воззрения автора и его методическое мастерство. В этом труде утверждается принцип единства художественного и технического развития учащегося, раскрывается идея рациональной системы овладения игрой на виолончели. Первая часть «Школы» состоит из трех разделов. В первом разделе раскрываются вопросы, связанные с правильной постановкой, правилами ведения смычка и положением левой руки на грифе. Автор придерживается свободного положения пальцев на колодке с некоторым отведением первого пальца при creshendo. Подробно рассматривается первая позиция, наиболее рациональный способ игры со шпилем, широкое и узкое расположение пальцев на грифе. Во втором разделе охарактеризованы первые четыре позиции и методически обоснованно излагается система смены позиций. В третьем разделе рассматриваются следующие более высокие позиции, до седьмой включительно, а также приводятся мажорные и минорные гаммы с двумя видами аппликатуры. Вторую часть «Школы» автор предполагал посвятить сложным элементам техники: верхнему регистра, ставке, двойным нотам, флажолетам, сложным штрихам и т.д. Отсутствие второй части в значительной степени возможно компенсировать изучением аппликатуры, штриховых и динамических обозначений в музыкальных произведениях К. Ю. Давыдова, его переложениях для виолончели и редакциях нотной литературы [2; 3].

Среди выдающихся воспитанников возглавлявшейся им русской классической виолончельной школы - его ученик А. В. Вержбилович, а также А. А. Брандуков, С. М. Козолупов, И. И. Пресс, Е. Я. Белоусов, Л. Б. Ростропович, Г. П. Пятигорский, В. Т. Подгорный.

В этой блестящей плеяде крупнейших русских виолончелистов видное место занимает А. В. Вержбилович (1849 - 1911) – лучший представитель «давыдовской школы».Подобно своему учителю он внес значительный вклад в развитие виолончельного искусства, расширяя и обогащая концертный репертуар в течение более сорока лет своей артистической деятельности. Он включал в свои программы виолончельные переложения музыки русских и западноевропейских композиторов. Ему посвящали свои сочинения Н. А. Римский-Корсаков («Серенада»), А. К. Глазунов («Мелодия», «Испанская серенада» и др.), Ц. А. Кюи («Orientale»).

Современная отечественная школа виолончельного исполнительства по праву гордится музыкально-педагогическими достижениями своих корифеев прошлого. Осмысление «давыдовской школы» свидетельствует о сложном пути утверждения отечественной виолончельной школы: через заимствование и развитие западноевропейских традиций виртуозно-романтического исполнительства до формирования русской классической виолончельной школы как целостного направления. Педагогический метод основоположников отечественной виолончельной школы отличался стремлением к единству художественного и технического развития учащихся-музыкантов. Искусно владея инструментом, отечественные виолончелисты-педагоги воспринимали виртуозную технику как средство воплощения художественного замысла. Важнейшим качеством этой школы являлась культура певучего звука, способности выразительного «пения» на инструменте.

Достижения отечественной виолончельной школы, у истоков которой стоял К.Ю. Давыдов со своими последователями, признаны во всем мире и оказывают влияние на развитие виолончельного искусства современных дней во многих странах.

**Список использованных источников**

1. Гинзбург, Л. С. История виолончельного искусства /Л. С. Гинзбург // в 4-х томах.– М. : Музыка, 1978. – Т.2. – 607 с.
2. Гинзбург, Л. С. История виолончельного искусства / Л. С. Гинзбург // в 4-х томах. – М. : Музыка, 1978. – Т.3. – 634 с.
3. Гутор, В. П. К. Ю. Давыдов как основатель школы виолончельной игры / В. П. Гутор. – М. – Л. : Музыка, 1950. – 138 с.

**ФОРТЕПИАННАЯ МУЗЫКА Н. В. КОШЕЛЕВОЙ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ МОРДОВИИ**

**И.Е. Молоствова**

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт», г. Саранск, Республика Мордовия, Россия,

mie7@rambler.ru

За последнее десятилетие в массовую фортепианную музыкально-образовательную практику Мордовии влилось большое число произведений, написанных композиторами республики. Фортепианные сочинения мордовского композитора Нины Васильевны Кошелевой уже давно стали неотъемлемой частью современного музыкального пространства, и музыкально-образовательного в том числе; они уже вписаны в культурную летопись Мордовии. Опубликовано много сочинений автора для этого инструмента; они составляют ценную часть регионального компонента педагогического репертуара музыкальных школ, а также учреждений среднего профессионального и высшего образования. Уже несколько десятилетий звучит музыка Кошелевой в исполнении школьников и студентов на концертах, фестивалях и конкурсах, находя у слушателей самый горячий отклик. Вместе с тем, не существует пока серьезного исследования фортепианного творчества композитора с точки зрения уникального художественного содержания, тесно связанного с народными образами мордвы и воплощенного с использованием средств мордовского музыкального фольклора, талантливо осмысленного с позиций академического музыкального искусства, и, конечно же, достаточно основательного методического анализа.

Данная статья представляет собой попытку такого изучения одного из авторских сборников Н. В. Кошелевой «Лесная сказка», музыка из которого уже стала популярной у слушательской аудитории и любимой обучающимися различных возрастов. Сборник составили пьесы весьма разнообразные по образам и средствам их художественного воплощения. Среди них – переложения музыки, написанной к сценическим произведениям: кукольный спектакль «Необыкновенное состязание» («Заяц и Ежик», «Еж жалуется»), музыкальная сказка «Серебряное озеро» по мотивам мордовских народных сказок («Хор колдуний», «Пляска колдуний», «Кувшинки»), музыкальная притча-сказка «Куйгорож» («Уняжа», «Восточный танец»); картины народной жизни («Протяжная», «Хоровод подружек», «Танец поезжан», «Медведь-старик», «Танец стряпух», «Мордовская свадьба»); пьесы, связанные с воплощением универсальных образов, использованием традиционных для академической музыки жанров («Утро», «Колыбельная», «Лирическая музыка»). Однако, несмотря на различие образов, все пьесы сборника можно разделить на две группы: имеющие песенную основу и сочинения танцевального характера. Особняком стоит лишь пьеса «Погоня» из балета «Алена Арзамасская», базирующаяся на моторном движении.

В свою очередь пьесы с песенно-лирической основой можно также разделить на две подгруппы:

– с опорой на музыкальный язык народной мордовской музыки;

– с опорой на музыкально-выразительные средства европейской традиции.

К *первой группе* относятся пьесы «Лирическая музыка», «Размышление», «Протяжная», «Колыбельная», «Хоровод подружек», «Хор колдуний», которые в различной мере претворяют специфику мелодического мышления композитора, истоки которого – в песенности мордовского народа. Одной из важнейших задач работы над этими пьесами является освоение мелодики, нетрадиционной с точки зрения стандартных синтаксических структур, которая имеет весьма выразительную и прихотливую пластику с неравномерной протяженностью фраз, их метроритмической вариантностью (что отвечает стилистике народных протяжных напевов). Для достижения адекватного исполнения такой музыки необходимо проанализировать строение фраз как самостоятельных единиц музыкального высказывания, осознать их динамическую и интонационную завершенность. Следует каждую из них проанализировать с точки зрения начала, развития, кульминационной точки и завершения, стремясь к естественности музыкального высказывания в процессе исполнения. В большинстве этих пьес использован принцип подголосочной полифонии, характерной для мордовской народной песенности, специфика которой состоит в уникальной для многоголосия опоре на пентатонную ладовую основу. Последнее порождает звучание необычных для европейской музыки гармонических комплексов и их сочетаний. Яркий пример этому – пьеса «Хор колдуний», требующая от учащегося развитого полифонического мышления.

К пьесам с опорой на музыкально-выразительные средства европейской традиции относятся «Осень», «Грезы», «Еж жалуется», «Уняжа», «Мелодия любви». Пьеса «Осень» – миниатюра лирического содержания. Чувство грусти, вызванное расставанием с летом, выражено в ниспадающих двузвучных интонациях: на терцию и кварту – в начале построения, и на секунду – в конце. Эта интонация вздоха требует особой артикуляции с акцентом на первый звук. Определенную сложность эта артикуляция составляет при интонировании первоначального затакта.

«Мелодия любви» – яркий пример лирической музыки Н. В. Кошелевой. Это – развернутая пьеса, написанная в простой 3-х-частной форме с точной репризой. В первой части перед исполнителем стоят задачи, сходные с рассмотренными выше сочинениями. Вместе с тем, аккомпанемент требует большей пластичности руки, поскольку включает арпеджированные аккорды объемом до двух с половиной октав, широкие скачки в том же диапазоне. В средней части фактура, оставаясь гомофонно-гармонической, несколько меняется: национально характерная мелодия обогащается подголоском; аккомпанемент дифференцируется – бас вычленяется в самостоятельную линию, а средний пласт охватывает «покачивающиеся», гармонически определенные 3-хзвучные интонации. Многоплановость фактуры и является для исполнителя ключевой задачей: ясная, выразительная мелодия, глубокий бас и интонационно прослушанная гармоническая «начинка».

*Вторая группа* пьес связана с воплощением танцевальности, которая, также как и первая группа, разделяется на две подгруппы: с преимущественной опорой на традиционные музыкальные жанры европейской музыки; с опорой на танцевальные жанры народной мордовской музыки.

К первой подгруппе относятся пьесы «Заяц и Ежик», «Восточный танец», «Пляска колдуний», «Вальс», «Песня Уняжи». Их жанровой базой являются танцевальные жанры польки и вальса. Пьеса «Пляска колдуний» – сложная не только в техническом плане, но и по музыкальному языку. С точки зрения техники, здесь присутствуют аккордовые репетиции, октавные ходы у левой руки, неожиданные акценты на слабых долях такта, паузы на сильных, завершающий аккорд-кластер, исполняемый ладонями на черных клавишах. И все это – в рамках сильной динамики (*f, ff*). Пьеса не имеет определенной тональности: музыка вступления написана с ключевым знаком *фа-диез* (звук *fis* – первый и последний в этом сочинении), а изложение темы идет уже без знаков. Можно говорить лишь о преобладающем устое, это – квинта от «*ре*», которая чередуется с квинтой от «*до*». Сама же мелодия интонационно обыгрывает локрийский лад от «*си*». В середине пьесы возникают аккордовые комплексы, в которых отсутствует традиционная гармоническая функциональность. Их звучание – фоническое по характеру, передающее нарастающую стихию зла и агрессии. Интервальный состав аккордов – секунды, квинты и ноны, кварты и септимы. Все названные сложности преодолимы, если в изучении этого произведения идти от образности, которая имеет давнюю традицию в русской музыке, идущую от М. Мусоргского и А. Лядова. Кроме того, погружению в художественную атмосферу пьесы способствует определение жанровой основы. Это – пляска, неукротимая, стихийная. Переменный размер (4/4, 5/4), ритмическая «хаотичность» не заслоняют аналогии с народным мордовским танцем «кштимой», для которого характерен эффект «притоптывания» (две коротких и одна долгая длительность). Моторная база музыки требует от исполнителя четкого метрического мышления, не допускающего любых отклонений от темпа. Выбор последнего – важный момент в исполнительском освоении пьесы. Недопустим быстрый темп; предложенное автором *Moderato* должно быть по-настоящему умеренным. В этом случае и возможна передача тяжеловесной поступи ведьм.

В пьесе «Утро» воплощен образ пробуждения природы, мысль о вечности жизни. Композитор объединяет здесь европейскую вальсовость и интонации народной мордовской музыки. Своеобразным «пропуском» в мир национальной образности, заключенной в этом сочинении, является осмысление почти зримой пластики тела, которая переведена композитором на язык музыкальной интонации. Для исполнительского прочтения этой пьесы исходным является осмысление идеи «круговращения», воплощенной в волнообразной, как бы бесконечной, мелодической линии. Ее бесконечность – в структурной свободе фраз, импровизационности развития музыкального высказывания. Национальная специфичность музыки кроется в интонационности, характерной для мордовской народной песенности, с ее трихордовыми и тетрахордовыми оборотами в рамках пентатонного звукоряда. Простое деление фактуры этой пьесы на мелодию и аккомпанемент не даст положительного результата в познании и исполнении этой музыки. Обращает внимание то, что композитор использует (полностью на всю фразу или фрагментарно) принципы народной подголосочности. Следовательно, учащемуся необходимо помочь изучить эти подголоски, после чего как бы заново осмыслить вертикаль, которая есть – производное от переплетения голоса и подголосков. В результате переориентируется слух, и образующиеся вертикали воспринимаются не просто как непривычные уху, часто диссонирующие созвучия, а как результат интонационного развития голосов (мелодических линий). Отдельного внимания заслуживает часто используемый в аккомпанементе интервал квинты, чередующихся с секстой и септимой как результатами развития одного из двух голосов, и составляющий, как правило, нижний уровень фактуры. Таким образом, необходимо прочтение всей музыкальной фактуры как многослойной, где каждый пласт несет свою смысловую нагрузку и является единицей целостного, национально адекватного звучащего пространства.

Вторая подгруппа пьес связана с образной сферой праздника, которая создается средствами моторики, которая уже сама по себе является пропуском в сферу национальной образности («Веселое настроение», «Плясовая», «Танец поезжан», «Танец стряпух», «Танец-шутка», «Мордовская свадьба», пьеса «Медведь-старик» с процитированным народным мордовским наигрышем). Все названные произведения генетически родственны друг другу, и корень их родства заключается в ритмической организации, связанной с опорой на мордовскую народную танцевальность с характерным «притопом» на одном звуке или двух соседних в конце танцевальной фигуры; своеобразным «топтанием» на одном звуке; частым использованием ритмического рисунка «две шестнадцатых и восьмая». Таким образом, во всех перечисленных пьесах исполнительские задачи в общем сходны. Так, например, мотив «притопа» – ключевой в пьесе «Мордовская свадьба». Поэтому его постоянное прослеживание, активное исполнение в быстром темпе позволит исполнителю погрузить слушателя в неукротимую стихию танца.

Проведенный анализ пьес Н. В. Кошелевой позволяет выявить их художественную и методическую ценность, заключающуюся в ярком воплощении национальной образности с помощью специфических средств народного музыкального языка, соединяющуюся с типичными характеристиками исполнительской фортепианной традиции.

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРФОЭПИИ В ПЕНИИ**

**А. В. Кошелев**

ФГБОУ ВО Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова,

г. Саратов, Россия,

ave\_koshelev@mail.ru

«Берегите наш язык, наш прекрасный

русский язык, это клад, это достояние, переданное

нам нашими предшественниками… Обращайтесь

почтительно с этим могущественным оружием;

в руках умелых оно в состоянии совершать чудеса!»

И.С. Тургенев

Вокальное искусство – сольное, ансамблевое или хоровое **-** тесно связано с логикой осмысления структурных особенностей литературной основы. К сожалению, в современной исполнительской культуре довольно часто можно услышать невнятное произношение слова, а иногда и полное его «отсутствие». Как правило, причиной этого становится недостаточное погружение в глубину содержания, идеи и образности поэтического текста, в результате чего теряется ясное произношение слова (дикция), смещаются смысловые акценты (фразировка). Однако есть и другая причина отсутствия четкости текстовой подачи – элементарное незнание правил орфоэпии.

Так что же такое орфоэпия? «Орфоэпия (от греч. *orthos* – прямой, правильный и *epos* – речь) – совокупность правил, которые в отличие от орфографии определяют произносительные [нормы](http://www.philol.msu.ru/~fonetica/glossar.htm#norma)  устной речи и обеспечивают единообразное (обязательное для всех грамотных носителей языка) звучание всех языковых единиц в соответствии с особенностями языковой фонетической системы. Также орфоэпия обеспечивает единообразное (либо в виде жестко регламентируемых вариантов) произнесение тех или иных языковых единиц в соответствии с исторически сложившимися и закрепившимися в общественной языковой практике нормами произношения для [литературного языка](http://www.philol.msu.ru/~fonetica/glossar.htm#lit)» [цит. по: 5, с. 5].

Нужно напомнить, что певческая орфоэпия в ряде случаев существенно отличается от речевой, что объективно обусловлено вокальным образованием гласных, спецификой музыкальной нотации, а также особенностями певческой редукции. Вопросы данной тематики достаточно полно раскрыты в труде замечательного русского певца, педагога, композитора, дирижера и музыкально-общественного деятеля Виктора Ивановича Садовникова (1886 –1964) «Орфоэпия в пении». Эта работа была издана в 1958 году и вполне естественно, что некоторые ее разделы немного устарели в связи с изменениями произносительных норм, произошедшими за длительный период времени. Закономерно, что автор рассматривает музыкальные примеры, взятые исключительно из профессионального вокального репертуара. Несмотря на это, данная работа весьма полезна как студентам вокальных отделений, так и будущим дирижерам и артистам академических хоров.

Следует отметить, что изучение других не менее важных научных работ, подробно рассматривающих вопросы орфоэпии (К. П. Виноградов «Работа над дикцией в хоре», В. И. Краснощеков «Вопросы хороведения»), не всегда становится достаточным для правильного понимания поставленной проблематики. Более детальное рассмотрение некоторых особенностей орфоэпических норм в пении и стало главной целью данной статьи.

Наиболее спорным моментом в вопросах правильного произношения литературного текста в вокальных сочинениях является *сочетание гласных на стыке слов*.

Например, известное в профессиональной среде правило «гласные на стыке двух слов расцезуриваются» весьма условно и требует углубления в суть вопроса. Все ли слова, оканчивающиеся на гласную и последующие, начинающиеся с таковой, должны петься отдельно?

В фонетике русского языка различаются гласные **звуки** (*а, о, у, э, и*, *ы*) и гласные **буквы** (*я, ё, ю, е –* так называемые, *«*йотированные»). Попробуем определить, когда следует, а когда не следует расцезуривать гласные на стыке двух слов, и обозначить ряд закономерностей, способствующих устранению чрезмерного количества цезур в музыкальном тексте.

Разделять гласные на стыке двух слов необходимо, если:

1. Эти гласные звуки одинаковые. Так, в сочетании «отдай любв**и, и** в шуме света» (С. И. Танеев «Адели») два звука «*и*» будут расцезуриваться. Исключение могут составить две одинаковые гласные с различным звуковысотным положением в мелодической линии.

2. Первый гласный звук второго слова безударный и произносится как окончание первого слова, что в итоге приводит к сочетанию двух одинаковых гласных звуков: «младые лет**а** **о**тдай любви» (С. И. Танеев «Адели»). Гласные «*а*» и «*о*» будут петься раздельно, потому что в этом случае безударная «*о*» будет петься как ясное «а». Исключением в этом ряду будет сочетание слов с предлогами и частицами. В этом случае одинаковые гласные звуки удваиваются, но поются слитно. Например, в сочетании «з**а** **о**блаками» (С.И. Танеев «Монастырь на Казбеке») безударная гласная «*о*» будет петься как «а», и, как говорилось ранее, два гласных звука должны были бы расцезуриваться, но в данном случае цезуры не будет, а будет удвоенная гласная «*а*» – з**аа**блакам».

3.Этосочетание слов, где первое оканчивается на звук «*ы*», а второе начинается со звука «*и*». Так как эти гласные различны, то слова должны петься слитно, однако звук «*ы*» в фонетике рассматривается как «*и*» дальнего образования, поэтому цезура необходима: «нежные дев**ы и** юные жены» (С. М. Слонимский «Вакхическая песнь»);

4. Это сочетание слов, в котором первое оканчивается на «*й*»-краткий, а второе начинается на гласный звук, у которого есть соответствующая йотированная гласная буква. В этом случае цезуру делать необходимо, так как без нее «*й*»-краткий будет присоединяться к следующему слову и образовывать йотированную гласную букву. Например, если не сделать цезуру в словосочетании «игра**й, А**дель» (С. И. Танеев «Адели»), то будет звучать «игра**Ядель**», или, – если не сделать разделения между словами «мое**й у**гасла» (А. С. Пушкин «Я вас любил»), то будет звучать «мо**ею**гасла».

Расцезуривание гласных не требуется, если:

1. На стыке слов два гласных звука разные – «люб**и**, **А**дель» (С. И. Танеев «Адели»), «прост**и** **у**щелью» (С. И. Танеев «Монастырь на Казбеке»). В таких случаях цезура излишня (необходимо отметить, что речь идет об орфоэпических, текстовых цезурах, отсутствие которых не отрицает наличия смысловых и других видов цезур);
2. Гласный звук в окончании первого слова соответствует йотированной

гласной букве, с которой начинается второе слово – «тих**а, я**сна» (С. И. Танеев «Адели»). В данном случае эти слова должны петься слитно – «тих**айа**сна», так как йотированные гласные буквы состоят из двух звуков: *й-а ( й-о, й-у, й-э)* ифактически начинаются с полугласной *«й» –* краткой.

Безусловно, круг вопросов, касающихся проблемы правильного произношения в пении, довольно широк. Данные рекомендации могут быть полезны будущим певцам-солистам, дирижерам и артистам академического хора в их практической деятельности. Сознание важности своей роли – роли посредника между гением автора и слушателем – вот что должно стать залогом стремления к грамотному владению родным языком, бережного и чуткого подхода к вековым традициям русской музыкальной культуры. Широкий спектр теоретических знаний профессионального музыканта, главным инструментом которого является *слово*, невозможно представить без знаний основ дикции и орфоэпии.

Исключение также будут составлять песнопения Русской Православной Церкви, в текстах которой гласные звуки не редуцируются.

**Список использованных источников**

1. Виноградов, К. П. Работа над дикцией в хоре / К. П. Виноградов. – М. : Музыка, 1967. – 78 с.
2. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – М., 1990. – Т. 3. – 346 с.
3. Краснощеков, В. Вопросы хороведения. / В. Краснощеков. – М. : Музыка, 1969. – 299 с.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шевцовой / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1990. – 921 с.
5. Садовников, В.И. Орфоэпия в пении / В. И. Садовников. – М. : Музгиз, 1958. – 80 с.

**ВОКАЛЬНЫЕ И СЦЕНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОГО НАЧАЛА В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ ИСКУССТВЕ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛИСТА**

**Е. Е. Старовойтова**

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, Украина,

starovoytova1959@mail.ru

В современном обществе происходят значительные изменения в области культуры и образования. Перед педагогами высшей школы стоят вопросы поиска возможных путей совершенствования образовательной системы, глубокого анализа современной педагогической реальности, критического переосмысления накопленного опыта. В этой связи, особое значение имеет повышение качества профессиональной подготовки студентов-вокалистов в высших заведениях культуры и искусства.

Содержание учебных программ вузов необходимо, на наш взгляд, выстраивать таким образом, чтобы студент мог профессионально совершенствоваться, подняться на новый уровень самопознания, научно осмыслить материал и покорять открывающиеся перед ним новые исследовательские горизонты.

В разное время проблеме исследования вокальных средств выразительности посвящали свои научные труды И. К. Назаренко, В. Л. Живов, А. П. Иванов, Е. А. Ручьевская. Над исследованием сценических средств выразительности работали К. С. Станиславский, И. И. Силантьева, Г. В. Кристи.

Анализ музыкальной педагогической литературы свидетельствует о том, что проблема поиска вокальных и сценических средств выразительности вокального произведения в процессе занятий со студентами в классе эстрадного вокала остается еще недостаточно исследованной и раскрытой.

Цель нашей статьи – помочь студентам эстрадных отделений обрести знания о вокальных и сценических средствах выразительности как основе творческого начала в искусстве исполнительства, которые позволят им создавать произведения в соответствии со своей уникальной природой.

Научиться петь выразительно – главная задача каждого вокалиста. Это значит, что исполнитель, овладев вокальной техникой, должен умело использовать все средства выразительности в творческом процессе исполнения вокального произведения.

Эстрадный исполнитель пользуется следующими *вокальными средствами выразительности*: вокальной интонацией, тембром, темпом, артикуляцией, штрихами, динамикой, нюансировкой и фразировкой.

Певческий голос с его богатейшими тембровыми красками и теплотой становится мощным средством выражения мыслей и тончайших переживаний человека, а сам процесс пения – высокохудожественным творческим актом. «Без сомнения, тембр является одним из признаков перевоплощения в вокальном искусстве» [3, с. 299].

Необходимо отметить зависимость тембра от *интонации.* В данном случае мы не имеем в виду понятие интонации как степени точности воспроизведения каждого звука в отношении его высоты. Мы говорим о вокальной интонации как об осмысленном и одушевленном звучании, истоки которой лежат в речевой интонации. «Слово» имеет огромное значение для исполнителя. На слове построена вся вокальная мелодия, т. к. «слово» передает содержание. «Воплощение в музыке речевой интонации (её ритма, мелодики, тембра) служит обогащению музыкального языка» [2, с. 7].

Для исполнителя очень важно передать через интонацию глубокий драматизм образа. В поисках нужной интонации помогают *интонационные оттенки.* Их способ применения (*нюансировка*)определяется: музыкальной формой, фразировкой, индивидуальными особенностями исполнительского стиля певца. В течение всего произведения происходит интонационное развитие - интонационная последовательность, в которой интонации повторяются, изменяются, сопоставляются с другими.

Говоря об *артикуляции*, мы понимаем её как «проговаривание» мелодических звуков с определенной степенью их расчлененности. Очень важно при этом сохранить определённую направленность звука, единую певческую позицию на всех гласных. Необходимо добиваться в работе того, чтобы все гласные звучали без провалов и пестроты.

Артикуляция реализуется в *штрихах* – приёмах извлечения и ведения звуков. Каждый штрих имеет целый ряд градаций. Очень важно исполнителю найти верные штрихи для наиболее глубокого и точного воплощения общей идеи вокального произведения.

*Темп* является одним из главных средств выразительности. Исполнителю необходимо следовать указаниям композитора, находить наиболее, на его взгляд, оптимальный темп, и затем, с большой долей осторожности, изменять его, имея в виду то, что только оправданная и осмысленная агогика даст музыке возможность «живого» существования, а исполнителю – возможность быть более правдивым в передаче своих переживаний и чувств.

*Динамика*, как важнейшее выразительное средство, основана на применении различной степени силы звучания. Сила звука в каждом малейшем звуковом оттенке закладывает известную степень эмоционального напряжения, а сочетание этих оттенков создаёт в конечном итоге требуемый образ.

Умело пользуясь нюансировкой, исполнители создают интересные выразительные краски, дающие возможность наиболее ярко и контрастно оттенять характерные особенности музыкального произведения. Главным критерием правильной нюансировки являются содержание и форма произведения, его структура, характер мелодии.

*Фразировка* – способ сочетания звуков, слияния их в интонации, во фразы, предложения и периоды. Исполнение произведения – это всегда некое повествование, основанное на искусном владении музыкальной фразой, на сочетании и смысловом движении нескольких фраз, их выразительности. Здесь на первое место перед певцом выступает правильная расстановка дыхания. Верная фразировка базируется на логике построения фразы, ее органичной цельности.

Чтобы быть убедительным и правдивым на сцене во время исполнения произведения, певец должен овладеть не только вокальной, но и сценической техникой. Она не менее важна, ее надо вырабатывать, развивать. Не обладая достаточной техникой, начинающий эстрадный певец оказывается беспомощным на сцене. Вот почему нужно не только знать, но и умело использовать все *средства сценической выразительности*, которые помогают исполнителю на сцене эмоционально правдиво выразить художественный образ вокального произведения. К сценическим средствам выразительности относятся мимика, сценический жест, мизансцена, костюм, грим.

Одним из самых выразительных сценических средств вокалиста является *мимика* – выражение лица при различных настроениях. Лицо является одним из тончайших выразительных средств, и потому необходимо приучить себя свободно пользоваться мимикой своего лица. Выразительная мимика раскрывает без слов целую гамму чувств.

*Сценический жест* – это внешнее проявление чувств, отражаемых в поступках, в действии. Необходимо добиваться того, чтобы каждый жест на сцене был сценически оправдан. Именно правильный жест усиливает значение слова.

Один жест бывает вызван необходимостью (протягивание руки, чтобы взять со стойки микрофон, поклон после выступления). Этот – *механический жест*. Он неизбежен, но менее интересен, чем чаще всего употребляемый *описательный жест*, в котором рука, как бы идет за словом. Однако, исполнителя и слушателя больше всего интересует и впечатляет *психологический жест*, когда певец жестами выражает внешне свои собственные внутренние переживания. Этот жест чаще всего совпадает не со словом, а с подтекстом.

*Мизансцена –* следствие внутренних состояний действующих персонажей. Обычно мизансцена следует из жеста и является необходимым средством усиления созданного впечатления. Поэтому, перемещение певца на сцене, как и жест, должно быть всегда оправданным и целеустремленным.

*Костюм, грим* – неотъемлемые части образа, которые исполнитель должен сам увидеть, прежде чем представить его перед зрителем. Прежде чем выйти к зрителю, артист обдумывает и репетирует все до мелочей, неоднократно примеряет костюмы, обдумывает грим, чтобы они стали «своими» как и весь образ.

Только человек с хорошим музыкальным слухом, природным артистизмом и безупречным художественным вкусом способен раскрыть естественно и правдиво художественный образ вокального произведения, благодаря умелому использованию всех средств выразительности. Именно, верно найденные и умело использованные исполнителем, средства выразительности помогут ответить на вопрос «… как донести образ до слушателя и как следует исполнять сочинение» [1, с. 7].

Поэтому, усилия студентов – будущих эстрадных вокалистов надо направить на более глубокое познание законов и закономерностей процесса работы над вокальным произведением. Студент-исполнитель на протяжении курса обучения должен получить ясное и четкое понимание взаимодействия всех художественных средств и выразительных возможностей элементов музыкальной речи.

К концу обучения в высшем учебном заведении он должен умело пользоваться всеми необходимыми вокальными и сценическими средствами выразительности для полного, яркого воплощения содержания исполняемого произведения. Иначе, без понимания сценических законов и овладения исполнительской техникой никакой талант не спасется от подражательства в области вокального эстрадного искусства.

**Список использованных источников**

1. Живов В. Исполнительский анализ хорового произведения / В. Живов. – М. : Музыка, 1987. – 95 c.

2. Ручьевская Е. А. и др. Анализ вокальных произведений / Е. А. Ручьевская. – Л.: Музыка, 1988. – 352 с.

3. Силантьева  И. И. Путь к интонации. Психология вокально-сцени­ческого перевоплощения / И. И. Силантьева. – Москва: КМК, 2009. – 644 с.

**Музыкальная форма как основа развития архитектонического слуха у детей в процессе музыкального обучения**

**Е.А. Гуляева, С.В. Канаева**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,

г. Пенза, Россия,

[kabardinka74@mail.ru](mailto:kabardinka74@mail.ru), svetl-kanaeva@yandex.ru

Понятие «архитектоника» (*от греч. – строительное искусство*) в общем виде включает единство художественного выражения закономерностей строения, соотношения нагрузки и опоры, присущих конструктивной системе. В широком смысле архитектоника – композиционное строение любого произведения искусства, обусловливающее соотношение его главных и второстепенных элементов.

Понятие архитектоники широко применяется в различных видах искусства. Так, например, в литературе и в музыке этим термином обозначают построение произведения как единого целого, взаимосвязь составляющих его частей и элементов, определяемых идеей произведения. В том же значении употребляется термин «композиция» в применении не только к произведению в целом, как архитектоника, но и к отдельным его элементам: композиция образа, сюжета и т.д. Архитектоника включает соотношение частей произведения, расположение и взаимную связь его компонентов, образующих художественное единство. В понятие архитектоники входит как внешняя структура произведения, так и деление его на части, та или иная последовательность, группировка элементов. Приемы архитектоники составляют один из существенных элементов стиля.

Понятие архитектонического слуха широко применяется в музыкальном искусстве. Проявление музыкально-слуховых способностей к восприятию и осмыслению всего музыкального произведения или отдельных крупных его частей называют архитектоническим слухом (впервые этот термин был введен Н. А. Римским-Корсаковым).

К вопросам формирования и развития архитектонического слуха обращались многие ученые и практики в области музыки (И. В. Способин, Л. А. Мазель, Б. В. Асафьев, Ю. Тюлин, Е. В. Назайкинский, Н. В. Холопова, К. В. Тарасова, М. С. Старчеус).

С архитектоническим слухом связано восприятие и понимание рельефа и фона, а также музыкальной фактуры. Здесь действует общий закон феномена фигуры и фона, суть которого заключаетсяۤ в том, чۤто, как отмечۤает Мۤ. Сۤ. Сۤтарчۤеусۤ, «фигуро-фоноваяۤ организацияۤ псۤихичۤесۤкого поляۤ - универсۤальный сۤпосۤоб выделиۤть иۤ объедиۤниۤть какиۤе-лиۤбо чۤасۤтиۤ в целое, сۤоподчۤиۤниۤв главное иۤ второсۤтۤепенное» [3, с. 249].

Иۤзучۤениۤе мۤузыкальных формۤ проиۤзведениۤй сۤпосۤобсۤтۤвуетۤ развиۤтۤиۤюۤ архиۤтۤектۤониۤчۤесۤкого сۤлуха у дۤетۤей. Пۤредۤсۤтۤавлۤениۤяۤ о мۤузыкалۤьۤноۤй фоۤрмۤе приۤоۤбۤретۤаюۤтۤсۤяۤ в проۤцесۤсۤе сۤлۤушаниۤяۤ проۤиۤзведۤениۤй иۤ набۤлۤюۤдۤениۤяۤ мۤузыкалۤьۤноۤгоۤ оۤбۤрۤаза. Без поۤниۤмۤанияۤ фоۤрۤмۤы учۤениۤкамۤ сۤлۤоۤжۤноۤ оۤхватۤиۤтۤьۤ пۤрۤоۤиۤзведۤениۤе целۤиۤкоۤмۤ, пۤоۤняۤтۤьۤ сۤоۤдۤерۤжۤаۤниۤе пۤрۤоۤиۤзведۤениۤяۤ иۤ заۤмۤысۤелۤ коۤмۤпۤоۤзиۤтۤоۤрۤаۤ. Рۤаۤбۤоۤтۤаۤяۤ наۤдۤ рۤаۤзвۤиۤтۤиۤемۤ аۤрۤхиۤтۤектۤоۤниۤчۤесۤкоۤгоۤ сۤлۤуۤхаۤ, вۤ пۤрۤоۤцۤесۤсۤе оۤбۤуۤчۤениۤяۤ уۤ дۤеۤтۤеۤйۤ пۤоۤвۤыۤшаۤеۤтۤсۤяۤ уۤрۤоۤвۤеۤньۤ вۤоۤсۤпۤрۤиۤяۤтۤиۤяۤ иۤ оۤсۤоۤзнаۤниۤяۤ сۤтۤрۤуۤкۤтۤуۤрۤыۤ пۤрۤоۤиۤзвۤеۤдۤеۤнۤиۤяۤ. Эۤтۤаۤ сۤпۤоۤсۤоۤбۤнۤоۤсۤтۤьۤ мۤоۤжۤеۤтۤ пۤоۤмۤоۤчۤьۤ иۤмۤ, нۤаۤпۤрۤиۤмۤеۤрۤ, оۤпۤрۤеۤдۤеۤлۤиۤтۤь нۤа сۤлۤуۤх фۤоۤрۤмۤу пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤяۤ, нۤе зۤнۤаۤя еۤгۤо нۤаۤзۤвۤаۤнۤиۤя и аۤвۤтۤоۤрۤаۤ, оۤсۤоۤзۤнۤаۤтۤь сۤтۤрۤуۤкۤтۤуۤрۤу пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤяۤ, пۤоۤдۤчۤиۤнۤиۤтۤь вۤтۤоۤрۤоۤсۤтۤеۤпۤеۤнۤнۤоۤе гۤлۤаۤвۤнۤоۤмۤуۤ, пۤеۤрۤеۤдۤаۤтۤь цۤеۤлۤоۤсۤтۤнۤоۤсۤтۤь и еۤдۤиۤнۤсۤтۤвۤо оۤбۤрۤаۤзۤа пۤрۤи иۤсۤпۤоۤлۤнۤеۤнۤиۤи нۤа иۤнۤсۤтۤрۤуۤмۤеۤнۤтۤеۤ.

Нۤеۤсۤмۤоۤтۤрۤя нۤа тۤоۤ, чۤтۤо в сۤоۤвۤрۤеۤмۤеۤнۤнۤоۤм мۤиۤрۤе бۤоۤлۤьۤшۤиۤнۤсۤтۤвۤо дۤеۤтۤеۤй нۤе сۤвۤяۤзۤыۤвۤаۤюۤт сۤвۤоۤю жۤиۤзۤнۤь с пۤрۤоۤфۤеۤсۤсۤиۤоۤнۤаۤлۤьۤнۤоۤй мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤоۤй дۤеۤяۤтۤеۤлۤьۤнۤоۤсۤтۤьۤюۤ, рۤаۤзۤвۤиۤтۤыۤй аۤрۤхۤиۤтۤеۤкۤтۤоۤнۤиۤчۤеۤсۤкۤиۤй сۤлۤуۤх оۤкۤаۤзۤыۤвۤаۤеۤт бۤлۤаۤгۤоۤтۤвۤоۤрۤнۤоۤе вۤлۤиۤяۤнۤиۤе пۤрۤи вۤыۤбۤоۤрۤе пۤрۤоۤфۤеۤсۤсۤиۤй аۤрۤхۤиۤтۤеۤкۤтۤоۤрۤаۤ, дۤиۤзۤаۤйۤнۤеۤрۤаۤ, кۤоۤнۤсۤтۤрۤуۤкۤтۤоۤрۤаۤ, пۤаۤрۤиۤкۤмۤаۤхۤеۤрۤаۤ, а тۤаۤкۤжۤе пۤрۤи уۤпۤрۤаۤвۤлۤеۤнۤиۤи оۤрۤгۤаۤнۤиۤзۤаۤцۤиۤеۤйۤ.

В пۤоۤвۤсۤеۤдۤнۤеۤвۤнۤоۤй жۤиۤзۤнۤи мۤы чۤаۤсۤтۤо вۤсۤтۤрۤеۤчۤаۤеۤмۤсۤя с пۤоۤнۤяۤтۤиۤеۤм фۤоۤрۤмۤаۤ: гۤеۤоۤмۤеۤтۤрۤиۤчۤеۤсۤкۤиۤе фۤоۤрۤмۤы – тۤрۤеۤуۤгۤоۤлۤьۤнۤиۤкۤ, кۤрۤуۤгۤ, кۤвۤаۤдۤрۤаۤтۤ; фۤоۤрۤмۤа оۤдۤеۤжۤдۤы – шۤкۤоۤлۤьۤнۤаۤяۤ, рۤаۤбۤоۤчۤаۤяۤ, вۤоۤеۤнۤнۤаۤяۤ, сۤпۤоۤрۤтۤиۤвۤнۤаۤяۤ. Мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤыۤе пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤя тۤоۤжۤе иۤмۤеۤюۤт фۤоۤрۤмۤуۤ, тۤоۤлۤьۤкۤо нۤе вۤиۤзۤуۤаۤлۤьۤнۤуۤюۤ, кۤоۤтۤоۤрۤуۤю мۤы мۤоۤжۤеۤм уۤвۤиۤдۤеۤтۤьۤ, а вۤрۤеۤмۤеۤнۤнۤуۤюۤ, кۤоۤтۤоۤрۤуۤю мۤы сۤлۤыۤшۤиۤм нۤа пۤрۤоۤтۤяۤжۤеۤнۤиۤи вۤрۤеۤмۤеۤнۤиۤ.

Кۤоۤмۤпۤоۤзۤиۤтۤоۤрۤа мۤоۤжۤнۤо сۤрۤаۤвۤнۤиۤтۤь с аۤрۤхۤиۤтۤеۤкۤтۤоۤрۤоۤмۤ. Пۤрۤеۤжۤдۤе чۤеۤм нۤаۤчۤаۤтۤь сۤтۤрۤоۤиۤтۤь зۤдۤаۤнۤиۤеۤ, аۤрۤхۤиۤтۤеۤкۤтۤоۤр сۤоۤзۤдۤаۤёт еۤгۤо пۤлۤаۤн – кۤоۤнۤсۤтۤрۤуۤкۤцۤиۤю – фۤоۤрۤмۤуۤ. Кۤоۤмۤпۤоۤзۤиۤтۤоۤр тۤоۤжۤе вۤыۤсۤтۤрۤаۤиۤвۤаۤеۤт пۤлۤаۤн бۤуۤдۤуۤщۤеۤгۤо мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤоۤгۤо пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤяۤ. Иۤ. Вۤ. Сۤпۤоۤсۤоۤбۤиۤн пۤиۤсۤаۤлۤ, чۤтۤо фۤоۤрۤмۤа пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤя – эۤтۤо пۤлۤаۤн дۤлۤя нۤаۤпۤрۤаۤвۤлۤеۤнۤиۤя мۤыۤсۤлۤи сۤлۤуۤшۤаۤтۤеۤлۤяۤ [2]. Дۤлۤя пۤоۤсۤтۤрۤоۤеۤнۤиۤя мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤыۤх пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤй кۤаۤжۤдۤыۤй кۤоۤмۤпۤоۤзۤиۤтۤоۤр иۤсۤпۤоۤлۤьۤзۤуۤеۤт сۤвۤоۤи пۤрۤиۤёмۤы .

Пۤрۤи иۤзۤуۤчۤеۤнۤиۤе фۤоۤрۤмۤы мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤоۤгۤо пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤя фۤоۤрۤмۤиۤрۤуۤеۤтۤсۤя пۤоۤнۤиۤмۤаۤнۤиۤе тۤоۤгۤоۤ, чۤтۤо сۤоۤдۤеۤрۤжۤаۤнۤиۤе пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤя оۤбۤрۤаۤзۤуۤеۤтۤсۤя нۤе иۤз оۤтۤдۤеۤлۤьۤнۤыۤх сۤтۤоۤрۤоۤнۤ, а пۤрۤеۤдۤсۤтۤаۤвۤлۤяۤеۤт сۤоۤбۤоۤй нۤеۤпۤрۤеۤрۤыۤвۤнۤоۤе еۤдۤиۤнۤсۤтۤвۤоۤ, нۤеۤрۤаۤсۤтۤоۤрۤжۤиۤмۤуۤю цۤеۤлۤоۤсۤтۤнۤоۤсۤтۤьۤ, вۤсۤе дۤеۤтۤаۤлۤи кۤоۤтۤоۤрۤоۤй нۤаۤхۤоۤдۤяۤтۤсۤя в гۤаۤрۤмۤоۤнۤиۤиۤ, в тۤеۤсۤнۤоۤм вۤзۤаۤиۤмۤоۤоۤтۤнۤоۤшۤеۤнۤиۤи дۤрۤуۤг с дۤрۤуۤгۤоۤмۤ. Пۤоۤэۤтۤоۤмۤу иۤзۤуۤчۤеۤнۤиۤе фۤоۤрۤмۤыۤ, зۤнۤаۤнۤиۤе оۤсۤнۤоۤвۤнۤыۤх зۤаۤкۤоۤнۤоۤв еۤе фۤуۤнۤкۤцۤиۤоۤнۤиۤрۤоۤвۤаۤнۤиۤя яۤвۤлۤяۤеۤтۤсۤя сۤпۤоۤсۤоۤбۤоۤм пۤоۤзۤнۤаۤнۤиۤя дۤеۤйۤсۤтۤвۤиۤтۤеۤлۤьۤнۤоۤсۤтۤиۤ, пۤрۤеۤдۤсۤтۤаۤвۤлۤяۤеۤт сۤоۤбۤоۤй пۤуۤтۤь к оۤвۤлۤаۤдۤеۤнۤиۤю сۤоۤдۤеۤрۤжۤаۤнۤиۤеۤмۤ.

Мۤ. Иۤ. Гۤлۤиۤнۤкۤа гۤоۤвۤоۤрۤиۤлۤ: «Фۤоۤрۤмۤа – зۤнۤаۤчۤиۤт сۤоۤоۤтۤнۤоۤшۤеۤнۤиۤе чۤаۤсۤтۤеۤй и цۤеۤлۤоۤгۤоۤ, фۤоۤрۤмۤа зۤнۤаۤчۤиۤт кۤрۤаۤсۤоۤтۤаۤ» [4, с. 6].

Сۤпۤоۤсۤоۤбۤнۤоۤсۤтۤь пۤоۤсۤтۤиۤжۤеۤнۤиۤя фۤоۤрۤмۤы мۤуۤзۤыۤкۤаۤнۤтۤы еۤщۤё нۤаۤзۤыۤвۤаۤюۤт «чۤуۤтۤьۤеۤм фۤоۤрۤмۤыۤ» (Аۤ. Кۤ. Гۤлۤаۤзۤуۤнۤоۤвۤ), «чۤуۤвۤсۤтۤвۤоۤм фۤоۤрۤмۤыۤ» (Мۤ .Фۤ. Гۤнۤеۤсۤиۤнаۤ), «вۤоۤлۤеۤй к фۤоۤрۤмۤеۤ» (Кۤ. Аۤ. Мۤаۤрۤтۤиۤнۤсۤеۤнۤ), «чۤуۤвۤсۤтۤвۤоۤм и пۤоۤнۤиۤмۤаۤнۤиۤеۤм цۤеۤлۤоۤгۤоۤ» (Гۤ. Гۤ. Нۤеۤйۤгۤаۤуۤзۤ), «чۤуۤвۤсۤтۤвۤоۤм фۤоۤрۤмۤы иۤлۤи аۤрۤхۤиۤтۤеۤкۤтۤоۤнۤиۤчۤеۤсۤкۤиۤм чۤуۤвۤсۤтۤвۤоۤмۤ» (Сۤ. Иۤ. Сۤаۤвۤшۤиۤнۤсۤкۤиۤйۤ) и сۤвۤяۤзۤыۤвۤаۤюۤт с уۤмۤеۤнۤиۤеۤм оۤхۤвۤаۤтۤиۤтۤь кۤоۤмۤпۤоۤзۤиۤцۤиۤю пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤя и оۤпۤрۤеۤдۤеۤлۤиۤтۤь мۤеۤсۤтۤо и рۤоۤлۤь кۤаۤжۤдۤоۤгۤо эۤлۤеۤмۤеۤнۤтۤа в сۤтۤрۤоۤйۤнۤоۤм цۤеۤлۤоۤмۤ.

Пۤо сۤлۤоۤвۤаۤм Хۤоۤлۤоۤпۤоۤвۤоۤй Вۤ. Нۤ., «мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤыۤе фۤоۤрۤмۤы зۤаۤпۤеۤчۤаۤтۤлۤеۤвۤаۤюۤт в сۤеۤбۤе хۤаۤрۤаۤкۤтۤеۤр мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤоۤгۤо мۤыۤшۤлۤеۤнۤиۤяۤ, пۤрۤиۤчۤеۤмۤ, мۤыۤшۤлۤеۤнۤиۤя мۤнۤоۤгۤоۤсۤлۤоۤйۤнۤоۤгۤоۤ, оۤтۤрۤаۤжۤаۤюۤщۤеۤгۤо иۤдۤеۤи эۤпۤоۤхۤиۤ, нۤаۤцۤиۤоۤнۤаۤлۤьۤнۤоۤй хۤуۤдۤоۤжۤеۤсۤтۤвۤеۤнۤнۤоۤй шۤкۤоۤлۤыۤ, сۤтۤиۤлۤь кۤоۤмۤпۤоۤзۤиۤтۤоۤрۤаۤ» [4, с. 5].

Хۤоۤлۤоۤпۤоۤвۤа Вۤ. Нۤ. в сۤвۤоۤеۤй кۤнۤиۤгۤе «Фۤоۤрۤмۤы мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤыۤх пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤйۤ» пۤрۤоۤвۤоۤдۤиۤт иۤзۤуۤчۤеۤнۤиۤе фۤоۤрۤм нۤе тۤоۤлۤьۤкۤо кۤлۤаۤсۤсۤиۤчۤеۤсۤкۤоۤгۤо иۤнۤсۤтۤрۤуۤмۤеۤнۤтۤаۤлۤьۤнۤоۤгۤо тۤиۤпۤаۤ, нۤо фۤоۤрۤм вۤсۤеۤй еۤвۤрۤоۤпۤеۤйۤсۤкۤоۤй иۤсۤтۤоۤрۤиۤи мۤуۤзۤыۤкۤиۤ. Оۤнۤа дۤаۤёт кۤлۤаۤсۤсۤиۤфۤиۤкۤаۤцۤиۤю мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤыۤх фۤоۤрۤм в иۤсۤтۤоۤрۤиۤчۤеۤсۤкۤоۤм аۤсۤпۤеۤкۤтۤеۤ, оۤт сۤрۤеۤдۤнۤеۤвۤеۤкۤоۤвۤьۤя дۤо XX вۤ., уۤчۤиۤтۤыۤвۤаۤя пۤрۤи эۤтۤоۤм «пۤоۤкۤаۤзۤаۤтۤеۤлۤи жۤаۤнۤрۤоۤвۤоۤгۤо пۤоۤрۤяۤдۤкۤа – вۤоۤкۤаۤлۤьۤнۤоۤсۤтۤьۤ, иۤнۤсۤтۤрۤуۤмۤеۤнۤтۤаۤлۤьۤнۤоۤсۤтۤьۤ, сۤвۤяۤзۤь сۤо сۤцۤеۤнۤоۤйۤ, сۤлۤоۤвۤоۤмۤ, тۤаۤнۤцۤеۤмۤ» [4, с. 8].

Рۤуۤсۤсۤкۤиۤй кۤоۤмۤпۤоۤзۤиۤтۤоۤрۤ, мۤуۤзۤыۤкۤоۤвۤеۤдۤ, мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤыۤй дۤеۤяۤтۤеۤлۤьۤ Бۤ. Вۤ. Аۤсۤаۤфۤьۤеۤв в сۤвۤоۤиۤх иۤсۤсۤлۤеۤдۤоۤвۤаۤнۤиۤяۤх кۤлۤаۤсۤсۤиۤфۤиۤцۤиۤрۤуۤеۤт мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤыۤе фۤоۤрۤмۤы пۤо пۤрۤиۤнۤцۤиۤпۤу иۤх рۤаۤзۤвۤиۤтۤиۤяۤ. Оۤн пۤоۤдۤрۤаۤзۤдۤеۤлۤиۤл вۤсۤе мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤыۤе фۤоۤрۤмۤы нۤа дۤвۤе бۤоۤлۤьۤшۤиۤе гۤрۤуۤпۤпۤыۤ:

1) фۤоۤрۤмۤыۤ, бۤаۤзۤиۤрۤуۤюۤщۤиۤеۤсۤя нۤа пۤрۤиۤнۤцۤиۤпۤе тۤоۤжۤдۤеۤсۤтۤвۤаۤ;

2) фۤоۤрۤмۤыۤ, бۤаۤзۤиۤрۤуۤюۤщۤиۤеۤсۤя нۤа пۤрۤиۤнۤцۤиۤпۤаۤх кۤоۤнۤтۤрۤаۤсۤтۤаۤ [1, с. 9].

Оۤн рۤаۤсۤсۤмۤаۤтۤрۤиۤвۤаۤеۤт тۤоۤжۤдۤеۤсۤтۤвۤо и кۤоۤнۤтۤрۤаۤсۤт кۤаۤк оۤсۤнۤоۤвۤнۤыۤе эۤлۤеۤмۤеۤнۤтۤы рۤаۤзۤвۤиۤтۤиۤя мۤуۤзۤыۤкۤиۤ.

«Мۤуۤзۤыۤкۤаۤ, – пۤиۤшۤеۤт Бۤ.Вۤ. Аۤсۤаۤфۤьۤеۤвۤ, – сۤтۤаۤнۤоۤвۤиۤтۤсۤя еۤдۤиۤнۤсۤтۤвۤоۤм сۤоۤдۤеۤрۤжۤаۤнۤиۤяۤ-фۤоۤрۤмۤы в сۤоۤзۤнۤаۤнۤиۤи кۤоۤмۤпۤоۤзۤиۤтۤоۤрۤаۤ, вۤпۤеۤрۤеۤдۤ, дۤо сۤлۤуۤшۤаۤтۤеۤлۤя сۤоۤвۤеۤрۤшۤаۤюۤщۤеۤм пۤуۤтۤь кۤаۤк вۤоۤпۤлۤоۤщۤеۤнۤиۤе иۤнۤтۤоۤнۤиۤрۤуۤеۤмۤоۤй иۤм мۤыۤсۤлۤиۤ-иۤдۤеۤиۤ, чۤеۤм и сۤтۤаۤнۤоۤвۤиۤтۤсۤя еۤгۤо пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤеۤ. Тۤоۤлۤьۤкۤо пۤрۤоۤсۤлۤуۤшۤаۤвۤ, оۤнۤи (сۤлۤуۤшۤаۤтۤеۤлۤиۤ) пۤоۤсۤтۤиۤгۤаۤюۤт сۤоۤдۤеۤрۤжۤаۤнۤиۤе пۤрۤоۤиۤзۤвۤеۤдۤеۤнۤиۤяۤ. Еۤсۤлۤи оۤнۤи нۤе сۤлۤыۤшۤаۤт фۤоۤрۤмۤу в цۤеۤлۤоۤмۤ, в еۤдۤиۤнۤсۤтۤвۤеۤ, оۤнۤи «сۤхۤвۤаۤтۤяۤтۤ» тۤоۤлۤьۤкۤо фۤрۤаۤгۤмۤеۤнۤтۤы сۤоۤдۤеۤрۤжۤаۤнۤиۤяۤ» [1, сۤ. 332].

Нۤеۤоۤбۤхۤоۤдۤиۤмۤоۤсۤтۤь иۤзۤуۤчۤеۤнۤиۤя мۤуۤзۤыۤкۤаۤлۤьۤнۤоۤй фۤоۤрۤмۤыۤ, кۤаۤк оۤсۤнۤоۤвۤы рۤаۤзۤвۤиۤтۤиۤя аۤрۤхۤиۤтۤеۤкۤтۤоۤнۤиۤчۤеۤсۤкۤоۤгۤо сۤлۤуۤхۤаۤ, сۤвۤяۤзۤаۤнۤа с аۤкۤтۤуۤаۤлۤьۤнۤоۤсۤтۤьۤю пۤрۤоۤбۤлۤеۤмۤы фۤоۤрۤмۤиۤрۤоۤвۤаۤнۤиۤя аۤрۤхۤиۤтۤеۤкۤтۤоۤнۤиۤчۤеۤсۤкۤоۤгۤо сۤлۤуۤхۤа и оۤбۤуۤсۤлۤоۤвۤлۤеۤнۤа тۤеۤмۤ, чۤтۤо эۤтۤо яۤвۤлۤеۤнۤиۤе сۤлۤуۤжۤиۤт оۤсۤнۤоۤвۤоۤй дۤлۤя вۤсۤеۤх вۤиۤдۤоۤв дۤеۤяۤтۤеۤлۤьۤнۤоۤсۤтۤи мۤуۤзۤыۤкۤаۤнۤтۤаۤ.

Архитектонический слух является не отдельным компонентом, а находится во взаимосвязи с другими сторонами музыкального слуха – ладовым, метро-ритмическим, фактурным, динамическим, полифоническим, гармоническим. Развитый архитектонический слух обогащает восприятие и исполнение музыки, наполняя их красками и художественным смыслом.

**Список использованных источников**

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев / Кн. первая и вторая. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1971. – 376 c.
2. Способин, И. В. Музыкальная форма / И. В. Способин. – М. : Музыка, 1984. – 400 с.
3. Старчеус, М. С. Слух музыканта / М. С. Старчеус. – М. : Моск. гос. конс. им. П. И. Чайковского, 2003. – 640 с.
4. Холопова, В. Н. Формы музыкальных произведений / В. Н. Холопова. – СПб. : Лань, 2001. – 496 с.

**НЕОФОЛЬКЛОРИЗМ В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ XX ВЕКА**

**А. А. Кузнецова**

ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет»,

[wolfu27@yandex.ru](mailto:wolfu27@yandex.ru)

Фольклорное направление становится одним из ведущих направлений музыкального искусства в первой половине ХХ века. Предпосылками этого явления можно считать становление национальных школ в европейской и русской музыке второй половины XIX века. Европейские композиторы Л. Яначек, Д. Мийо, М. де Фалья, в отечественной музыке А. Хачатурян и Г. Свиридов выступили в качестве представителей классической фольклорной традиции. Более опосредованно данные тенденции проявились в творчестве С. Прокофьева, Д. Шостаковича, К. Караева.

С именами И. Стравинского и Б. Бартока связана разработка основ фольклоризма (позже — неофольклоризма), характеризуемого совершенно иными методами работы с фольклорным материалом. Новизна их заключалась в осуществлении акцента на синтезе фольклорных истоков с современными технико-стилевыми тенденциями и приемами. Композиторы, каждый по-своему, осознавали фольклор как остросовременную речь, способную к отражению мироощущения нового человека [2, с. 128].

Термин «неофольклоризм», как справедливо отмечает Г. Григорьева, имеет иное наполнение в сравнении с другими неостилевыми явлениями в

музыкальном искусстве ХХ века, где приставка «нео» означает возрождение стилевых моделей прошлых эпох. «Неофольклоризм в этом плане не столь явно опирается на достижения предшествующего времени…проявления неофольклоризма принципиально гораздо более новы по отношению к музыке прошлого, так как лишь в начале ХХ столетия произошли великие открытия в глубинных слоях народного искусства, неведомые композиторской практике в XIX веке» [4, с. 65].

Музыкальный неофольклоризм очень точно отразил важнейшие идеи того времени. В противовес романтической изысканности и импрессионистской изощренности пришла динамика движения и энергия ритма. Основная идея этого течения – использование, а в некоторых моментах и открытие, глубинных слоев фольклора, прежде всего обрядового, неведомых классикам XIX века. Происходит переосмысление национального композиторского мышления: цитирование народного материала уступило место свободному сочетанию элементов фольклора. Одной из ведущих черт неофольклоризма стало обращение к истокам национальной культуры, архаическим пластам фольклора. В архаическом обретали нечто изначальное, первобытное. «Мечта об архаическом – последняя и самая заветная мечта искусства нашего времени, которое с такой пытливостью вглядывалось во все исторические эпохи, ища в них редкого, пряного и с собою тайно схожего», – еще в прошлом столетии писал русский поэт М. Волошин, чьи мысли были созвучны и композиторскому творчеству. Так, сквозь призму архаизма композиторы стремились истолковать современность, находили новый подход к воплощению народных попевок, использовали новые выразительные средства, придавая архаическим мелодическим оборотам более современное звучание [1, с. 55].

Ярким явлением неофольклоризма бесспорно являются балеты И. Стравинского: «Весна священная», «Жар-птица» и «Петрушка». Тенденции присущие этому направлению так же отразились и в других его произведениях, таких как «Байка…», «Свадебка» и «Прибаутки». Балет «Весна священная» имеет подзаголовок «Картины языческой Руси». Сам же композитор говорил: «…Это религиозная церемония Древней Руси – Руси языческой». Это произведение отражало принципиальную новизну, проявлявшуюся в нерегулярном ритме, режущем слух диссонансе, неожиданных контрастах настроения. По словам Б. Асафьева, «Весна священная» – движение к «новым берегам выразительности» [1, с. 57]. И. Стравинский обращается к русскому фольклору, внедряясь в самые истоки народной древности. Однако язычество и обряды даны в новой интерпретации, в своеобразных принципах работы с народным материалом. В своих сочинениях композитор соединяет архаичные лады с политональностью, диатонику с хроматикой.

Подобно И. Стравинскому, соединив фольклорный мелос с новациями музыкального авангарда, венгерский композитор Б. Барток явился основоположником нового отношения к фольклору. «Крестьянская музыка есть феномен природы», – эти слова композитора составляют суть его эстетики и философии, опирающейся на триединство Природы, Человека и Фольклора, при этом фольклор осознается и как средство противостояния декадансу начала века, противовес разного рода экспериментам с их скоротечностью.

Технико-стилевые приемы, широко используемые композитором, такие как ритмическая и акцентная нерегулярность, длительные остинато и полиостинато, полиладовость, попевочность с вариантностью, ударность и акцентность инструментальных приемов, инструментальная трактовка песенных попевок, — сближают его с методом И. Стравинского. И все же есть и существенные отличия в композиторских подходах. Так, в отличие от И. Стравинского с его микроструктурностью и вариационностью, Б. Барток тяготеет к классическим протяженным формам и классической полифонической технике; в связи с другой национальной природой фольклора иной оказывается и интонационная природа тематизма. [2, с. 134].

Одним из ярких примеров неофольклоризма является фортепианная пьеса Б. Бартока «Аллегро барбаро». Отчетливый и подчеркнутый ритм, резкая акцентность двухдольного метра, токкатная звучность, все это по задумке венгерского композитора, должны передавать дикую, «варварскую» энергию, приближая композиторское произведение к истокам народного искусства. «Аллегро барбаро» проносится буквально на одном дыхании, как единое энергичное действие [1, с. 65].

На рубеже 60-х годов в творчестве отечественных композиторов появляется «новая фольклорная волна». Стилевое направление демонстрирует миру свои яркие и дерзкие сочинения, представленные такими композиторами, как Р. Щедрин, В. Гаврилин и Г. Свиридов. В балете, основанном на русской сказке, «Конек-горбунок» Р. Щедрина представлены разнообразные варианты частушек, интонации русской народной песенности. Полный вольного задора, выплеска свободной энергии именно таким Р. Щедрин создал концерт для оркестра, который назвал «Озорные частушки». В хоре Р. Щедрина «Казнь Пугачева» музыкальным критиком М. Таракановым отмечен «специфический синтез…хорового причета, плача, полуречевой скороговорки и литургического песнопения»[5, с.81]. Сложная интонационная ткань, постоянно прослаиваемая фольклорными оборотами, отражена в «Поэтории» Р. Щедрина. Широчайшая панорама бытовых жанров, от старинных плачей и причетов до сравнительно новых частушек отмечается в «Русской тетради» В. Гаврилина[5, с.77, 86]. Богатейшая россыпь говоров, пронзительный праздничный мир детской игры и народной смеховой культуры, вечные поиски добра и справедливости, все это заключено в «Перезвонах» В. Гаврилина. К фольклорной линии относится и кантата «Курские Песни» Г. Свиридова.

Фольклор вечен, и возникают все новые и новые волны его осознания. Именно поэтому интерес к истокам народного искусства с ходом лет так и не спадает. Он заставляет композиторов обращаться к чему-то первобытному, находя и создавая неожиданные синтезы и по-новому интерпретируя уже давно известное.

**Список используемых источников**

1. Стригина, Е. В. Музыка XX века / Е. В. Стригина. – Бийск: Бия, – 2006. – 280 с.
2. Высоцкая, М., Григорьева, Г. Музыка ХХ века: от авангарда к постмодерну / М. Высоцкая, Г. Григорьева. – М. : Московская консерватория, – 2011. – 440 с.
3. Майкапар, А. Е. Грани классической музыки: в 2-х т. – 1 т. / А. Е. Майкапар. – Челябинск: Music Production international, – 2013. – 383 с.
4. Григорьева, Г. В. Стилевые проблемы русской советской музыки второй половины ХХ века/ Г. В. Григорьева. – М. : Сов. композитор, – 1989. –206 с.
5. Левая, Т. Н. История отечественной музыки второй половины XX века/ Т. Н. Левая. – СПб : Композитор, – 2015. – 556 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

**С. Л. Старобинский**

г. Хайфа, Израиль,

[sls61vokal@mail.ru](mailto:sls61vokal@mail.ru)

Одним из оснований методической культуры является **педагогический опыт**, понимаемый как совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы; основа профессионального мастерства учителя; один из источников развития педагогической науки [1, с. 180]. При этом подчеркнем, что данное понятие не является синонимом стажа педагогической деятельности. Педагогический опыт может быть основан на практическом творческом поиске. Но может быть и набором стереотипов, эффективность которых зависит не от самого педагога, а от обстоятельств их применения. Мы будем говорить о педагогическом опыте, которому свойственна оригинальность идей и новизна методического мастерства.

Издавна существует популярная форма коллективного педагогического общения, которая называется – обмен передовым педагогическим опытом. **Передовым педагогическим опытом** считается такой опыт, который позволяет достигать хороших результатов в учебно-воспитательной работе. Кроме того, это удобный повод заявить о себе. На мероприятия такого рода администрация направляет, прежде всего, стабильно успешных учителей. Новизна и оригинальность вовсе не обязательны.

Учителями музыки накоплен богатый педагогический опыт, который может быть реализован в педагогической деятельности, но часто остается невостребованным, так как большинство руководителей школ не воспринимают всерьез их достижений. У школьных администраторов не сформирована потребность в изучении опыта преподавателей музыки, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе.

Как известно, педагогический опыт может быть как передовым, так и массовым. Педагогический опыт накапливается в конкретной деятельности педагога под влиянием специфики учебного заведения, стиля деятельности педагогического коллектива, личностных качеств учителя, он формируется на основе педагогических знаний, является критерием истинности научно-методических рекомендаций, средством переноса теоретических положений в практику.

**Массовый педагогический опыт** отражает то, что есть в повседневной практике. По мнению М. Н. Скаткина «опыт учителя может и не содержать в себе чего-либо нового, оригинального, но, основанный на успешном применении установленных наукой принципов и методов, он явится хорошим образцом для тех учителей, которые ещё не овладели педагогическим мастерством» [5, c.7].

**Передовой педагогический опыт** – это высокое мастерство учителя и высокие педагогические результаты. В трансляции передового опыта большую роль играет личность учителя, поэтому при анализе и распространении конкретного опыта необходимо учитывать его субъективность и возможности его воспроизведения, поскольку далеко не все индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. То, что является уникальным и, следовательно, неповторимым, воспроизводству практически не поддается.

Разновидностями передового педагогического опыта являются **новаторский** и **исследовательский** педагогический опыт. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких учителей музыки, как Ю. Б. Алиев, М. В. Головина, А. В. Заруба, Б. С. Рачина, Г. П. Сергеева, Н. В. Суслова, и др. давно стали предметом подражания для их коллег не только в России, но и за рубежом. Инновационная направленность деятельности этих учителей включает и еще одну составляющую – внедрение в практическую педагогическую практику результатов своего труда, через многочисленные публикации, выступления перед учительской аудиторией, участие в конференциях и семинарах. Демонстрируемый ими уровень методической культуры есть результат не только опыта, но и степени музыкальной одаренности, общего музыкально-педагогического кругозора, склонности и способности к педагогическому творчеству [4, с.43].

Исходя из педагогических исследований, в которых проблема педагогического опыта получила методологическое и теоретическое обоснование, можно сформулировать следующие критерии педагогического опыта, как составляющей методической культуры: *новизна, оптимальность, высокая результативность, возможности творческого применения в массовом педагогическом опыте* (Ю. К. Бабанский, А. А. Краевский, Э. И. Моносзон, М. Н. Скаткин, В. И. Слободчиков, Т. И. Шамова и др.).

**Педагогический опыт** – это такой уровень методической культуры, при котором достигаются высокие результаты в обучении и воспитании учащихся и постоянно совершенствуется профессионально-педагогическая компетентность учителя. Известно, что высокие результаты в педагогической деятельности достигаются лишь тогда, когда учитываются действующие закономерности в обучении и воспитании школьников, творчески используются научно-методические рекомендации. Поскольку сам по себе опыт носит репродуктивный характер, то учитель-практик может вносить элементы новизны в уже известный опыт или в педагогическую практику. В таком случае педагогическая деятельность учителя, не отличаясь принципиальной новизной, характеризуется высоким репродуктивным профессионализмом.

Для характеристики педагогов – носителей передового педагогического опыта мы употребляем понятия «профессиональное мастерство», «новаторство», «педагогическое творчество». Некоторые учёные (Т. Г. Браже, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, М. М. Поташник и др.) не без оснований считают, что понятия «педагогическое мастерство» и «педагогическое творчество» не тождественны, что «педагогическое творчество» не зависит напрямую от возраста, стажа и даже уровня мастерства специалиста, а может совершенствоваться с опытом работы.

**Педагогическое творчество** охватывает все стороны педагогической деятельности: планирование, организацию, осуществление и анализ результатов. Педагогическое творчество само по себе – это процесс, начинающийся от усвоения того, что уже было накоплено (адаптация, репродукция, воспроизведение знаний и опыта), к изменению, преобразованию существующего опыта. Путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования составляет суть динамики творчества учителя [3, с. 11-16].

**Педагогическое творчество** является одной из основных профессиональных характеристик личности учителя музыки и, следовательно, **высшей формой педагогического мастерства**.

**Педагогическое мастерство** – это синтез личностно-профессиональных качеств и свойств личности, которые обусловливают высокую результативность педагогического процесса. Педагогическое мастерство — это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога. Компонентами педагогического мастерства являются специальные знания, навыки, умения и привычки, которые обусловливают владение основными приемами того или иного вида деятельности.

Мастерство педагога определяется многими параметрами, среди которых есть «предметные», дающие представление об уровне владения содержанием преподавания определённой учебной дисциплины или ряда дисциплин, психолого-педагогические (социальная сензитивность, высокий уровень саморегуляции, способность к эмоциональной идентификации с детьми), дающие представление об уровне личностного развития педагога и компоненты собственно педагогического мастерства (профессиональные и личностные качества). А именно: креативность, коммуникативность, организационные способности, музыкальные способности, рефлексивность, творческое воображение и образное мышление, интеллектуальная культура, профессиональная этика. То есть, всё то, что способствует выполнению педагогической **сверхзадачи** – выработке индивидуального стиля педагогической деятельности.

**Педагогическое мастерство учителя музыки** есть показатель профессионализма, и включает в себя не только знания о музыке, но и коммуникативную культуру, способность к эмпатии, к эмоциональной идентификации с миром ребенка.

На базе психолого-педагогической литературы нами были выделены основные компоненты педагогического мастерства учителя музыки. Определились и основные стадии педагогического творчества: профессиональная адаптация, потребность в повышении эффективности образовательной деятельности, потребность в разработке новых творческих педагогических методов.

Понятие **педагогическое мастерство** не ограничивается высоким уровнем профессиональной деятельности педагога. В то время как внешне оно проявляется в успешном решении разнообразных педагогических задач, содержательно, внутренне оно не всегда является творчеством. Эффективное использование различных способов учебно-воспитательной работы возможно и на обыденном уровне, не являющимся творческим. Утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, по существу, банально. Согласитесь, что в неквалифицированный, нетворческий, по определению, труд учитель может внести элемент творчества (вспомним хотя бы пресловутые «смотры строя»), и, наоборот, педагогическую деятельность можно вполне успешно строить по шаблону, лишив ее присущего ей творческого начала.

Настоящий педагог всегда творит в соавторстве с учениками. Это позволило В. А. Кан-Калику и Н. Д. Никандрову описать варианты сотворчества педагога с учащимися: педагог не соотносит свой творческий процесс с деятельностью учащихся, творит для себя и от себя; педагог соотносит свое творчество с деятельностью класса, управляет общим творческим процессом; педагог учитывает нюансы деятельности отдельных учащихся; педагог создает общую концепцию урока, учитывает особенности отдельных учеников, обеспечивает им индивидуальный подход [1].

Коренным отличием учителей-мастеров являются знание психологии детей и умелое применение методики благодаря этому знанию. Именно в качественных и структурных отличиях в знаниях разных учителей, по утверждению Н. В. Кузьминой, отмечается нетождественностъ опытности (стажа работы) и мастерства.

Н. В. Кузьмина предлагает выделять три уровня деятельности учителя:

– мастерства нет, но, тем не менее, какие-то компоненты в деятельности учителя и его личности обусловливают возможность ее осуществления;

– про такого учителя говорят: «хороший учитель», «почти мастер», но по каким-то признакам его не считают мастером;

– учителя характеризуют как мастера своего дела [2, c. 51- 61].

Профессиональная компетентность педагога, понимаемая как обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, выступает условием становления и развития его педагогического мастерства, составляет содержание педагогической культуры. Однако профессионализм педагога, его педагогическая культура еще не гарантируют успеха в осуществлении педагогической деятельности. В реальном процессе профессиональное выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями личности педагога [6, с. 22].

Говоря коротко, процесс становления уровня мастерства зависит от двух факторов:

а) уровня грамотности;

б) определенных качеств учителя как индивидуальности.

Не вызывает сомнений тот факт, что существуют личные свойства, способности или черты характера, которые наиболее благоприятны для освоения элементов методической культуры и в конечном счете для формирования и развития определенных методических умений.

Замечу, что методическое мастерство не является суммой всех элементов методической культуры и качеств индивидуальности: все, что входит в него, из чего оно складывается, интегрируется в нем и преобразуется в некую обобщенную способность выполнять свою профессиональную деятельность.

Педагогическое мастерство учителя музыки, опирающееся на педагогический опыт, является таковым лишь тогда, когда отражает личность педагога, когда понимается не только как комплекс специальных умений и навыков, приобретенных с опытом и позволяющих преподавателю эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся, но и как развитые способности к совместной с детьми созидательной творческой деятельности.

**Список используемых источников**

Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 114c.

Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина – М. : Просвещение, 1990. – 119 c.

Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.

Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение,1986. – 152 с.

Старобинский, С. Л. Методическое мастерство учителя музыки / С. Л. Скаткин. – Хайфа, 2011. – 108 с.

Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / Хуторской А. В. – URL: /http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

**организациЯ самостоятельной работы магистрантов В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**Г. А. Мовкебаева**

Казахский Национальный Университет им. Аль-Фараби,

г.Алматы, Казахстан,

gmovkebaewa@mail.ru

Проблема совершенствования форм и методов преподавания гуманитарных дисциплин, их постоянного обновления, приспособления к новым условиям жизни в последнее время не выходит из разряда актуальных для высшего образования. Данная проблема требует своего разрешения с точки зрения взаимосвязи теории и практики, в контексте современных глобальных процессов информатизации, интерактивного взаимодействия, в условиях формирования новой образовательной среды.

В современном глобализирующемся мире, в период ускоренного процесса получения знаний, актуализируются вопросы, касающиеся направлений и поиска решений, использования инновационных методов обучения, связанных с формированием личности магистранта.

Только лишь получение образования как самоцель высшего учебного заведения – это вчерашний день. В меняющемся мире, система образования должна быть направлена, помимо профессиональных компетенций, на формирование у выпускника таких качеств, как инициативность, новаторство, гибкость, целостность, динамизм и т.д. Специалист в процессе профессиональной самореализации должен стремиться к освоению новых технологий и их применению, понимать и принимать решения в личной, социальной адаптации и будущей профессиональной сфере, уметь работать в коллективе и находить ответы на сложные вопросы.

У магистрантов в ходе преподавания выявляется степень владения навыками и умениями, оценка профессиональной компетентности. В условиях кредитно-модульной системы обучения главное внимание должно уделяться эффективной организации самостоятельной работы магистрантов. Рационально организованный контроль дает преподавателю возможность анализировать свою деятельность, своевременно замечать недостатки, искать пути их устранения, планировать индивидуальную работу. Самостоятельная работа магистрантов должна быть сконцентрирована на решение следующих задач:

* развитие творческого мышления;
* эффективное использование учебного времени аудиторных занятий;
* овладение основными методами исследовательской работы;
* приобретение магистрантами через самостоятельную деятельность собственного опыта и профессиональных навыков.

В организации самостоятельной работы магистрантов активно применяются как традиционные, так и инновационные методики обучения. В зависимости от цели дисциплины, ее задач и содержания во время преподавания можно использовать такие формы самостоятельной работы как:

* самостоятельная проработка лекционного материала;
* подготовка портфолио;
* подготовка стендовой сессии;
* самостоятельное изучение отдельных тем и вопросов, которые не рассматривались во время аудиторных занятий, но предусмотренные силлабусом (для самостоятельной работы);
* подготовка к практическим и семинарским занятиям;
* подготовка к контрольным работам, тестам и другим формам текущего контроля;
* написание рефератов, исследований, аналитических обзоров по материалам публикаций по тем или иным проблемам;
* подготовка презентаций;
* подготовка устных сообщений, выступлений на семинарских занятиях, коллоквиумах, конференциях, конкурсах и др.;
* проведение дискуссий, пресс-конференций; организация круглых столов и др.

Для определения оценочной шкалы особое внимание в курсе уделяется качеству работы со специальной литературой, уровню знаний, уровню научно-методологической, концептуальной и языковой подготовки, а также креативности и готовности к магистрантов к эффективному саморазвитию.

К ним относятся:

* степень проработанности магистрантом рекомендуемой литературы (собственное изложение, критическая рефлексия и т.д.);
* оценка логики высказываний, согласованности аргументов, обоснования и защиты собственной позиции и т.д.;
* знание магистрантами фундаментальных методологических подходов, разнообразия теорий, концептов и др.;
* ясность изложения, свободное владение научно-категориальным аппаратом и т.д.

Здесь имеется в виду постепенное превращение обучения в самообучение, когда магистрант должен получать знания главным образом за счет креативной самостоятельной работы, самостоятельно осуществляя поиск необходимой информации и созидательно прорабатывая ее, чтобы произвести необходимые умозаключения и получить результаты. В этом случае, выполняя учебные задачи, магистранты самостоятельно приобретают новые знания, навыки и умения (в частности, умение анализировать и принимать решения в нестандартных ситуациях), что очень важно для эффективной будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем, используется включение в учебный процесс как обязательной составляющей выполнения студентами индивидуальных и групповых краткосрочных долгосрочных (протяженностью до одного семестра) учебных проектов, которые отражают практику работы по специальности.

Результатом является:

* разработка навыков аналитической мышления и критического синтеза, развитие знаний и навыков, применимых к одной из основных областей исследования;
* владение основными методами исследований, включая способность находить и анализировать информацию;
* организация работы магистрантов для решения конкретной проблемы, максимально приближенной к реальной ситуации;
* осознание приобретенных знаний и навыков в период работы в малых группах и т.д.;
* способ организации обучения на базе ситуационного моделирования (введение в учебный процесс ролевого и имитационного и моделирования);
* повышение уровня профессиональных возможностей и понимание профессиональной этики и ответственности;
* развитие навыков и поведения, необходимых, чтобы стать успешным, ответственным и самостоятельным.

**ГАРМОНИЗАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

**А. П. Кондратенко**

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, Луганская Народная Республика, [annakondratenko@rambler.ru](mailto:annakondratenko@rambler.ru)

Современные тенденции в сфере образования привели к утверждению новых подходов к его модерни**зации и созданию механизмов устойчивого развития.** Это актуализирует проблемы духовного постижения мира и искусства, что предполагает гармонизацию эстетического мировосприятия, активизацию творческой деятельности личности.

Эстетическое мировосприятие имеет важное значение, поскольку входит в структуру эстетического сознания и является основой развития способностей личности к эмоционально-образной, духовно-познавательной, творческой и другим видам деятельности.

Особую значимость для нашего исследования представляют работы ученых, раскрывающие компоненты эстетического мировосприятия: эмоционально-эстетические (Е. Акопджанян, Е. Морозова, В. Максимова, Л. Печко, А. Павловский, В. Разумный, Н. Савин, Е. Торшилова); когнитивные (Н. Лифинцева, Н. Медведева, Е. Яковлев, Н. Ястребова), а также научные труды, направленные на формирование творческо-деятельностного компонента эстетического мировосприятия (Н. Бутенко, А. Егорова, Н. Коренистова, А. Пожарская).

Несмотря на то, что проблема эстетического мировосприятия постоянно находится в поле зрения ученых, она сохраняет свою своевременность и актуальность.

Цель статьи: раскрыть значение гармонизации эстетического мировосприятия в эмоционально-чувственном осмыслении переживаний личности и в творческом отношении к окружающему миру и искусству.

Основой духовно-практического отношения к миру является осознанное духовное миропереживание, в котором важное место занимает эстетическое мировосприятие окружающего мира и его соотношение с личностью, которое происходит как эмоционально-ценностный, активный процесс.

Эстетическое мировосприятие, по мнению ученых, – это самый высокий уровень чувственного восприятия, осознания человеком красоты окружающего мира и искусства (Л. Масол, Л. Печко, Л. Школяр).

Структура эстетического мировосприятия личности включает:

* эмоционально-эстетический компонент (эстетические потребности, которые обусловливают развитие чувственно-эмоциональной сферы; эмоционально-эстетические чувства и переживания, которые возникают на основе эстетических потребностей);
* когнитивный компонент (эстетические представления, взгляды, убеждения);
* аксиологический компонент (эстетическое оценивание объектов искусства и явлений окружающего мира, формирующее систему ценностей);
* праксиологический, или творческо-деятельностный компонент (творческо-эстетическая активность личности).

Формирование эстетического мировосприятия как процесса и результата включает все этапы эстетического восприятия объекта искусства или явления окружающего мира, в процессе которого происходит выделение признаков эстетической выразительности, выявление ценностной значимости, личностного смысла и включение его в эстетическую деятельность, то есть осознание и отражение эстетической картины мира.

Для эстетического мировосприятия характерна целостность, комплексность, всеобъемлющий характер, которые не могут быть реализованы частично, например, только рационально или только чувственно. Выступая высшей формой психической деятельности, эстетическое мировосприятие не сводится только к физиологическим и психическим процессам, протекающим в мозге. Оно является целостным, эмоционально-образным, духовным отношением человека к миру. При этом возникает картина не только совокупности эстетических объектов, имеющих эстетическую ценность, но и иерархическая система представлений, определяющаяся способностью к эстетическому восприятию.

Таким образом, эстетическое мировосприятие служит регулятором взаимодействия личности с окружающим миром и искусством и, одновременно, чувственным их отражением. Эстетическое мировосприятие является основой развития важных психических функций: художественно-творческого воображения и мышления, наблюдательности, памяти, в том числе и зрительной. По нашему мнению, без систематической, продуманной работы по формированию эстетического мировосприятия, замедляется развитие психики личности.

Специфический характер процессов осмысления и выражения мира образует новый аспект, новую грань усвоения человеком действительности и собственной природы в её богатстве и потенции, то есть формирует эстетическое мировосприятие. Чтобы эстетическая ценность раскрылась для обыденного сознания, и человек стал субъектом эстетического восприятия мира, он должен испытывать потребность в восприятии, иметь установку, направленную на общение с красотой природы и произведениями искусства.

На наш взгляд, эффективность творческого развития личности заключается в достижении баланса между интеллектуально-познавательной и творческо-эстетической установками мировосприятия, т.е. в его гармонизации. По мнению Е. Торшиловой, модель художественно-эстетического творчества должна быть основана на преодолении в оценке мира и искусства опоры на узкую триаду истины, добра и красоты, на видении образной уникальности каждого явления природы и произведения искусства, а не подведении его под стандарт. Особая сила воздействия искусства состоит в том, что оно раскрывает человеку мир через образы, несет духовную радость [3, с. 10]. Только при условии гармонизации эстетического миропереживания у личности формируются эстетические чувства и эстетические потребности как сознательное стремление к целостному эстетическому восприятию мира и творческой деятельности.

Высокий уровень развития эстетического мировосприятия – свидетельство духовного богатства, разносторонне-гармоничного развития личности, ее идеалов, норм, эмоциональных образов. По мнению А. Гончарука, эстетическое мировосприятие и его высшее проявление – мировоззренческий потенциал, – в реалиях искусства и окружающего мира определяет особенности восприятия красоты как педагогического феномена на современном этапе [1, с. 12].

Так же, как Л. Выготский выделял в качестве «единицы» психолого-педагогического анализа понятие «переживания» ситуации социокультурной среды, мы считаем, что эстетическое переживание окружающего мира и искусства должно происходить как гармоничный, целостный, эмоционально-ценностный процесс, характеризующий эстетическое развитие личности и являющийся фактором духовно-практического отношения к миру.

По мнению Л. Печко, эстетическое мировосприятие формируется в единстве со становлением общей культуры личности, развитием ее когнитивной, эмоционально-ценностной и практически-деятельностной сфер [2, с. 15]. Процесс формирования эстетического мировосприятия мы определяем в целом как необходимую предпосылку для духовного роста и творческой деятельности человека.

Для гармонизации эстетического мировосприятия как фактора творческого развития личности, важное значение, на наш взгляд, имеют:

– бескорыстная установка на эстетическое восприятие мира и искусства, свобода в восприятии;

– создание атмосферы «творческих открытий», в которой присутствуют элементы новизны, неожиданности и восторга;

– создание целостного научного образа изучаемого объекта, в сочетании с его эстетическими качествами и свойствами (интегративность);

– организация творческо-эстетической деятельности в учебно-воспитательном процессе с обязательным выделением индивидуальных достижений каждой личности, что способствует развитию эмоциональной сферы и интеллекта.

Эстетическое мировосприятие является органической, естественной доминантой полноценного мировоззрения, поэтому без его развития невозможно формировать гуманистическое отношение к миру, духовно-творческое отношение ко всем процессам жизни.

Таким образом, без целенаправленной, глубоко продуманной системы формирования эстетического мировосприятия невозможно воспитать духовно развитую личность с творческим отношением к жизни как к наивысшей ценности. Только на основе сформированного общекультурного уровня личности создаются условия для развития целостного эстетического мировосприятия, направленности на оценку прекрасного и выразительного в окружающем мире и в искусстве.

**Список использованных источников**

* + - 1. Гончарук А. Ю. Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Алексей Юрьевич Гончарук; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М. : [Б. н.], 2000. – 45 с.
      2. Печко Л. П. Уровни эстетического сознания и отношения школьников к миру прекрасного / Л. П. Печко // Структура и уровни эстетического сознания у старшеклассников. – М. : Просвещение, 1989. – С. 6–21.
      3. Торшилова Е. М. Воображение как сотворчество: уровни развития / Е. М. Торшилова // Искусство в школе. − 2007. − № 6. – С. 8–15.

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

**О. И. Коночкина**

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет

имени Тараса Шевченко», г. Луганск, Украина,

iki\_timip@inbox.ru

Проблема профессиональной подготовки будущих учителей художественно-эстетических дисциплин является актуальной не только для художественно-эстетического образования, но и для государства в целом. Государственная политика в сфере высшего образования направлена на обеспечение потребностей общества в компетентных специалистах, профессиональный уровень которых соответствует современным мировым стандартам. Особенного значения эти положения приобретают в процессе подготовки учителей художественно-эстетических дисциплин, поскольку именно в их деятельности взаимодействуют художественно-педагогические, морально-ценностные, познавательные, просветительские и творческие функции. Учителя художественного профиля должны направлять свою деятельность на формирование целостного культурологического мировоззрения молодого поколения, любви к искусству, учить анализировать художественные явления, выявлять их эстетические и морально-этические ценности, духовно обогащать внутренний мир молодежи.

В области педагогического знания компетентность рассматривают как составную часть профессионализма, которая и является основой педагогической деятельности учителя. Социальная и профессиональная направленность, педагогические качества, культура мышления, являются факторами, которые влияют на уровень профессионализма. С другой стороны, профессиональная компетентность учителя может быть представлена как возможность личности на различных уровнях справляться с многочисленными педагогическими проблемами [8].

Э. Зеер под профессиональной компетентностью понимает, кроме суммы профессиональных знаний и умений, еще и способы профессиональной деятельности [2, с. 26]. По определению В. Адольфа, профессиональная компетентность – это сложное явление, которое включает комплекс знаний, умений и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса [1, с. 78]. А. Маркова определяет профессиональную компетентность как психическое состояние, которое позволяет действовать самостоятельно и осознанно; владение человеком качествами и умениями к выполнению соответствующих трудовых функций [5, с. 55]. Понятно, что основной акцент тут переносится на профессиональную составляющую компетентности.

По мнению таких ученых как: И. Зимняя, А. Бермус, Н. Ефремова, А. Хуторской и др., профессиональная компетентность должна рассматриваться как формирование профессиональных требований к специалисту через новый подход к конструированию стандартов образования. Исследователи считают, что компетентность кроме профессиональных знаний и умений, должна включать еще такие качества, как инициативность, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативность, логическое мышление, умение отбирать и обрабатывать информацию. Л. Куприянова определяет профессиональную компетентность как составную часть педагогического мастерства учителя наряду со способностью к саморазвитию и самореализации, методическим и лекторским мастерством [4, с. 78-80]. С точки зрения Т. Сорокиной, профессиональная компетентность учителя представляет собой единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [9, с. 110–120].

Таким образом, анализ различных научных подходов к изучению понятия профессиональная компетентность педагога позволяет определять его как интегративное личностное образование на основе теоретических знаний, практических умений, значимых личностных качеств и опыта, которые определяют готовность учителя к педагогической деятельности. От современного учителя требуется постоянное осмысление социальных, психологических, педагогических и других проблем, связанных с образованием. Результатом сформированности профессиональной компетентности становится «… готовность учителя к инновационной деятельности, развитый индивидуальный стиль деятельности и высокий уровень педагогической культуры» [3, с. 9].

Значимость изучаемой проблемы усиливается в связи со спецификой профессиональной деятельности учителя художественно-эстетических дисциплин – учителя музыки, художественной культуры, эстетики, изобразительного искусства и др. На практике, овладевая способами художественного образования, он синтезирует авторскую интерпретацию художественных явлений, моделирует содержание интегративных занятий, эмоционально наполняет педагогический процесс [10, с. 3-9].

В. Орлов к учителям предметов эстетического цикла относит таких представителей образования, содержанием деятельности которых становится формирование и развитие художественно-эстетической культуры подрастающего поколения средствами искусства. Современная школа нуждается в учителях новой формации, которые владеют общей, художественно-эстетической и профессиональной культурой, критическим и профессионально-педагогическим мышлением, свободным от сложившихся стереотипов[7, с. 17].

Логично, что такая специфическая деятельность предполагает овладение дополнительным комплексом компетентностей, связанных непосредственно с творческой деятельностью. На сегодняшний день определена достаточно условная классификация компетентностей такого направления, однако это дает нам возможность конкретизировать требования к профессиональной подготовке будущих учителей художественно-эстетических дисциплин. К таким мы можем отнести группы компетентностей: личностные, социальные, функциональные.

Группа личностных компетентностей состоит из: общекультурных (ценностные ориентации, мировоззренческие представления); специальных – художественно-эстетических (художественный тезаурус, ментальный эстетический опыт, художественно-творческие способности, образное мышление, эстетическое отношение).Функциональные компетентности в области художественной деятельности тесно связаны с предметной практикой и к таким относятся: предметные (музыкальные, изобразительные, театральные и др.); межпредметные (художественно-эстетические и художественно-гуманитарные); общеучебные (информационно-познавательные); саморегуляции (организация и контроль собственной художественной деятельности, способность к самосовершенствованию).

Отдельную группу представляют социальные компетентности, которые формируются во время различных форм коллективной творческой деятельности. В эту группу вошли: коммуникативные (общение об искусстве, эстетических ценностей); социально-практические (способность к сотрудничеству в области искусства, робота в команде) [6, с. 27–30].

Итак, представленный комплекс компетентностей обладает значительным эвристическим потенциалом для дальнейшей конкретизации стратегических и практических заданий обучения и воспитания молодежи через искусство, детализации требований к результатам профессиональной подготовки будущих учителей дисциплин художественно-эстетического цикла. Соответственно, такая подготовка должна обеспечивать формирование знаний, умений и навыков, достаточных для процесса обучения и саморазвития, и наиболее благоприятствовать формированию культурного, духовного и творческого потенциала будущего специалиста для дальнейшей деятельности. Безусловно, уровень общей культуры общества определяется уровнем культуры личностей, которые его формируют.

Таким образом, исходя из вышесказанного, профессиональная компетентность будущих учителей художественно-эстетических дисциплин – это интегративное качество личности, которое определяется суммой профессиональных знаний в художественно-эстетической области; стремлением использовать их в профессиональной деятельности; присутствием внутренней мотивации к осуществлению качественной профессиональной деятельности; личностного опыта выполнения профессиональных действий, а также в стремлении к постоянному саморазвитию.

В современном обществе уровень образованности человека не определяется только энциклопедическими или узкопрофессиональными знаниями. Сегодня общество требует от образованного человека умения эффективно решать различные проблемы на основе полученных знаний, а также постоянно пополнять знания, то есть непрерывно учиться в течение всей жизни. Проблема компетентностной подготовки будущих специалистов остается актуальной и требует дальнейшего изучения и научной обоснованности.

**Список использованных источников**

1. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В. А. Адольф; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т., 1998. – 309 с.
2. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
3. Карпова, Л. Г.Формуванняпрофесійноїкомпетентностівчителязагальноосвітньоїшколи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Г. Карпова – Х., 2004. – 295 с.
4. Куприянова, Л. Педагогическое мастерство: принципы оценки / Л. Куприянова // Высш. образование в России. – 2003. – № 1. – С. 78–80.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 308 с.
6. Масол,  Л. Компетентнісно-орієнтований підхід до загальної мистецької освіти. / Л. Масол. // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №2. – Бердянськ : БДПУ, 2006. – С. 25-31.
7. Орлов, В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія / В. Ф.Орлов; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наук. думка, 2003. – 276 с.
8. Садовская, Е. А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета : метод. указания к практ. занятиям по дисциплине "Педагогика высшей школы" / Е.А. Садовская. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.
9. Сорокина, Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущегоучителя средствами интегрированного учебного содержания  / Т. М. Сорокина // Нач. шк. – 2004. – № 2. – С. 110–120.
10. Щолокова, О. П. Культурологічні проблеми розвитку мистецької освіти в педагогічному ВНЗ / О. П. Щолокова // Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2000. – С. 3–9.

**СИНКРЕТИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ**

**Лабинцева Л. П.**

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, Украина,

[larissa.labintseva@mail.ru](mailto:larissa.labintseva@mail.ru)

Вопросы подготовки учителей музыки находятся в русле проблем, которые исследуются современной педагогической наукой. От того, каким будет современный педагог-музыкант, каким образом он будет осуществлять свою дальнейшую деятельность, насколько будет учитывать требования передовых и инновационных методик, во многом зависит уровень образованности и духовной культуры будущих поколений.

Тенденция к формированию духовности человека в современных условиях глобализации культурной, научной и социально-политической жизни общества находит выражение в феномене синкретизма. Синкретизм на уровне ключевых понятий философии культуры подробно также изучается гуманитарными науками.

Синкретизм (гр. συνκρητίσμος, syncretismus ‒ соединение) ‒ означает согласованность и единство или синкретический. В соответствии с нашей проблематикой, возьмем за основу это определение в современной энциклопедии: «Синкретизм характеризует неразвитое состояние какого-либо явления (например, искусства на первоначальных стадиях человеческой культуры, когда музыка, пение, поэзия, танец не были отделены друг от друга)» [3]. Чаще всего термин «синкретизм» применяется в искусстве, как факт исторического развития музыки, танца, драмы и поэзии.

Проблема синкретизма впервые становится предметом научного исследования Дж. Брауна «Рассуждение о поэзии и музыке» (1763 г.). Он одним из первых сформулировал идею первобытного синкретизма искусств, позже обоснованную и разработанную академиком А. Веселовским. Однако, мысль о единстве всех искусств (музыки, поэзии, танца) в первобытном обществе и дальнейшем их разграничении противоречила нормативной поэтике классицизма и вообще просветительской идее прогресса. Идеи Дж. Брауна утверждали важнейший для романтического сознания тезис о спонтанном, вдохновенном искусстве как о мощном проявлении народного духа. К сожалению, Дж. Браун не сформулировал этот тезис с такой отчетливостью и ясностью, как это сделал И. Гердер несколькими годами позже: он подробно описал синкретическое искусство диких народов Северной и Южной Америки, синкретизм античного искусства и священную поэзию древних евреев [1].

Исследования, посвященные синкретизму, достаточно разнообразны, поскольку многогранной является смысловая наполненность упомянутого понятия. Его разработка началась в этнографических исследованиях о первобытной культуре еще в XIX в. такими авторами, как Э. Тайлор, Дж. Фрезер, Э. Дюркгейм, К. Леви-Стросс.

В то же время, синкретизм понимается учеными (Ю. Архипова, А. Веселовский, Б. Розенфельд, П. Чесноков) также как нерасчлененность различных видов культурного творчества человечества, присущей ранним стадиям развития. Впоследствии, с этой синкретичности получили развитие изобразительное искусство (первобытная живопись, графика, орнамент, скульптура), исполнительское искусство (музыка, танец), поэзия и фольклор (как искусство слова). Создателями первоначальных культурных смыслов были неизвестные нам художники, музыканты, артисты, поэты.

В теории искусствоведения синтез искусств определяется как органическое единство, взаимосвязь различных видов искусства в рамках целостного художественного произведения или ансамбля из относительно самостоятельных произведений. К тому же, по мнению Н. Дмитренко, именно синтез и достигается, когда элементы различных искусств гармонично согласованы единством идейного замысла, что создает предпосылки и для стилистического единства [2].

В педагогике с давних пор известно, какие огромные возможности для воспитания души и тела заложены в синтезе музыки и движения, интеграции различных видов художественной деятельности. На это указывал еще Платон: «Трудно представить себе лучший метод воспитания, чем тот, который открыт и проверен опытом веков; он может быть выражен в двух положениях: гимнастика для тела и музыка для души... Несмотря на это, Ритм и Гармония глубоко проникают в душу, овладевают ею, наполняют ее красотой и делают человека таким, который прекрасно мыслит...».

Важное значение приобретают мнения других древнегреческих философов (Пифагора, Аристотеля) о педагогическом значении искусства, о том, что «мусическое образование» должен получить каждый ученик, и вопросов о его музыкальности или не музыкальности не должно возникать [4].

Напомним, что авторы трагедий (Фриних, Эсхил, Софокл, Эврипид) были одновременно и создателями музыки (композиторами), и авторами пьес (либреттисты), и лирическими поэтами, и исполнителями (певцами-инструменталистами), и актерами [4]. Все это указывает на синкретизм профессии учителя музыки – сочетание слова, музыки, движения. В то же время, профессия учителя музыки имеет много общего с профессиями актера и режиссера: в публичности педагогической деятельности, способности яркого эмоционально-волевого воздействия на учащихся, управлении такими важными аспектами педагогической деятельности, как творческое самочувствие, комплексом артистической выразительности, импровизацией, интуицией.

Ситуация, сложившаяся в системе образования учителей музыки настоятельно требует методологического обновления, и прежде всего, на основе научного понимания синкретизма как такового. В настоящее время, с ускорением темпа жизни, наступлением века высоких технологий и коммуникаций обособленные явления и процессы не только вступают в простое взаимодействие, но находят живую взаимосвязь, единую природу. В связи с этим, феномен синкретизма также меняется в условиях новой реальности.

В науке, в целом, синкретизм рассматривается также как тенденция к формированию новой единой картины мира, основанной на понимании взаимозависимости и взаимосвязанности всего того, что существует в процессе осознания глобализации культурных процессов в современном мире. Эти идеи представлены в работах В. Вернадского, Г. Шредера, С. Федосина. Современный интерес к синкретизму профессиональной подготовки учителей музыки объясняется органичным сочетанием рационального и эмоционального, предметно-логического (научного) и образно-чувственного знания.

Таким образом, в науке и культуре по-новому ставится вопрос о содержании понятия «синкретизм», об уникальности и относительной самостоятельности данного понятия, о возможности объединения, взаимосвязи компонентов сферы культуры, движения к глобальной универсализации. Имеющийся интерес к синкретизму со стороны гуманитарного знания еще в большей степени доказывает необходимость его рассмотрения.

**Список использованных источников**

1. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества: серия «Памятники исторической мысли» [Пер. и примеч. А. В. Михайлова] / И. Г. Гердер. – М. : Наука, 1977. – 705 с.

2. Дмитренко Н. В. Музика в горизонті культури / Н. В. Дмитренко // Від духовних джерел України до сучасної України: зб. наук. праць / відп. ред.: Ю. М. Алексєєв. – К. : КСУ, 2003. – С. 101 – 105.

3. Литературная энциклопедия : Синкретизм [Электронный ресурс]. – URL : <http://dic.academic.ru>

4. Стратан-Артишкова Т. Б. Ретроспектива становлення і розвитку музично-творчого виконавства у вітчизняному і зарубіжному освітньому просторі / Т. Б. Стратан-Артишокова // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХ століття. – К. : Київ.ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 245 – 254.

**ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЭСТЕТИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ** **БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

**С.П. ФЕДОРИЩЕВА**

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, ЛНР,

fedorisvetlana@yandex.ru

В последнее время в обществе повышается интерес к проблеме духовности, ее роли в формировании личности. Кризис духовности в современном мире приводит к осознанию того, что социальное развитие общества невозможно без духовного роста. Вечные ценности не могут заменяться суррогатами. Необходимо подвести каждую личность к осознанию ею роли духовно-нравственных ценностей и помочь их формированию.

Отличие человека от всех других существ заключается именно в наличии духовности. Духовность – это сложное интеграционная качество личности, которая объединяет интеллект, эмоциональную сферу и соответствующие им действия, поступки. Формируется духовность на протяжении всей жизни человека. С точки зрения религии, духовность – это состояние богоподобия человека, это степень совершенства души каждого конкретного человека по отношению к христианскому идеалу. Духовность не означает нечто неизменное. Она отражает состояние души человека на определенном этапе его жизни. Духовность рассматривается в динамике, как процесс, который меняется в течение жизни. Этот феномен определяется особенностями продвижения личности по иерархии ценностных смыслов и овладением духовной культурой. Духовность выступает ценностным измерением бытия, его соответствием абсолютным ценностям: красоте, творчестве, свободе, вере. Именно эмоциональная насыщенность определяет высокую духовность человека.

Значительное место в духовном становлении подрастающего поколения принадлежит учителям и особенно – учителям гуманитарно-эстетического цикла. Именно их педагогическая деятельность направлена на воспитание у школьников нравственно-эстетических идеалов и чувств, художественно-эстетических вкусов, формирование нравственно-эстетического возвышенного отношения к окружающему миру.

В современную школу должен прийти такой учитель, который обладал бы не только знаниями, но и способностью выразить себя в творческой педагогической деятельности. Сегодня важно преодолеть взгляд на профессию педагога только как носителя и передатчика суммы "знаний, умений и навыков". В педагогических действиях учителя должны проявляться основные профессионально значимые и интеллектуально-эстетические свойства его личности. Профессионализм учителя, его педагогическое мастерство должны нести в себе духовность, высокую моральную и эстетическую культуру.

Духовные ценности нельзя передавать так же, как передаются знания, потому что из знания ценностные ориентации не возникают. Путь к формированию ценностей – это духовное общение людей.

Процесс подготовки будущего учителя по своей сути является процессом формирования педагогического мастерства. Потому что только мастер, художник может быть настоящим учителем. На это в свое время обращали внимание классики педагогики Я.-А. Коменский, И. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и другие. К. Д. Ушинский писал о том, что педагогика - это не наука, а искусство – всего, самое сложное, самое высокое и самое необходимое из искусств. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно ставить вопрос о необходимости усиления внимания к эстетическим принципам подготовки учителя музыки, в частности об эстетических основах формирования педагогического мастерства как необходимой предпосылки профессионального, общекультурного, духовного развития личности педагога.

Процесс формирования педагогического мастерства учителя гуманитарно-эстетического цикла должен базироваться на эстетических основах, благодаря которым развивается система качеств личности, необходимых для осуществления эстетически направленных действий: умения переживать и оценивать эстетико-художественные объекты, произведения искусства, формирования эстетического отношения к искусству и окружающему миру. В процессе формирования эстетических основ педагогического мастерства будущего учителя музыки возникает необходимость поиска таких эстетических факторов, которые, воздействуя на характер педагогической деятельности, смогут наполнить ее эстетическим содержанием.

Педагог-мастер является носителем человеческой культуры в ее интеллектуально-эстетическом проявлении. Эстетическая культура личности как продукт, произведение человеческого ума неразрывно связана с творческой эстетической деятельностью через общий результат: формирование эстетического отношения к миру, развитие эстетического мировосприятия. Духовное, эстетическое наслаждение от процесса переживания своей деятельности поднимает личность над действительностью, позволяет воспринимать окружающий мир с позиций мудрости, красоты, человечности и направлять свою творческую энергию на высшую цель - бескорыстный поиск красоты, создание новых ценностей культуры. Это самовыражения учителя музыки осуществляется прежде всего ежедневными действиями по формированию личностного эстетического образа поведения, целенаправленной работой по развитию эстетической культуры, эмоциональному обогащению, поиску красоты, эстетических чувств, совершенствование своего духовного облика.

Анализу проблемы формирования эстетической культуры личности посвящены работы эстетиков, педагогов, психологов. Ученые выделяют культуру педагога как интегральный показатель его творческого начала, поведения и деятельности. Охватывая с внешней стороны все предметные результаты человеческой деятельности, культура по своему внутреннему содержанию является процессом развития самого человека как общественного существа, как целостной и гармоничной личности, средством существования человека как общественного существа, как целостной и гармоничной личности, как субъекта деятельности, степени его индивидуального-творческого, социального, интеллектуального, нравственного, эстетического и физического совершенствования.

Эстетическая культура состоит из единства и взаимодействия всех ее компонентов. Так, тезаурус и эстетический кругозор личности характеризуют ее эстетическую эрудицию, интеллектуально-эстетический потенциал. Диапазон интересов обеспечивает уровень духовных и эстетических идеалов. Эстетический кругозор обеспечивает эстетическую направленность личностной культуре, а эстетические умения и способности впитывают эстетический опыт личности. Эстетический кругозор и освоенные методы эстетической деятельности регулируют поступки и действия. Эстетическая культура чувств личности определяет эстетическую насыщенность его поведения и деятельности.

Таким образом, личностная эстетическая культура будущего учителя музыки предусматривает гармоничное развитие всех ее элементов, требует целостного формирования их в эстетической деятельности. Поэтому условием целенаправленного эстетического воспитания будущего учителя музыки в вузе является необходимость формирования богатства человеческих чувств посредством организации систематических встреч субъекта с различными природными объектами и художественными ценностями, участие будущего педагога в различных видах человеческой деятельности, богатая сфера общения.

Наиболее связанным с эмоциональной жизнью людей оказывается искусство как продукт общественного развития и одна из форм общественного сознания. Искусство развивает у будущих учителей творческое воображение и фантазию, способность чувствовать настроения учеников, остро реагировать и правильно оценивать жизненные явления. Оно также является важнейшим средством самовыражения и самоутверждения личности педагога, способствует активизации психических процессов.

Эстетическое развитие будущего педагога-музыканта осуществляется в процессе музыкально-эстетической деятельности. Деятельность учителя музыки является не только общепедагогической. Она относится к художественно-эстетической деятельности и ей свойственны закономерности процессов художественного творчества. Поэтому такие свойства личности, как ее эстетическая направленность, эстетические знания и умения, составляющие индивидуальную культуру, эстетический опыт, должны формироваться в творческой эстетической деятельности. Способность переживания, осмысления художественной сути музыкального произведения тоже является творческой способностью человека.

Процесс эстетического восприятия предполагает получение эстетического переживания, наслаждения. Поэтому искусство является одним из важных средств формирования духовного мира личности, способствует формированию и развитию духовных потребностей и интересов. Произведения искусства – это результат духовной деятельности, осмысления человеком действительности и своего отношения к определенным ее сторонам.

Для полноценности эстетического воспитания необходимо формирование в личности таких элементов эстетической культуры, как эстетическая эрудиция, эстетический кругозор, эстетические знания, которые формируются и закрепляются в процессе целостного анализа произведений искусства. Художественные эмоции вызывают у человека напряженную умственную деятельность, а осмысление – это движение по пути творчества. Обращение оценочной стороны сознания к чувственно-смысловому контексту произведения выступает для педагога одной из форм эстетической творческой деятельности.

Для будущих учителей музыки предметом восприятия выступает художественный образ урока, эстетический образ собственной педагогической действия, художественный образ музыкального произведения. Необходимость адекватного отражения и постижения художественного образа требует не только активности личности, но и эстетически избирательной активности, которая, в свою очередь, зависит от сформированности основных элементов эстетического отношения: эстетического восприятия, эстетического вкуса, эстетических потребностей и др.

Педагогическое мастерство основывается на разносторонней направленности педагогического труда. И эстетическая направленность педагогической деятельности должна включать такие виды направленности, как эстетическая направленность взаимодействия учителя и учеников, эстетическая направленность общения, эстетическая направленность педагогических действий. Направленность педагогического процесса на эстетическую взаимодействие с окружающим миром позволяет эстетизировать педагогический процесс, включить личность в эстетическую деятельность.

Таким образом, мы получаем основание говорить о необходимости разработки эстетических механизмов процесса формирования эстетических основ педагогического мастерства средствами искусства, направленных на эстетизацию педагогической деятельности будущих учителей. Формирование творческих эстетических свойств личности как важных компонентов эстетической культуры личности имеет большое значение при подготовке учителя музыки общеобразовательной школы.

**ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА** «**ЗАРУБЕЖНАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА**»

**Бульен Л. А.**,

ГБПОУ «Пензенский колледж искусств», г. Пенза, Россия,

bulenoleg@mail.ru

ХХ век ушёл в прошлое, стал историей, и теперь эта обширная эпоха в развитии музыкального искусства не умещается, как это было раньше, в единый курс зарубежной музыкальной литературы. На отделении «Теория музыки» Пензенского колледжа искусств, в отличие от общих курсов, творчество зарубежных композиторов ХХ века изучается отдельной дисциплиной на протяжении четвёртого семестра, параллельно с очень насыщенным последним семестром зарубежной музыкальной литературы, включающим творчество представителей позднего романтизма, импрессионизма и веризма Р. Вагнера, И. Брамса, Дж. Верди, Ш. Гуно, Ж. Бизе, Б. Сметаны, А. Дворжака, Э. Грига, К. Дебюсси, М. Равеля, Дж. Пуччини и Г. Малера. Проблему создаёт параллельное изучение дисциплин, что с одной стороны, требует больше усилий, а с другой – даёт возможность для необходимого установления «по горячим следам» взаимосвязей и сравнений процессов искусства ХХ века со второй половиной ХIХ, и в том числе – рубежа ХIХ и ХХ веков. В ХХ веке сформировался новый язык искусства, и мы испытываем трудности, когда выходим за рамки позднего романтизма и сталкиваемся с проблемой восприятия музыки ХХ века. Профессиональное творчество композиторов становится элитным, не таким доступным. Искусство ХХ века в основе имело тотальную двойственность и устремлённость к полярностям:

1) конструктивность – экспрессивность в крайних проявлениях,

2) натурализм – абстракционизм,

3) разрушение форм – создание чистых форм,

4) элитарность – массовость.

Массовая культура заменила собою фольклор, но она противоположна фольклору, поскольку гонится за модой, меняется и устремляется к новизне, хотя, как и фольклор пользуется устоявшимися схемами.

В процессе изучения дисциплины мы стараемся рассмотреть основные закономерности музыкальной культуры ХХ века, их связи с культурой и искусством, важнейшими историческими событиями ХХ века, и в результате убеждаемся в полной оправданности звучаний, находим их новую красоту, новую гармонию. К тому же, другие виды искусства нам в этом очень помогают, мы убеждаемся, что музыка тесно связана с их выразительными средствами. При изучении курса «Зарубежная музыкальная литература ХХ века» сложилась традиция ежегодных выступлений студентов на открытых семинарах, цель которых обобщить знания студентов, привлечь их к более активной работе с литературой, дать им возможность почувствовать себя пропагандистами искусства ХХ века. Тематика семинаров чаще всего приурочена к юбилейным датам композиторов. В 2009 году проходил семинар к 110-летию Франсиса Пуленка, в 2010 – к 150-летию Густава Малера, в 2011 – к юбилеям Б. Бартока, И. Стравинского и С. Прокофьева «Авангардные тенденции ХХ века», в 2012 – памяти Арнольда Шёнберга, в 2013 – «Большой послевоенный авангард». В 2013 – 2014 учебном году проходили два собрания студенческого теоретического кружка: «Памяти Гвидо Аретинского», на котором в ряду других прозвучало сообщение о современной нотации, и «Композиторы Пензы. К 350-летнему юбилею города». Следующий семинар по музыке ХХ века состоялся в 2015 году – «Мировая катастрофа» об отражении событий Второй мировой войны в искусстве. Последний открытый семинар 2016 года был приурочен к 120-летию Карла Орфа (его музыка больше всех нравится студентам). К участию в семинарах привлекаются, по возможности, студенты всех курсов, не только второго. Первокурсники пробуют свои силы в самостоятельных выступлениях, а старшие обязательно поддерживают семинар своим примером, как более опытные исследователи, уже получившие основы изучения музыки ХХ века. Участие в семинарах является наиболее важной формой отчётности студентов и значительно влияет на итоговую аттестацию. В качестве слушателей приглашаются все желающие, как правило, присутствуют преподаватели и студенты других отделений, образующие и группы поддержки выступающих и группы оппонентов, которые могут попросить разъяснений или вступить в дискуссию с выступающими. В качестве иллюстраций выступлений прослушиваются фрагменты произведений. Результатом семинаров является собрание материалов в специальную папку для использования их в дальнейшем при изучении дисциплины, а также издание сборников материалов, в которых объединены все выступления.

В качестве введения в курс зарубежной музыкальной литературы ХХ века рассматривается обзорная тема «Периодизация музыки ХХ века», в которой сравниваются не во всём совпадающие друг с другом музыковедческие взгляды на периодизацию [1, 2, 3].

Проблема периодизации является одной из ключевых, организующих весь курс, поэтому остановимся на ней подробнее. В обзоре освещаются закономерности чередования периодов и характерные их особенности в соответствии с более поздними версиями периодизации. При всех отличиях взгляды авторов периодизаций сходились в основных ориентирах, во-первых, на важнейшие исторические вехи ХХ века – это две мировые войны; во-вторых, на периодизацию творчества и смену поколений композиторов, в-третьих, на закономерное чередование возникновения новой эстетики и новаторских приёмов музыкального языка с объединяющими, синтезирующими явлениями, а также в том, что ХХ век начинается в ХIХ-ом. В основу последних периодизаций положена идея о том, что новые тенденции, открывающие периоды, начинаются с предвосхищения мировых войн примерно за пять лет до их начала, то есть границы периодов обозначены перед войнами. Итак, авторы отмечают шесть периодов. Если в предыдущих столетиях на развитие той или иной художественной школы уходило полвека или век, то в ХХ столетии основные периоды сжаты, занимают примерно 20 лет, и отличаются напластованием, полифоничностью всевозможных течений. Время в ХХ веке ускоряется и сжимается в несколько раз, что зависит от глобальных исторических и планетарных тенденций.

В целом, культура ХХ века развивалась в двух противоположных направлениях. Изначально на культуру влияло доминантное положение науки, что привело к взаимоисключающим и взаимозависимым процессам. Наука трансформировала четыре столпа культуры: религию, мифологию, искусство, философию, внедрив наукообразный «мутантный ген» в язык искусства и в мировоззрение. В результате цивилизация оказалась лишённой важных нравственных основ, что сказалось:

1) в разрушении традиций;

2) в совершенствовании телесных аспектов взамен духовных;

3) в культивировании материальных потребностей в ущерб духовным;

4) в укреплении массовых тенденций, а не духовных.

Но в ходе развития постмодернистская наука сама модифицировалась, подойдя на рациональном уровне к онтологическим основаниям, по смыслу характерным для мифо-религиозных представлений прошлого (в теории создания вселенной, возникновения жизни, в открытии бозона Хиггса – частицы Бога, в расшифровке ДНК и др.). В фундаментальной науке активно рождается новая концепция вселенной, и возможно это приведёт к зарождению новой, противоположно направленной культуры.

**Список использованных источников**

1. Друскин М. С. О периодизации истории зарубежной музыки XX века / М. С. Друскин // Исследования и воспоминания Л. – М. : Советский композитор, 1977.

2. Житомирский Д., Леонтьева О., Мяло К. Западный музыкальный авангард после второй мировой войны / Д. Житомирский и др. – М. : Музыка, 1989. – 304 с.

3. Шахназарова Н. «Авангард» в современной западной музыке / Н. Шахназарова // Современное западное искусство. – М. : Наука, 1971.

**ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ГИТАРИСТОВ**

**Р. А. Таранов**

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, ЛНР,

[larissa.labintseva@mail.ru](mailto:larissa.labintseva@mail.ru)

Формирование музыкально-исполнительской компетенции специалистов является одной из насущных проблем музыкальной педагогики. Понятие компетентности Д. Мак-Клелланд обозначает как «наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области» [7]. Музыкально-исполнительскую компетентность Н. Михайленко характеризует как систему исполнительских навыков, имеющих конкретную музыкально-целевую направленность, обусловленную содержанием интерпретируемого произведения, особенностями творческого мышления, уровнем развития двигательной техники и степенью ее управляемости [6].

На наш взгляд, компетентный музыкант должен владеть различными видами компетенций:

* применять знания, умения и навыки;
* успешно действовать на основе практического опыта при решении определенных задач;
* применять биомеханические и эргономические принципы в процессе освоения посадки и постановки исполнительского аппарата;
* учитывать законы волновой физики и акустики при формировании звука гитары, формировать рациональные игровые движения с участием мышц (сгибательных и разгибательных);
* применять способы саморегуляции в условиях концертного исполнения, психофизиологические принципы;
* коррекция негативных состояний исполнительского аппарата.

Заметим, что отличием исполнительского искусства от других видов художественной деятельности является наличие художественной интерпретации.

Взяв за основу исследования Н. Давыдова, мы рассматриваем музыкально-исполнительскую компетентность будущих гитаристов как взаимосвязь двух глубинных внутренних аспекта: психофизиологический и художественно-интерпретаторский. *Первый* – включает физические слухомоторные навыки. *Второй аспект* компетентности выражает процессуальность динамики, тембровость, агогику, фоничность, артикуляционно-штриховую характерность, художественную целесообразность и меру применения выразительных инструментальных средств, непосредственно связанных с индивидуальной творческой интерпретацией [2].

В связи с этим, целью статьи является анализ практических аспектов формирования музыкально-исполнительской компетентности будущих гитаристов.

Исторически сложилось так, что в музыкальной педагогике более подробное изучение получил второй аспект: художественно-интерпретаторский, а психофизиологический аспект изучен недостаточно подробно, в силу того, что развитие двигательных навыков педагоги-практики рассматривали как моторику. Известно, что психофизиологический подход включает в себя слухомоторные навыки, умения, формы движения; приемы, способствующие целесообразности, скорости, ловкости, сформированности музыкально-игровых движений; способы коррекции негативных состояний исполнительского аппарата будущих гитаристов.

К сожалению, экономическая нестабильность, экологические проблемы, техногенные катастрофы, рост социальной нестабильности способствуют росту физических и психических нагрузок на организм. В связи с этим, мы обращаем внимание на существование оздоровительных систем, предлагаемыми разными авторами. Охарактеризуем некоторые их них.

В начале ХХ в. известной становится система физического развития доктора А. Анохина («Волевая гимнастика»), который по новому подошел к принципу выполнения физических упражнений. Автор обращает внимание на выполнение упражнений без отягощений (т. е., без гантелей, без эспандера, гирь и др.), при этом нужно сознательно напрягать соответствующие мышцы, имитируя преодоление того или иного сопротивления [1]. Его упражнения дают возможность не только увеличить силу, но и добиться умения напрягать и расслаблять отдельные группы мышц, что необходимо в любом виде человеческой деятельности.

Интерес представляет другая оригинальная система статических упражнений – А. Засса. Автор говорил: «Надо развивать не поверхностную массу мышц, т. е. объем, а то, что лежит в основе мускула – сухожилие» [3, с. 24]. При попытках согнуть толстый металлический прут или порвать цепь эти внешние тщетные попытки при многократном повторении оказываются очень эффективными средствами для развития крепости сухожилий и силы мышц. Такие действия получили название изометрических упражнений.

Американский врач К. Купер разработал оздоровительную систему аэробных упражнений для массового пользования и в основу физических упражнений положил занятия бегом. «Основным правилом аэробической системы, – указывает К. Купер, – является формула: безопасно, медленно и поступательно» [5, с.12].

Вышеперечисленные приемы, направленные на поддержание физической формы, оказывают и оздоровительный эффект. Мы считаем, что они максимально подходят музыкантам, так как не требуют наличия спортивного инвентаря.

Важным практическим аспектом формирования музыкально-исполнительской компетентности будущих гитаристов является выработка игровых рефлексов, которая возможна только при работоспособном состоянии нервных клеток. При наступлении в них тормозных процессов формирование рефлексов затрудняется, поэтому занятия необходимо прекратить и дать организму отдых. Физиологи рекомендуют делать паузу после 40 – 45 минут занятий, не особенно ее затягивая, так как при перерыве более 15 минут теряется рабочее (исполнительское) состояние и музыканту приходится заново разыгрываться. Заметим, что частый и короткий отдых предпочтительнее для музыкантов со слабой нервной системой. Для тех же, кто обладает сильной нервной системой, предпочтительнее делать перерывы после 1,5 – 2 часов работы. Полноценный отдых – это смена видов деятельности, и поэтому паузу в работе желательно занять физической разминкой для того, чтобы снять нервно-психическое напряжение и усталость в мышцах.

Мы предлагаем комплекс упражнений, которые можно использовать в качестве разминки в перерывах между занятиями за инструментом. Цель комплекса – снятие мышечных зажимов, усталости, а также умственного и психического напряжения. Эти задачи решаются комплексно, применяя физические и дыхательные упражнения. Из физических мы отдаем приоритет тем действиям, которые, воздействуя на организм щадяще, оказывали бы оздоровительный эффект. Такого результата можно достичь, благодаря упражнениям, развивающим гибкость. К основным видам гибкости относят динамическую гибкость, проявляемую при произвольных движениях самого человека, и статическую гибкость, имеющую место при фиксированных положениях тела. Различают также активную и пассивную гибкость.

В основу упражнений для развития гибкости положены разнообразные движения: сгибание-разгибание, наклоны, повороты, махи, вращательные и круговые движения [4, с.276].

Для получения эффекта от выполнения упражнений необходимо умение расслабляться и правильно дышать. Дыхание должно быть ровным, глубоким и естественным. Нервно-психические перегрузки мы предлагаем снимать при помощи особого типа дыхания – ритмического (вдох производится на четыре счета, далее следует задержка на четыре счета, затем на четыре счета выдох и задержка дыхания на четыре счета).

Умение расслабляться – это то качество, без которого невозможно добиться результатов в музыкально-исполнительской деятельности; умение внушить себе состояние тепла, тяжести, спокойствия поможет добиться значительного расслабления мышц.

Таким образом, мы рассмотрели некоторые практические аспекты формирования музыкально-исполнительской компетентности будущих гитаристов, в основе которой представлен комплекс упражнений: для развития гибкости мышц, выработки игровых рефлексов, умения расслабляться. Важным фактором музыкально-исполнительской компетентности гитаристов является использование приемов, направленных на поддержание физической формы, оказывающих оздоровительный эффект.

**Список использованных источников**

1. Анохин А. К. Волевая гимнастика / А. К. Анохин. – СПб. : Нива, 1909. – 70 с.

2. Давыдов Н. А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста (аккордеониста) / Н. А. Давыдов. – К. : Музична Україна, 1997. – 240 с.

3. Засс А. И. Динамические и изометрические упражнения / А. И. Засс. – СПб. : Военно-книжный магазин Н. В. Васильева, 1913. – 67 с.

4. Кадочников А. А. Личная техника безопасности / А. А. Кадочников. – Ростов н/Дону : Феникс, 2007. – 473 с.

5. Купер К. Аэробика для хорошего самочувствия / К. Купер. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 35 с.

**ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ**

**В. В. Михалёва**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,

г. Пенза, Россия,

[valvas@mail.ru](mailto:valvas@mail.ru)

В любой деятельности школьников – урочной и внеурочной происходит процесс воспитания и общекультурного развития. Однако внеурочная деятельность имеет более широкий потенциал в выполнении этих задач, поскольку такая форма работы позволяет уделять больше внимания каждому ученику, дать почувствовать школьникам собственную уникальность и востребованность. Все формы внеурочной работы позволяют педагогам обнаружить и развить интересы и возможности ребят. Они предполагают совместную деятельность педагога со школьниками. Обязательным условием эффективности такого взаимодействия являются:

* отношение к ребёнку не как к объекту, а как к объекту деятельности, который способен к самостоятельному творчеству и развитию;
* отношение к учителю как к связующему звену между культурой и ребёнком, основной функцией которого является знакомство школьника с миром культуры и поддержка детской индивидуальности в выборе культурных ценностей;
* отношение к образовательному и воспитательному процессам как к носителям культурных ценностей, движимым взаимодействием их субъектов с целью саморазвития;
* отношение к воспитательной системе как к культурно-образовательной среде взаимодействия школьников и педагогов с целью создания культурных ценностей и воспитания культуры индивида [1].

Возможность свободного выбора предпочтительного вида деятельности является одним из важных условий проявления творческого начала детей. Поскольку творчество есть взаимосвязанное сочетание психофизических, эмоциональных и духовных сфер, то такая возможность становится особенно ценной. Основная задача внеурочной работы в школе и состоит в том, чтобы организованное времяпрепровождение приводило к творческому, гармоничному, общекультурному развитию учащихся.

Основой внеурочной творческой работы является возможность школы организовывать и осуществлять осознанное включение учащихся в коллективно-полезную деятельность, которая вызовет у них эмоциональный отклик и инициативу, преобразовательно-организационное отношение к совместному труду. Ярким примером такой совместной эмоционально окрашенной деятельности служит работа школьного музыкального театра.

Эффективность такой коллективной работы определяется постепенным побуждением школьника к самостоятельной деятельности по выстраиванию собственного развития через намеренно проектируемые и реализуемые события, связанные с участием в общественно значимой творческой деятельности.

Естественно, деятельность школьного музыкального театра не ограничивается сугубо музыкальной деятельностью и включает в себя также элементы актёрского мастерства, художественно-изобразительного творчества и др. Школьный музыкальный театр обладает богатым потенциалом в развитии творческих способностей детей, пробуждении интереса к литературе и музыке, воплощении эмоциональных переживаний.

Как известно, самым эффективным способом развития творческих способностей школьника является его эмоциональное раскрепощение и возможность проявлять себя в любых видах фантазирования и свободного сочинительства. Именно эти условия в полной мере может воссоздать работа школьного музыкального театра. Кроме того, драматическая деятельность объединяет искусство с личными переживаниями исполнителей и зрителей, что имеет сильнейшее воздействие на эмоциональный мир школьников.

Участие в школьном музыкальном театре активизирует творческое мышление, сообразительность, способность перевоплощаться в заданный образ, перенимая его характер и проживая его жизнь. Отсюда следует, что музыкальная театральная деятельность есть наиболее чистый, абсолютный вид школьного творчества.

В своих исследованиях В.Г. Петрова отмечает, что участие в деятельности школьного театра представляет собой особую форму проживания эмоциональных впечатлений, что напрямую заложено в природе детей и проявляется вне зависимости от воздействия взрослых, спонтанно [3].

В школьном музыкальном театре реализуется воображение школьников, в котором образ, созданный на основе отдельных элементов реальности, преобразуется обратно в действительность. То есть, желание творческой реализации, изначально заложенное в процессе воображения, в полной мере способно реализоваться именно в процессе музыкально-драматической деятельности.

Вторая причина эффективности деятельности школьного музыкального театра в развитии творческих способностей школьников является тесная связь её с детской игрой, то есть с истоками самого детского творчества.

Эти особенности детской деятельности в музыкальном театре составляют основу и ценность детского творчества. Готовя оригинальный сценарий или импровизируя готовый литературный материал, школьники реализуют элементы словесного творчества, доступного и интересного им самим. Подготовка декораций, костюмов и реквизита позволяет учащимся реализоваться в изобразительном художественном творчестве. Наконец, сам процесс актёрской игры становится финальным воплощением проявления творческих способностей школьников.

Содержание театральных постановок имеет социальную нравственную направленность. Школьник перевоплощается в образ героя, проживая его эмоции и отождествляя себя с ним, одобряя положительные качества, осуждая отрицательные. Театральные постановки имеют богатый воспитательный потенциал благодаря неограниченной тематике сценарных решений.

Огромную роль играют *задания*, направленные на развитие креативной сферы учащихся, ставящие своей задачей развитие творческого потенциала школьников, творческой направленности их личности, инициативности, импровизационных способностей.

Система таких заданий опирается на личностный опыт школьника, пронизывая всю деятельность школьного театра независимо от тематики и особенностей постановки. При выполнении творческих заданий у школьника формируются музыкальные и другие художественные представления, активизируется творческое воображение.

Деятельность школьного музыкального театра несёт воспитательный потенциал за счёт совместной деятельности, коммуникации, развития музыкальных навыков и пр.

Постановка ученика любого возраста в позицию актера-творца активизирует его эмоциональный, интеллектуальный, нравственный, социальный, трудовой опыт и развивает его. Такой потенциал театральной работы объясняется спецификой самой деятельности, где актёр полностью включён в воплощение гипотетических обстоятельств – поисков коммуникации, оправдания творческого вымысла.

Таким образом, специфика музыкального театрального творчества определяется как перевоплощение или трансформация своего каждодневного, привычного поведения в соответствии с обстоятельствами и особенностями, в которых находится герой пьесы.

Анализ педагогической и музыкально-методической литературы по проблеме нашего исследования позволил предположить наиболее вероятные педагогические условия успешного развития творческих способностей школьников в музыкальном театре:

* синтез различных видов искусства в условиях работы школьного музыкального театра;
* развитие комплекса специфических интеллектуальных способностей школьников посредством использования развивающих заданий;
* использования специфических методов музыкального образования: импровизации, создания композиции.

Помимо непосредственной подготовки к театральной постановке, занятия в школьном музыкальном театре должны включать упражнения по сценической речи и актёрскому движению, творческие задания и игры.

Например, одним из творческих упражнений может быть *«Отражение»*. В ходе выполнения упражнения один партнёр встаёт напротив другого на расстоянии двух-трёх шагов. Один из участников свободно двигается в пространстве, а второй, как зеркальное отражение, повторяет его движения максимально точно. Это упражнение выполняет одновременно несколько задач. С одной стороны – помогает участникам театра научиться осознанно владеть своим телом, раскрепощает их; с другой – развивает творческую активность школьников.

Ещё одним упражнением, ставящим своей целью развитие творческих способностей школьников, в частности, творческого воображения, может быть упражнение *«Удар по мячу»*. Также оно направлено на обучение сценическому движению, перевоплощению.

Ребятам предлагается ударить рукой по воображаемому мячу, как при игре в волейбол. Причём главная творческая задача – «почувствовать» вес мяча, представить момент и силу удара. При выполнении упражнения требуется сделать максимальный замах, активно «ударить» по мячу и проследить взглядом за полётом воображаемого мяча.

Упражнения по сценическому движению помогают школьникам сформировать общие двигательные навыки, такие как чувство баланса и координации, точность движений, развить способности учащихся к взаимодействию с другими участниками сценического действия. И особенно важно – несут в себе огромный потенциал, помогая развивать воображение детей и их творческую активность.

Упражнение *«Превращения»*направленно на развитие актёрских навыков и творческого воображения. В нём используется ширма, за которой происходят «превращения» – актёрские перевоплощения школьников. Дети получают задание: воплотить тот или иной образ, явление. Причём, каждый участник игры должен перевоплотиться дважды. Первый раз – до входа за ширму, второй – после выхода. Например: кот и мышь. Школьник изображает кота, входящего за ширму, а обратно выбегает уже «мышь». Другими заданиями для выполнения в этом упражнении могут быть, к примеру: старик-младенец, жарко-холодно, легко-тяжело и др. Это упражнение способствует развитию гибкости мышления учащихся, изобретательности, творческому воображению.

На занятиях школьного музыкального театра должен быть использован блок музыкальных упражнений, направленных на развитие актёрского мастерства, воображения, мечтательности. При выполнении упражнений применяются *методы импровизации* и *создания композиции*.

Работа методистом на практике студентов в школе, дала возможность автору статьи наблюдать совместные занятия ребят с педагогом в трудной игре ***«Рождение музыки».*** Ведущим в этой игре является *метод импровизации*. Учащимся предлагается придумать рассказ, в котором музыка существует в качестве самостоятельно живущего героя. Её исполняет учитель на фортепиано. Вначале это задание вызывает затруднение у детей. Но, постепенно, совместно с учителем, школьники включаются в игру очень активно, действительно начинают импровизировать голосом и на детских музыкальных инструментах ритмическую основу наигранной на фортепиано учителем мелодии-героя рассказа.

*Метод создания композиции* воплощается в сочетании различных видов художественной деятельности при исполнении одного музыкального произведения. Он позволяет включать всех детей группы в активную творческую деятельность, и, в то же время, способствует наиболее полной проработке музыкального произведения.

***Задание 1*** основано на синтезе искусств. Школьникам предлагается прослушать музыкальное произведение и с помощью бумаги, пластилина, фломастеров или красок воплотить ассоциации, возникшие при прослушивании музыки.

***Задание 2.*** После прослушивания музыкального произведения школьники вслух делятся своими эмоциональными впечатлениями, образами, а затем, при помощи учителя, эти мини-рассказы объединяют в одну эмоциональную картину-рассказ.

Таким образом, наиболее благоприятно реализации творческих способностей школьников в условиях школьного музыкального театра способствуют:

* акцентирование деятельности на проявлении творческого начала школьников в различных видах музыкальной и актёрской деятельности в сочетании с наиболее тесным взаимодействием различных видов работы;
* использование в работе школьного музыкального театра разнообразных форм и методов, в первую очередь направленных на активизацию творческой активности и повышение заинтересованности школьников в театральной деятельности;
* выстраивание комплекса творческих заданий в определённой последовательности – от простых к более сложным;
* использование в работе школьного музыкального театра наиболее качественных, образно-содержательных образцов классического и современного музыкального творчества.

Задача педагога помочь школьникам духовно овладеть произведениями музыкально-театрального искусства. Известно, что музыкальное произведение может быть истолковано разными людьми по-разному даже в одной и той же общественной среде. Осмысленное понимание музыки и её переживание возможны лишь на основе музыкального опыта, слушательских впечатлений, ассоциаций, вокально-хоровых навыков. Все они складываются у школьников под непосредственным воздействием социально-культурной среды, в которой он живёт 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 [2].

**Список использованных источников**

* + - 1. Бухвалов, В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В. А. Бухвалов. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 144 с.
      2. Михалёва, В. В. Развитие эмоционально-образного мышления студентов в классе хорового дирижирования / В. В. Михалёва // Духовно-нравственное воспитание: Образование. Культура. Искусство : материалы VI Междунар. науч-практ. конф. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2015 г. – 268 с.
      3. Рубина, И. Ю. Театр и подросток / И. Ю. Рубина. – Научно-исследовательский институт художественного воспитания. Академия педагогических наук СССР. – М. : Просвещение, 1970. – 208 с.

**ОСВОЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ НОТНОЙ ГРАМОТЫ В ХОРОВОМ КРУЖКЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Т. А. Шипилкина, С. Г. Шелундова**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,

г. Пенза, Россия,

[kaf\_muz@mail.ru](mailto:kaf_muz@mail.ru), kowka-mypka@mail.ru

Работа в детском хоровом кружке направлена на обучение детей слаженному хоровому пению. Такая слаженность в музыке именуется ансамблевым звучанием. Само понятие ансамбля в хоре многогранно, так как включает в себя несколько видов ансамблей: интонационный, дикционный, ритмический, динамический, агогический, тембровый. Проработка частных ансамблей дает красивое слаженное звучание хора, при котором возможна передача слушателям идеи музыкального произведения, заложенной в него автором. Все эти задачи поможет решить знание элементарной музыкальной грамоты, так как оно дает осознанное понимание детьми самих музыкальных процессов в целом, и в данном музыкальном произведении, в частности. Кроме того, умение петь по нотам развивает разного вида музыкальный слух ребенка (звуковысотный, ритмический, динамический, тембровый), мышечные ощущения ротовой полости, зрительное и слуховое восприятие, процессы памяти через фиксацию хорового произведения (детской песни) различного вида нотными символами.

*Цель нашего исследования* ***–*** *определить педагогические условия, обеспечивающие наибольшую эффективность освоения нотной грамоты в хоровом кружке с детьми младшего школьного возраста.*

В настоящее время накоплен значительный опыт по освоению школьниками нотной грамоты. Анализ педагогического опыта, позволил нам сделать вывод о том, что практикующие педагоги не придерживаются какой-либо определенной системы развития музыкальной грамотности у детей, а произвольно преподносят материал по своему усмотрению. Ноты, составляющие гамму натурального до-мажора,в большинстве случаев даются сразу, скопом. Это же подтверждают детские стихи о нотах, детские песенки о нотах.

Этот вопрос, на наш взгляд, требует постепенного раскрытия и освоения детьми. А вот понятие интервала и практическая работа с ним должна идти параллельно с освоением каждой нотки, в отличие от программы музыкальной школы, где сначала учат ноты, а потом приступают к интервальному знакомству. И в отличие от методики Н. А. Ветлугиной, нацеленной на развитие слуха, где познание интервалов начинается с самых широких – октава, септима, постепенно переходя к секунде и приме, нужно начинать с примы и терции, заполнять промежуток, затем увеличивая интервал в процессе знакомства с новой нотой и попутно разбирая наполнение каждого интервала. Это связано по приоритету с развитием голосового аппарата и нагрузкой на него.

Педагоги-музыканты, работающие в образовательных учреждениях разного типа, чувствуют и понимают, что музыкальная азбука, как и языковая, должна вводиться на ранних этапах детского познания. Тогда она станет общедоступной, родной и понятной. Затем эти знания и умения хорошо бы закрепить, расширить и углубить, как это делается с русским языком в начальных классах. И вот он уже сформирован грамотный школьный хор! Однако, этого не происходит, так как в стране нет общей системы музыкального образования, нет преемственности между дошкольным и школьным музыкальным образованием, как например, у болгарской системы «Столбица».

В свое время (вторая половина прошлого столетия) Георгий Струве делал попытки создания преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием в области хорового исполнительства (ведь каждый класс общеобразовательной школы и каждая группа детского сада – это хоровой коллектив в более или менее зачаточном состоянии по отношению к певческой деятельности). Он разработал методику хорового сольфеджио для дошкольников и младших школьников, куда включил элементы «Столбицы», ручных знаков Дж. Кервина, показ высоты звука правой рукой на пяти пальцах левой (трансформация «Гвидоновой руки») для перенесения впоследствии этого действия зрительно на пяти линейный нотный стан. Но упражнения для голоса (как и знакомство с нотами) начинается не с примарной зоны, а со звука, с ноты «до», первый интервал - секунда большая и малая (для начальной школы), развивается интонирование с хроматизма, что не может быть естественным при начальном обучении.

Начиная с примарной зоны, используя концентрический метод М.И. Глинки, при разучивании вокально-хоровых произведений в хоровом кружке общеобразовательной школы мы, например, знакомим учащихся с нотами, доступными диапазону детского голоса данного возраста параллельно с интервалами, с помощью чего создается возможность включения двухголосного пения с самых первых занятий. Знакомство с нотами мы начинаем со звука «соль», а затем к нему присоединяется звук «ми». Но так как систему относительной сольмизации в предложенной нами программе мы не рассматриваем, то эти начальные звуки сохраняют свое исходное название и сразу фиксируются в графическом написании. Такое начало оправдано примарной зоной интонирования, как уже было отмечено выше, нисходящим движением для постепенного развития голосового аппарата, терционным соотношением, удобным для введения элементов двухголосия, а опора на наглядность нотной записи будет способствовать более точному интонированию. При условии, если нота выступает материальным носителем ступени лада, нотация как форма наглядного отображения ладовых тоновых отношений становится зрительной опорой для развития ладового чувства.

Освоению элементарной нотной грамоты помогают также иллюстрации с доступными для данного возраста образами-картинками.

Следуя опыту профессора Л. Даниеля (Чехия) по обучению чтению нот путем пения «опорных песен», начинающихся с определенной ступени звукоряда, мы предлагаем знакомство с каждой новой нотой начинать с песенки-образа. Количество песен – семь, по числу ступеней. Каждая песня имеет свое название и свой зрительный образ из детского мировосприятия для привязки к конкретной ноте. Такой метод позволяет научить детей петь песни с листа.

В процессе исследовательской работы нами были сделаны некоторые предварительные выводы. Музыкальная грамота, как и любая другая, требует постоянной практики применения. Желательно вводить ее, как и любую другую, как можно раньше в образовательную программу. И учить ее не наскоками, не вспрыскиваниями в концентрате, а последовательно, как и грамоту букв, с ассоциациями из обихода, как таблицу умножения с заучиваниями, с постоянными упражнениями, чтобы она стала еще одним языком практики, востребованным и постоянно применяемым в жизни, доступным для всех.

Элементы музыкальной грамоты могут быть востребованы на других занятиях в общеобразовательной школе как интегративное включение в образовательный процесс. Так построение интервалов сродни начальной арифметике, составление слов из слогов близко метрическому делению мелодии по тактам, фразировка, как в художественном слове, так и в музыкальном произведении, основывается на дыхании и логической вершине – акценту. Построение аккордов можно соотнести с решением математических задач, где присутствуют 1 или 2 неизвестных, физика имеет волновой раздел, где звуковая волна измеряется в Герцах, а информатика на данный момент знакомит с программами, умеющими фиксировать нотные знаки, обрабатывать и записывать музыку, для последующего ее воспроизведения. Получается, что практические занятия по музыкальной грамоте – это огромный пласт образовательной деятельности, не включенный в стандарты общего образования, притом, что освоение нотной грамоты и выработка навыка пения по нотам является эффективным средством развития музыкального слуха и воспитания певческой культуры, способствует повышению уровня музыкальности и эстетической культуры в целом.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТЕМБРОВОГО СЛУХА**

**У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**В. В. Михалёва, С. В. Канаева**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,

г. Пенза, Россия,

[valvas@mail.ru](mailto:valvas@mail.ru), [svetl-kanaeva@yandex.ru](mailto:svetl-kanaeva@yandex.ru)

Тембровый слух – это фундамент для каждого из всех видов деятельности музыканта, который служит перспективой для проявления музыкальных качеств в иных профессиях.

Тембр – основа музыки, окраска звучания инструмента или голоса, которая отражает акустические свойства звука. Тембровый слух – способность распознавать эту окраску, специфические особенности и свойства звуков и их сочетаний.

Процесс развития тембрового слуха взаимосвязан с основными процессами психического познания, что способствует достижению более высокого уровня в формировании музыкального мышления младших школьников. Во время этого процесса осуществляется накопление слухового опыта, самоконтроль аналитических и практических действий, формирование эстетических взглядов. Осознание качества тембрового звучания требует не только творческого подхода, но и развитых интеллектуальных способностей.

В процессе работы над развитием тембрового слуха у школьников повышается уровень способности по улавливанию разных оттенков звука. Эта тонкая чувствительность слуха сможет помочь им в будущем. Например, механикам, водителям, летчикам по едва уловимым оттенкам шума работающего двигателя выявить, какие неполадки в нем произошли. Ребята, владеющие развитым тембровым слухом и точной музыкальной интонацией, усваивают сложности произношения иностранного языка быстрее.

В настоящее время развитие и многообразие музыкальной компьютерной техники привело к тому, что в популярной музыке XXI века все больше раскрываются тембровые возможности. Широкое распространение получают программы, включающие в себя компьютерное моделирование тембровых особенностей звучания механических инструментов. Все чаще в домашнем обиходе синтезатор заменяет традиционные музыкальные инструменты: баян, гитару, фортепиано, тем самым не давая детям окунуться в настоящий мир живых звуков. Поэтому необходимым элементом современного музыкального мышления человека становится процесс непрерывного совершенствования тембрового слуха.

Однако в современном музыкальном образовании педагог имеет дело с детьми, которые с самого раннего детства окружены музыкой из средств массовой информации, компьютеров, планшетов – дома и на улице, привыкшими к практике попутного, рассеянного слушания.

Развитие тембрового слуха, как одной из составляющих музыкального слуха, является одной из главных целей и актуальной проблемой современного музыкального образования.

Развитие у школьников тембрового слуха на основе дифференциации тембров музыкальных инструментов – не самоцель, а средство для формирования у детей полноценного восприятия музыки. Поэтому при слушании музыки нужно настроить детей, что анализ средств музыкальной выразительности (в том числе и тембров инструментов и певческих голосов) нужен, прежде всего, для раскрытия содержания музыки.

Слабо развитый тембровый слух делает восприятие и исполнение музыки менее красочным и художественно-осмысленным, что отрицательно сказывается и на эмоциональном отклике слушателя на музыку.

Тембровый слух – музыкально-акустическое явление, охватывающее широкий спектр наук, среди которых физиология, музыкальная психология, акустика, музыкальная педагогика, инструментоведение, музыкознание. Вопросы формирования и развития тембрового слуха изучались теоретиками и практиками – крупными учеными XIX-XX вв. В работах Б. В. Асафьева анализируется проблема проявления различных функций тембра, которую продолжил в своих трудах Е. В. Назайкинский. Работы Б. М. Теплова, С. М. Майкапара посвящены теории музыкального слуха, работы А. А. Володина, Ю. Н. Рaгса – исследованию в области музыкальной акустики и теории тембра. В работах К.В. Тарасовой освещены вопросы онтогенеза тембрового слуха.

Тембр, подчеркивает Б.М. Теплов, «есть свойство каждого звука как такового, музыкальная же высота есть свойство, характеризующее звук в его отношении к другим звукам. Другими словами, ощущение музыкальной высоты возникает только при восприятии звуковысотного движения» [6, с. 184]. Только при вычленении высоты, т. е. отделении ее от тембра, можно интонировать звук голосом или подобрать его на музыкальном инструменте. Однако вычленение высоты осложняется тем, что тембр как бы обволакивает звук и тем затушевывает собственно высоту.

Б. В. Асафьев уточняет, что интонация – это «явление осмысления тембра» [1, с. 240]. Он часто подчёркивает роль тембра в связях между элементами интонаций, и особенно – в создании интонационных арок. Последнее неудивительно, так как повторение тембра гораздо более заметно, чем повторение относительно устойчивой гармонической или мелодической функции; а повторение, по Б. В. Асафьеву, – основа интонации.

Доктор искусствоведения, профессор Е. В. Назайкинский уделяет внимание темброво-регистровой окраске, так как краска звука обычно запоминается, она есть очень сильное средство эмоционального воздействия. Тембровые музыкальные краски обладают большой внутренней силой воздействия и помогают охватить и воспринять произведение в целом [4].

А. А. Володин выделил две основные функции спектра звука – интонационную (слуховая оценка высоты звука) и колористическую (характерность тембра, окраска звука) [2].

Согласно классификации К. В. Тарасовой тембровый слух входит в структуру сенсорных (сенсорный – чувствующий, относящийся к ощущениям) музыкальных способностей, которые включают в себя, наряду с тембровым слухом, гармонический, мелодический, динамический. Таким образом, тембровый музыкальный слух – это сенсорная способность [5].

С позиций музыкальной психологии исследование тембрового слуха выявляет его функционирование как своеобразного механизма переработки музыкальной информации, действующего через такие психические процессы познания, как память, восприятие, ощущение, воображение, представление и мышление.

Для того чтобы успешно реализовать задачи развития тембрового слуха следует учитывать психолого-педагогические особенности младших школьников. Психолог С. С. Александрова выделяет следующие:

* хрупкость и несформированность детского организма; быстрая утомляемость от однообразного положения, однообразной деятельности, монотонной речи учителя.
* цепкая память при отсутствии навыков целенаправленной, систематической умственной работы.
* преобладание непроизвольного внимания, что вызывает необходимость его постоянной активизации путем переключения на разные «объекты».
* яркое образное воображение, его конкретность.
* склонность к игре.

При слушании инструментальной и вокальной музыки ярко раскрывается красочность и разнообразие тембров. Поэтому следует учесть, что в механической записи школьники воспринимают музыку хуже, чем в «живом» исполнении. Большое значение при развитии навыков восприятия музыки в младшем школьном возрасте имеют зрительные представления, так как у учащихся начальных классов абстрактное мышление и эстетическое чувство развиты мало.

Для младшего школьного возраста характерны непосредственность и яркость восприятия, легкость вхождения в образы.

Проанализировав литературу по проблеме исследования, мы определили педагогические условия развития тембрового слуха у младших школьников. Одним из главных педагогических условия стали дидактические игры. Известный психолог ХХ века А. Леонтьев называет игру своеобразной «предэстетической деятельностью», т.к. фантазия и воображение в ней выступают на первый план [3].

Весь учебно-воспитательный процесс с младшими школьниками должен быть познавательным, интересным и захватывающим. В таком ключе мы старались проводить факультативный лекторий «В мире инструментальных и вокальных красок», направленный на обогащение детей знаниями и слушательским опытом в области вокальных и инструментальных тембров. В семи темах внеклассных занятий мы рассказывали ребятам о качествах тембра, вокальных и инструментальных тембрах и обязательно слушали и анализировали много музыки:

1. В мире инструментальных красок.
2. Экскурсия в музыкальный зоопарк.
3. По дороге в старину.
4. По дороге в старину.
5. Вокальные краски героев оперы «Садко».
6. Вокальные краски героев оперы «Руслан и Людмила».
7. Этнические песни.

На каждом занятии мы давали детям творческие задания, игровые тесты, викторины, играли в музыкальное домино. Например, при знакомстве с тембрами музыкальных инструментов в сказке «Петя и волк» при прослушивании тем-персонажей детям предлагалось выбрать один цвет и изобразить его красками на бумаге, но не обязательно рисовать что-то конкретное, возможны красочные цветовые пятна, линии, точки и т.п.

Наблюдения показали, что дети очень тонко чувствуют тембровый колорит и часто выбирают холодные цвета для инструментов с холодными тембрами (кларнет, флейта), и теплые для изображения таких инструментов, как гобой, скрипка, виолончель. «Голос» трубы часто изображается красным или ярко-желтым цветом. Так возникает ещё и ассоциативный ряд между цветом и тембром инструмента, который может способствовать более осмысленному восприятию музыкального произведения.

Рисование «цвета» тембров способствует пониманию и возможности чувствовать выразительность тембра музыкального инструмента через визуальные (цветовые) ассоциации.

Творческое задание, развивающее воображение и фантазию, «Изобрази грозу», в котором нужно передать явления природы с помощью ударных музыкальных инструментов. Сначала с детьми составляется сценарий: порывы ветра изображаются с помощью маракас, покачивая их из стороны в сторону и увеличивая силу звука с ***p*** до ***f***; тихая игра на треугольнике напоминает редкие капли дождя, удар по бубну – молнию, а барабанная дробь и треск кастаньет ассоциируются с раскатами грома. Чтобы игра не превратилась в хаотический шум, педагог руководит, показывая каждому участнику вступление, изменение динамики и темпа.

Еще один творческий игровой момент занятий, направленный на развитие тембрового слуха, игра «Музыкальный паровоз». Педагог показывает детям вырезанный из картона красочный силуэт паровоза с несколькими пустыми окошками, в котором едут музыканты, играющие на разных инструментах: «Паровоз гудит, поет, инструменты к нам везет». Детям нужно отгадать, какой инструмент в каждом вагончике. Звучит фрагмент музыкальной пьесы. Узнав инструмент, ученик выбирает нужную ему карточку и закрывает пустое окошко поезда. Затем задание выполняет другой школьник, и так далее, пока не закроются все окна вагончиков.

Тест-игра «Чьи голоса звучат?». Стимулирующим материалом служат аудиозаписи фрагментов музыкальных произведений в исполнении голосов разных тембров (детского, мужского, женского), симфонических инструментов, народных инструментов, разных видов оркестров.

Домино «Музыкальные инструменты». Каждый участник берёт по 4 карточки домино, перевёрнутых картинками вниз. Первым игру начинает тот, у кого есть дубль – карточка с двумя одинаковыми картинками, затем следующий участник кладет свою карточку так, чтобы картинки совпали. Если же карточки с такой картинкой у него нет, то он берет карточки из резерва, пока не найдется нужная. Победителем становится тот, кто быстрее всех избавляется от карточек.

Игра «Музыкальное лото». Каждому ученику педагог раздает карточки – игровое поле лото с изображением музыкальных инструментов. Ученики прослушивают фрагмент музыкального произведения и закрывают фишками те инструменты, которые исполняли музыку. Выигрывает тот, кто правильно закрыл фишкой звучащие инструменты.

Исполнение песни «Веселый музыкант» Т. Филлипенко с элементами театрализации, каждый куплет исполняется соответствующим тембром. Дети сопровождают исполнение движениями, изображающими игру на инструментах.

Тест-викторина «Карнавал животных». Детям раздаётся тест-таблица с изображениями животных каждой пьесы и соответствующими инструментами. Ученики отмечают порядок звучания пьес.

Наше исследование показало, что тембровый слух поддается развитию, теоретические знания о тембрах музыкальных инструментов и певческих голосов усвоились ребятами легко, но определение тембров на слух составило затруднения, поэтому работа должна проводиться постоянная, особенно, слушание тембров музыкальных инструментов и певческих голосов в «живом» исполнении.

**Список использованных источников**

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев / Кн. первая и вторая. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1971. – 376 c.

2. Володин, А. А. Роль гармонического спектра в восприятии высоты и тембра звука / А. А. Володин // Музыкальное искусство и наука: сб. науч. тр. Вып. 1. – M. : Музыка, 1970. – С. 11-38.

3. Леонтьев А.Н. Осмысленность искусства / А. Н. Леонтьев // Искусство эмоции. Материалы международного симпозиума. – Пермь, 1991. – С. 57-70.

4. Назайкинский, Е. В., Paгс, Ю. Н. Восприятие музыкальных тембров и значение отдельных гармоник звука / Е. В. Назайкинский, Ю. Н. Рaгс // Применение акустических методов исследования в музыкознании. – М. : Музыка, 1964. – С. 79-100.

5. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова / М. : Педагогика, 1988. – 175 с.

6. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избранные труды: в 2-х томах. Т.1. – М. : Педагогика, 1985. – 329 с.

# СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

***Агин Михаил Суренович*** *–*заведующий кафедрой сольного пения Российской академии музыки им. Гнесиных, кандидат педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель искусств РФ (г. Москва, Россия).

***Бахтин Вячеслав Васильевич*** – преподаватель отделения инструментов народного оркестра ГБПОУ «Пензенский колледж искусств».

***Благинина Татьяна Ивановна*** – доцент кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

***Бульен Лариса Александровна*** – преподаватель отделения теории музыки ГБПОУ «Пензенский колледж искусств».

***Владимирцева Нелли Николаевна*** – проректор по учебной работе, профессор кафедры дирижирования ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова», доцент (г. Саратов, Россия).

***Горбулич Галина Валентиновна*** – доцент кафедры теории, истории музыки и инструментальной подготовки ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент (г. Луганск, ЛНР).

***Грязнова Татьяна Михайловна*** *–* доцент кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», кандидат философских наук, доцент (г. Саранск, Россия).

***Гуляева Елена Аскарбиевна*** – старший преподаватель кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет».

***Исаева Валентина Сергеевна*** – хормейстер инструментального отделения, преподаватель игры на фортепиано в ГБОУДО «Детская музыкальная школа № 8 имени А.И. Островского» г. Москвы, магистр педагогического образования ( г. Москва, Россия).

***Канаева Светлана Викторовна*** – студентка факультета педагогики, психологии и социальных наук ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет».

***Ковалева Анна Григорьевна*** – доцент кафедры теории, истории музыки и инструментальной подготовки ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР).

***Коломойцев Иван Юрьевич*** – соискатель кафедры теории, истории музыки и инструментальной подготовки ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР).

***Кондратенко Анна Павловна*** – директор Института культуры и искусств ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук, доцент (г. Луганск, ЛНР).

***Коночкина Оксана Ивановна*** – заведующий кафедрой теории, истории музыки и инструментальной подготовки ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук (г. Луганск, ЛНР).

***Кошелев*** ***Алексей Владимирович*** – доцент кафедры дирижирования ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова» (г. Саратов, Россия).

***Кошелева*** ***Надежда Алексеевна*** – старший преподаватель кафедры дирижирования ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова» (г. Саратов, Россия).

***Красовская*** ***Елена Павловна*** – профессор кафедры музыкально-исполнительного искусства в образовании Института искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент (г. Москва, Россия).

***Кузнецова Александра Алексеевна*** – студентка факультета педагогики, психологии и социальных наук ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет».

***Лабинцева Лариса Павловна*** – доцент кафедры теории, истории музыки и инструментальной подготовки ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук (г. Луганск, ЛНР).

***Лёвина Ирина Евгеньевна*** –старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет».

***Макарова*** ***Светлана Викторовна*** – старший преподаватель кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет».

***Михалёва Валентина Васильевна*** – доцент кафедры музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

***Молоствова*** ***Ирина Евгеньевна*** – доцент кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, кандидат педагогических наук, доцент ( г. Саранск, Россия).

***Мовкебаева*** ***Галия Ахметвалиевна*** – профессор кафедры международных отношений и мировой экономики Казахского национального университета им. Аль-Фараби, директор Центра евразийских исследований, доктор исторических наук (г. Алматы, Казахстан).

***Первушкина Надежда Михайловна*** – преподаватель Международной школы скорочтения и управления информацией Васильевой Л.Л., волонтер Спасо-Преображенского мужского монастыря г. Пензы.

***Самохина*** ***Наталья Николаевна*** – доцент кафедры теории, истории музыки и инструментальной подготовки ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», кандидат педагогических наук (г. Луганск, ЛНР).

***Севастьянова*** ***Елена. Юрьевна*** – заведующая отделением теории музыки ГБПОУ «Пензенский колледж искусств», Заслуженный деятель Всероссийского музыкального общества, руководитель Пензенского отделения Международного Моцартовского общества.

***Сергеева Галина Петровна*** – доцент кафедры методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ.

***Скороходова Татьяна Григорьевна*** – профессор кафедры теории и практики социальной работы ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», доктор философских наук, доцент.

***Старовойтова Елена Евгениевна*** – доцент кафедры пения и дирижирования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР).

***Старостина*** ***Наталья Владимировна*** – доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

***Старобинский*** ***Семён Лейзерович*** – академик МАНПО, кандидат педагогических наук (г. Хайфа, Израиль).

***Суслова Нелли Вячеславовна*** *–* методист Центра Художественно-Эстетического и Физического Образования АО «Издательство «Просвещение» (г. Москва), кандидат педагогических наук.

***Таранов Роман Анатольевич*** *–* старший преподаватель кафедры пения и дирижирования ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР).

***Федорищева Светлана Павловна –*** доцент кафедры профессионального мастерства ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР), кандидат педагогических наук, доцент.

***Шелундова Светлана Геннадьевна*** *–* студентка факультета педагогики, психологии и социальных наук ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет».

***Шипилкина Татьяна Анатольевна*** *–* заведующий кафедрой музыки и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

***Шнейдерман Павел Гавриилович*** *–* преподавательМБОУ ДОД ДМШ № 1 г. Пензы.

***Янг Ило*** – главный дирижер и художественный руководитель

Songpa National Philharmonic Orchestra (г. Сеул, Южная Корея).

# СОДЕРЖАНИЕ

##### ФИЛОСОФСКИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ

##### И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

##### МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

***Скороходова Г. И.***

ФЕНОМЕН МУЗЫКИ В КУЛЬТУРЕ: ЗАПАДНО-ВОСТОЧНЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ………………………………………………………………………

***Агин М.С.***

ИЗ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА………

***Севастьянова Е.Ю.***

УКРАИНСКАЯ ТЕМА В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ………….

***Благинина Т.И., Янг И.***

ИЗ ИСТОРИИ КОРЕЙСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ: ДИАЛОГ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ЗАПАДОМ…………………………………………………..

***Кошелева Н.А.***

С.С. ПРОКОФЬЕВ. МУЗЫКАЛЬНЫЙ ТЕАТР МАСТЕРА…………………………

##### ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

***Горбулич Г.В.***

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ…………………………………

***Бахтин В.В.***

ВОСПИТАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ЧУВСТВА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ МУЗЫКИ…………..

***Гуляева Е.А., Канаева С.В.***

Тема патриотизма в хоровой музыке русских композиторов………………………………………………………………

***Первушкина Н.М.***

НРАВСТВЕННЫЙ ОРИЕНТИР ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В РОССИИ Н.М. …………………………………………………

***Лёвина И.Е., Старостина Н.В.***

БАЗОВЫЕ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА……………………………………………

***Самохина Н.В.***

ЗНАЧИМОСТЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА…………………………...

**ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И ОБРАЗОВАНИИ**

***Сергеева Г.П.***

ДИАЛОГ КУЛЬТУР – ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО МУЗЫКЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ…………………………………………………………..

***Суслова Н.В.***

УРОК МУЗЫКИ В ШКОЛЕ: ГЕЙМИФИКАЦИЯ, ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ДРУГИЕ ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА……………………………...

***Исаева В.С., Красовская Е.П.***

ОБ ОПЫТЕ ПРИМЕНЕНИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ-ПИАНИСТОВ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ………………………………………………………………………………

***Ковалева А.Г.***

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ Б. Л. ЯВОРСКОГО В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ……………………………

***Коломойцев И.Ю.***

СИНТЕЗ ИСКУССТВ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО……………………………..

***Владимирцева Г.П.***

«ХОРОВОЕ СОЛЬФЕДЖИО» В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ИСКУССТВЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ ХХ ВЕКА………………………………………………

***Грязнова Т.М.***

ПЕВЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ РУССКОГО ПРАВОСЛАВИЯ В ДУХОВНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В СИСТЕМЕ БАКАЛАВРИАТА………………………………………………………………………………………………

***Шнейдерман П.Г., Благинина Т.И.***

ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ВИОЛОНЧЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ПЕДАГОГИКА: ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОКАМ……………………………………………………..

***Молоствова И.Е.***

ФОРТЕПИАННАЯ МУЗЫКА Н. В. КОШЕЛЕВОЙ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ МОРДОВИИ……………………………………

***Кошелев А.В.***

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРФОЭПИИ В ПЕНИИ…………………………………...

***Старовойтова Е.Е.***

ВОКАЛЬНЫЕ И СЦЕНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОГО НАЧАЛА В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ ИСКУССТВЕ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛИСТА…………………………………………………………

***Гуляева Е.А., Канаева С.В.***

Музыкальная форма как основа развития архитектонического слуха у детей в процессе музыкального обучения

***Кузнецова А.А.***

неофольклоризм в музыкальном искусстве XX века

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Старобинский С.Л.***

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА……………………………………………………………………………

***Мовкебаева Г.А.***

организациЯ самостоятельной работы магистрантов В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ………………………………………………………

***Кондратенко А.П.***

ГАРМОНИЗАЦИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ…………………………..

***Коночкина О.И.***

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН……………………………

***Лабинцева Л.П.***

СИНКРЕТИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ…………………………………………………………….

***Федорищева С.П.***

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЭСТЕТИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ.............................................

***Бульен Л.А.***

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ЗАРУБЕЖНАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА XX ВЕКА……………………………………………………………..

***Таранов Р.А.***

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ГИТАРИСТОВ...

***Михалёва В.В.***

ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ……………………………………………

***Шипилкина Т.А., Шелундова С.Г.***

ОСВОЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ НОТНОЙ ГРАМОТЫ В ХОРОВОМ КРУЖКЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА…………….

***Михалёва В.В.***, ***Канаева С.В.***

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТЕМБРОВОГО СЛУХА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ…………………………………………

[СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ…………………………………………](#_TOC_250000)

*Научное издание*

МУЗЫКА И ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

#### Сборник научных статей

#### Международного симпозиума

г. Пенза, 7–9 февраля 2017 г.

*Все материалы представлены в авторской редакции.*

Компьютерная верстка

Дизайн обложки

Подписано в печать Формат 60×841/16.

Усл. печ. л.

Заказ №. Тираж 100.

268

Пенза, Красная, 40, Издательство ПГУ Тел./факс: (8412) 56-47-33; e-mail: [iic@pnzgu.ru](mailto:iic@pnzgu.ru)