

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»

**МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ:
ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ**

Материалы II международной научно-практической конференции
20-21 апреля 2017 года

Ярославль
2017

УДК 78.01;37.022
ББК 85.313(2)
М 89

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

М 89 МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ: материалы II международной научно-практической конференции, 20-21 апреля 2017 г. / под науч. ред. О.В. Бочкаревой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – 162 с.
ISBN 978-6-87555-605-0

В данном сборнике собраны статьи, обобщающие опыт научных исследований в сфере музыкальной культуры и образования; определяются перспективы развития музыкально-педагогического образования, профессиональной и учебной деятельности, личностного и профессионального развития.

УДК 78.01;37.022
ББК 85.313(2)

Состав программного комитета: М.Р. Арпентьева, М.Г. Долгушина, И.М. Кобозева, М. Петрович, Н.Р. Туравец, Н.А. Ювченко.

Состав организационного комитета: Г.А. Гайсин, Л.П. Новикова, А.В. Плохов, Ю.Н. Слепко, Н.В. Теплова, О.М. Фалетрова.

Научный редактор О.В. Бочкарева.

ISBN 978-6-87555-605-0

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», 2017
©Авторы материалов, 2017

Содержание

<i>Азацкая И. В.</i> Герменевтические смыслы самообразования педагога-хормейстера _____	6
<i>Андреева Л. С.</i> Детские музыкальные школы в системе современного профессионального музыкального образования _____	8
<i>Арпентьева М. Р.</i> Современная вокалотерапия: возможности и ограничения _____	10
<i>Атанелова Е. А.</i> Содержание певческих навыков старших дошкольников _____	13
<i>Барановская Т. Г.</i> Музыка и культура в современном образовании: к проблеме контекста _____	15
<i>Бешиметова А. А., Бочкарева О. В.</i> Развитие выразительности речевой и музыкальной интонации ребенка в процессе вокального исполнения _____	17
<i>Блинова С. В.</i> Из истории музыкально-педагогического факультета Вологодского государственного педагогического университета (к 40-летию со дня основания) _____	19
<i>Бочкарева О. В.</i> Методология диалога в исследовании истории музыкальной культуры и образования Ярославского края _____	22
<i>Бочкарева О. В., Новикова Л. П.</i> Освоение студентами электронного курса «История музыкальной культуры и образования Ярославского края» _____	24
<i>Брагина А. А.</i> Роль эвристического диалога в подготовке будущего педагога-музыканта _____	27
<i>Брова Т. П.</i> Учебный курс «Методологический практикум» в вузовской подготовке магистранта _____	28
<i>Брова Т. П., Коншина Е. С.</i> Инклюзивное образование как психолого-педагогическая проблема _____	30
<i>Брова Т. П., Лазарева Т. А.</i> Анализ опыта внедрения метода создания художественного контекста на уроке музыки _____	32
<i>Бродова И. А.</i> О сакральном смысле тишины в «Тихих песнях» Валентина Сильвестрова _____	34
<i>Бубнова А. В.</i> Влияние клипового мышления на обучение в детской музыкальной школе _____	37
<i>Быкасова Л. В.</i> Проблема музыкальной культуры в историко-философском аспекте _____	40
<i>Гайсин Г. А.</i> О некоторых аспектах ассимиляции гармоник в национальной музыкальной культуре _____	42
<i>Гайсин Г. А., Козырева Е. В.</i> К проблеме начального этапа обучения игре на инструменте в условиях дополнительного музыкального образования _____	44
<i>Волегова Ю. Б.</i> Развитие и охрана певческого голоса младших школьников _____	46
<i>Герасимова С. Л.</i> Рецепция творчества Бетховена в Вологде 1920-х годов _____	48
<i>Горбунова К. В.</i> Формирование исследовательских умений у учащихся в проектной деятельности _____	50
<i>Долгушина М. Г.</i> Музыканты-вундеркинды в России: к истории вопроса _____	52
<i>Дядченко М. С.</i> Применение компьютерных технологий в музыкально-теоретических дисциплинах _____	55
<i>Измайлова М. Н.</i> Музыкальное образование взрослых в Вологде 1930–х годов _____	57

Калиничева Н. В. Способы активизация исполнительской воли музыканта в процессе обучения _____	59
Кац М. Г., Гайсин Г. А. Применение упражнений в процессе обучения детей хоровому пению _____	61
Килюшина Т. А. Оркестры русских народных инструментов и их распространение в различных регионах мира _____	63
Кищенкова Н. Ю. «Рабочий» жест в дирижёрской технике учителя музыки _____	65
Кобозева И. С. Инновационная модель развития познавательного интереса в музыкально-образовательном процессе _____	67
Ковзель Н. В. Практический опыт использования элементов вокалотерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья _____	70
Козырева Е. В. Реализация творческого потенциала начинающего пианиста в процессе воспитания и обучения _____	71
Кобозева И. С., Мигунова Н. И. Музыкально-исполнительская деятельность как проблема педагогики музыкального образования _____	74
Корнеева Е. Н., Ерофеева А. Г. Анализ психотерапевтического воздействия творчества Анны Герман на лиц, подверженных и неподверженных эмоциональному выгоранию _____	76
Королева Т. П. Основные направления содержания учебно-методической литературы по проблеме организации методического образования учителя музыки _____	78
Кузнецова С. И. Методы обучения школьников в процессе коллективного музицирования на блокфлейтах _____	81
Лукиан О. П., Теплова Н. В. Использование компьютерных технологий на уроке музыки _____	83
Luchian O. P., Teplova N. V. Utilizarea tehnologiei informatice la lecția de muzică _____	85
Налбандян Н. К., Бочкарева О. В. Развитие интереса школьников к жанру «балет» (на примере творчества П.И Чайковского) _____	87
Новикова Л. П. Феномен приходского хора в музыкальном образовании _____	90
Панова Л. М. Индивидуальный проект как форма введения в научно-исследовательскую деятельность студентов педагогического колледжа _____	92
Плотников К. Ю. Электронная музыка как феномен педагогики: генезис вопроса _____	94
Постникова А. А. Вологодский музыкальный техникум в 1929 году _____	96
Потапова Н. А. Технология развития критического мышления на уроках музыки _____	98
Пушкина Н. Н. Педагогическая диагностика как условие формирования умения смыслового интонирования у подростка в пении _____	101
Рейма О. Я. Фольклорное исполнительство в системе подготовки будущих специалистов в области музыкального образования _____	103
Рослова П. А. К вопросу о взаимосвязи музыки и художественного пластического образа в синтетических зрелищно-музыкальных формах _____	105
Самохин А. Н. Лев Александрович Матвеев: музыкант и педагог _____	108

Сигова В. Л. К вопросу о реализации творческих способностей студента-бакалавра в рамках дисциплины «Музыкально-исполнительский практикум» _____	110
Смирнова Е. А. Возможности музыкотерапии как средства психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания учителей _____	112
Снежкова Е. А. Многофункциональность концертной деятельности: на примере цикла «Гитарные вечера на Волге» _____	114
Соболева Н. А. Художественно-невербальный текст – сущность понятия _____	117
Стратилатова Е. Г., Петров В. И. Исторический танец: вопросы реконструкции (из опыта работы Клуба исторической реконструкции и ролевого взаимодействия «Зазеркалье») _____	119
Субботина И. В. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя музыки в педагогической практике _____	123
Суслова Н. В. Интеллектуальные игры на уроках музыки в школе как основа для внедрения технологии критериального оценивания _____	125
Тихомирова К. В., Бочкарева О. В. Развитие выразительности ребёнка в творческой музыкально-сценической деятельности _____	127
Томчук С. А. Модернизация содержания и технологий предметной области «Музыка» в свете требований ФГОС _____	130
Фалетрова О. М. Кинезитерапия как направление музыкально-двигательной терапии _____	132
Фалетрова О. М., Саркытбек М. Развитие эмоциональной сферы школьников как психолого-педагогическая проблема _____	135
Фалько К. А., Блинова С. В. Бурный пейзаж во французской живописи и музыке XVIII века и его изучение на уроках музыки _____	138
Фатеева А. Д., Соболева Н. А. Психологические основы развития творческих способностей начинающего вокалиста _____	141
Федотовская О. А. Детский фольклор родного края в образовании современных детей _____	143
Хамзина О. В. Развитие творческих способностей учащихся при обучении игре на флейте _____	145
Чернявская И. Ф. Ситуации успеха в процессе изучения дисциплин музыкально-исполнительского цикла _____	147
Чинякова Н. И. Содержание контрольно-проверочных форм организации дирижерско-хоровой подготовки в современном педагогическом вузе _____	149
Шамонова Ю. А. Музыкальное образование: методические ресурсы семейной практики _____	151
Шкирев Я. Р. Формирование стрессоустойчивости школьника перед публичным концертным выступлением _____	153
Ювченко Н. А. Национальная гимнография и сцена: исторические параллели _____	155
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ _____	158

И. В. Азацкая

Герменевтические смыслы самообразования педагога-хормейстера

Аннотация. В статье освещается проблема самообразования педагога-хормейстера в свете герменевтического подхода. Определяются его психологические основы, содержательные компоненты. Рассматриваются особенности герменевтического подхода применительно к интерпретации музыкального текста. На современном этапе развития герменевтический подход является «ключом» к гуманитарному освоению феноменов музыкально-педагогической практики, в том числе самообразования педагога-хормейстера.

Ключевые слова: герменевтика, самообразование, анализ, музыкальный текст, рефлексия.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена противоречиями, наблюдающимися в музыкальной практике наших дней: между социальным заказом на музыканта-педагога, музыканта-практика, владеющего культурой самообразования, и отсутствием разработанных концептуальных основ такого самообразования; между высоким интеллектуально-творческим потенциалом дирижёрско-хорового искусства и неразработанностью ценностно-психологических основ самообразования хормейстера.

В разрешении названных противоречий представляется целесообразным опираться на герменевтический подход.

Герменевтика – теория и практика понимания и истолкования различных гуманитарных феноменов и знаний о них, воплощённых в различных текстах. Причём текст понимается в данном случае в широком значении (вербальный текст, музыкальный текст, символика традиций и др.). Она признается способом гуманистического миропонимания. Цель герменевтического подхода – интенсификация процесса самореализации и саморазвития человека, активизация его познавательной деятельности, мыслительных процессов. Объект герменевтики – субъект, задействованный в разнообразных социальных и культурных связях. В рамках нашей статьи – это хормейстер, включённый в процесс самообразования.

Самообразование определяется в литературе как систематическая, самостоятельная, целенаправленная и добровольная деятельность, осуществляемая в рабочее и вне рабочее время и направленная на развитие личных и профессиональных качеств человека (Е.А. Ганин, А.К. Громцева, Т.Я. Яковец и др.). Исследователь Е.А. Дыганова приходит к пониманию музыкально-педагогического самообразования как «...самостоятельной, систематической, целенаправленной познавательной деятельности педагога-музыканта (студента-музыканта) в области педагогики и музыки на основе сформировавшихся мотивов и добровольных побуждений, способствующих развитию его личности, осуществляемой в рабочее (учебное) и свободное (внеучебное) время» [5, с.11].

Самообразование педагога-хормейстера включает компоненты: ценностно-мотивационный (интересы и потребности специалиста, мотивы и интересы), когнитивно-операционный (базовая культура, умение выбирать источники информации, применять полученные знания) и контрольно-рефлексивный (саморегуляция личности, самооценка, самокоррекция).

Содержание самообразования педагога-хормейстера разворачивается в пяти направлениях: общеобразовательном, психолого-педагогическом, методическом, музыкальном и специальном (по направлениям подготовки) [5, с.12].

Специальное направление самообразования хормейстера включает, в частности, знакомство с новыми хоровыми произведениями, чтение партитур, а также совершенствование дирижёрских навыков управления хором.

Особый герменевтический смысл несёт освоение хормейстером новых произведений. Проникновение в сочинение – это сложная интеллектуальная, эмоциональная, духовная работа. Понимание музыки неотделимо от переживания, «испытания чувства прекрасного». В то же время, чтобы понимать музыку, необходимо осознавать её конструктивную логику, строение. В основе понимания музыки лежит её осмысленное восприятие, выявление главного и второстепенного, общих закономерностей и частных случаев (А.Н. Сохор).

Духовному развитию хормейстера способствует осознание условий, культурно-исторических традиций, существовавших во время создания музыки. И.В. Арнольд пишет: «Понимание есть постижение смысла текста с опорой на опыт, вызывание сопереживания и его духовное присвоение» [1, с.36].

Проникновение в новый текст для хормейстера связано с желанием исполнить данную музыку, а также узнать что-то новое. Для познания новых произведений хормейстеру доступны герменевтические техники анализа художественного текста – дивинационная и метод сравнения. По мнению В.В. Медушевского, понять – означает «почувствовать вкус к деятельному познанию трепетной души музыки в её интонационных проявлениях», продолжить, высказать вдохновлявшую композитора идею с наибольшей степенью полноты и ясности [8]. Понять – это значит, приобрести знания. Хормейстер приобретает новые знания о культурной и музыкальной действительности и применяет их. «В результате понимания знание становится частью внутреннего мира личности и влияет на регуляцию её деятельности», – замечает А.А. Брудный [3]. Отрефлексированное понимание формирует образ мыслей, развивает и обогащает хормейстера культурно и творчески.

Герменевтический подход предполагает внимание к контексту гуманитарных феноменов, каким для самообразования музыканта-педагога является образовательное пространство. Оно может быть, – как формальным, так и неформальным, осознаваемым или ощущаемым на подсознательном уровне, когда субъект усваивает знания, формирует умения в естественном режиме, может сужаться или расширяться – в зависимости от размещённых в нём субъективных ценностей. Самообразование педагога-музыканта, ориентированное на ценности саморазвития, самосовершенствования, постижения духовной сущности своей деятельности – существенная часть образовательного пространства.

Герменевтический подход ориентирует на создание целостной, личностно-ориентированной, креативной образовательной среды. В результате возникает возможность возвращения креативной личности, «новых учителей», способных быть успешными в современных меняющихся условиях.

Современное образовательное пространство, обогащённое информационными технологиями, обладает большими возможностями для развития самообразования хормейстера. Это нотные и аудио-библиотеки, ресурсы с большим количеством видеофайлов с выступлениями ведущих хоровых коллективов России и мира. Это дистанционные образовательные ресурсы, педагогические фестивали и конкурсы, проходящие в интернет-формате. Важной особенностью интернет-коммуникаций является свобода в поиске информации, в выборе темпов и траектории самообразования.

Сетевые сообщества музыкантов-единомышленников позволяют на основе анализа достижений коллег, лучше видеть недостатки своей деятельности, наметить пути развития собственных личностных и специальных умений и навыков, строить профессиональные планы.

Таким образом, герменевтический подход необходим при изучении такого сложного феномена, как самообразование, позволяет соединить внутреннее понимание (личностное, индивидуальное для каждого) и внешние феномены, влияющие на профессиональное развитие педагога-хормейстера.

Библиографический список

1. Арнольд, И.В. Герменевтика и подготовка филологов [Текст] / И.В. Арнольд // Понимание и рефлексия: материалы 1-й и 2-й Тверских герменевтических конференций. – Ч. 1. – Тверь, 1992. – С. 35–49.

2. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика [Электронный ресурс] / А.А. Брудный. – URL: <http://www.bookluck.ru/...> (дата обращения 05.11.2016).
3. Дыганова, Е.А. Формирование культуры самообразования будущего педагога-музыканта в процессе освоения дирижёрско-хоровых дисциплин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Дыганова. – СПб., 2014. – 24 с.
4. Медушевский, В.В. Духовно-нравственный анализ музыки [Электронный ресурс] / В.В. Медушевский. – URL: <http://www.portal-slovo.ru/art/35812.php> (дата обращения 05.11.2016).

УДК 78

Л. С. Андреева

Детские музыкальные школы в системе современного профессионального музыкального образования

Аннотация: В статье рассматриваются основные исторические рубежи становления и развития системы профессионального музыкального образования на примере детских музыкальных школ. Анализируется состояние детского музыкального образования в современной России. Высказывается мысль о необходимости утверждения статуса детских музыкальных школ как фундамента непрерывного музыкального образования.

Ключевые слова: музыкальная культура, система непрерывного профессионального музыкального образования, детские музыкальные школы, общественная перестройка.

Музыкальное образование является частью музыкальной культуры, а стало быть, важной составляющей духовной жизни общества.

Современная Россия, вставшая на путь рыночных экономических отношений, переживает трудный момент глубокой общественной и ценностной перестройки, болезненно затрагивающей все составляющие национальной духовной культуры. Тем не менее, российское музыкальное образование по-прежнему занимает одно из ведущих мест в мире по уровню подготовки музыкантов-профессионалов.

Основы российского профессионального музыкального образования были заложены во второй половине XIX века и связаны, прежде всего, с деятельностью Русского музыкального общества и открытием первых русских консерваторий в Санкт-Петербурге и Москве. Несмотря на все катаклизмы и потрясения XX века, благодаря усилиям выдающихся музыкантов и педагогов, а главное, пониманию государственных деятелей необходимости формирования духовного общества, удалось не только сохранить лучшие национальные традиции, но и создать необходимые условия для развития музыкальной культуры и образования в нашей стране. Правительством предпринимались планомерные и серьезные действия по организации и реформированию профессионального и предпрофессионального музыкального образования.

Таким образом, к середине XX-го века в нашей стране была создана уникальная система воспитания музыкантов, которая до сих пор не имеет аналогов в мире. Стройность и эффективность такой системы, соотношение всех ее звеньев обеспечивали качество музыкального образования на всех ступенях и по всем направлениям на самом высоком уровне.

Во второй половине XX столетия музыкальные школы-семилетки работали в каждом районном центре России, а сложившаяся многоступенчатая система (ШУВы – школы, училища, вузы) осуществляла процесс непрерывного музыкального профессионального образования. На протяжении всего советского периода росло количество музыкальных учебных заведений. К началу 90-х годов в СССР насчитывалось около 6000 музыкальных школ,

более 200 средних и 50 высших музыкальных учебных заведений, в том числе 15 консерваторий. Такой масштабной сети государственных музыкальных образовательных учреждений не имела ни одна страна в мире.

В 90-е годы в российской политической и экономической жизни произошли существенные изменения, перевернувшие всю систему ценностных ориентаций общества. В этот период удается сохранить основные тенденции непрерывного музыкального образования, но, тем не менее, кризис затронул не только каждую образовательную ступень в отдельности, но и всю систему в целом. Прежде всего, пострадали музыкальные школы, лишенные необходимой материальной поддержки.

Закон «Об образовании» 1992 года привел государственную систему музыкального образования к серьезным структурным изменениям. Основные вопросы финансирования и управления перешли от Министерства культуры к органам власти субъектов федерации и местного самоуправления.

В конце 90-х годов утверждаются государственные стандарты в системе высшего и среднего звена музыкального образования. Стандарт же для музыкальных школ так и не был разработан, в учебном процессе приходилось опираться на типовые учебные планы, рекомендованные Министерством культуры. Когда было отменено положение о государственной, муниципальной школе искусств, Министерство культуры полностью перестало участвовать в процессах, происходящих в начальном музыкальном образовании.

Музыкальные школы и школы искусств вошли в систему дополнительного образования детей вместе с кружками и спортивными секциями, рискуя превратиться в учреждение досугового времяпровождения, что негативно сказалось на статусе и соответственно, на качестве начального музыкального образования.

За годы функционирования в системе дополнительного образования детей, музыкальные школы все же смогли не потерять статус первой, начальной ступени профессионального музыкального образования. Сохранить школы как часть уникальной образовательной системы удалось только благодаря силе и прочности исторических традиций, сложившихся за более чем столетний период своего существования.

Тем не менее, в общественном сознании произошли закономерные перемены в отношении к музыкальному образованию детей. Все больше родителей стали мотивировать занятия в музыкальной школе задачами общего развития ребенка, настаивая на своем праве получать уровень образовательных услуг в соответствии со своими потребностями и возможностями. В условиях дефицита бюджетного финансирования и сокращения количества учащихся, руководителям и преподавателям приходится не только реагировать на требования среды, но и пытаться обеспечить профессиональное качество преподавания, чтобы сохранить уровень российского образования, заслужившего признание во всем мире.

В настоящее время в системе начального музыкального образования накопился ряд проблем и противоречий, решение которых возможно только на уровне государственной политики. В современной ситуации возникла необходимость создать условия, в которых позиция детских музыкальных школ будет утверждена как фундамент непрерывного музыкального образования.

17 июня 2011 г. был принят Федеральный закон № 145-ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании»», который внушает большой оптимизм и веру в возможность восстановления и дальнейшего развития детского музыкального образования. Изменения в законодательстве, прежде всего, определили новый правовой статус детских школ искусств, который устанавливает границу между ДШИ и другими образовательными учреждениями дополнительного образования детей и больше соответствует их профессиональному предназначению. Именно этот закон предусматривает реализацию в ДШИ дополнительных предпрофессиональных программ, которые созданы для осуществления преемственности с основными профессиональными образовательными программами среднего и высшего профессионального образования в области искусств.

«Сохранение и развитие сети детских школ искусств как одной из важных составляющих образовательного и культурного пространства страны – должно быть одной из перво-

очередных задач федеральных, региональных и муниципальных органов власти, так как утрата первого звена трехступенчатой модели образования в области искусства может привести к невосполнимой потере завоеванных позиций отраслевого образования, признанного во всем мире именно благодаря системе высокоэффективного профессионального образования в области искусства, апробированной на протяжении XX века» [1, с. 5].

Библиографический список

1. Аракелова А.О. О реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств: в 2 ч.: монография: сборник материалов для детских школ искусств / Авт.-сост. А.О. Аракелова. – М.: Минкультуры России, 2012. – Ч.1. – 118 с.

УДК 378+159.98

М. Р. Арпентьева

Современная вокалотерапия: возможности и ограничения

Аннотация. Вокалотерапия – психотерапевтическая практика, связанная с изучением и применением психологических аспектов музыкального и, в том числе, песенного творчества для исцеления психологических травм и психических нарушений. Она не только служит реализации современных требований к музыкальному образованию: глубокому постижению законов музыкально-песенного творчества и активизации творческих способностей личности, но и помогает личности понять себя и других людей, свою и иную культуры, является компонентом межкультурного диалога.

Ключевые слова: вокалотерапия, развитие, диалог, личность, самопонимание, понимание мира.

Одна из наиболее интересных и перспективных сфер музыкального образования – сфера, связанная с изучением и применением психологических аспектов музыкального и, в том числе песенного, творчества. Вокалотерапия или певческая терапия как самостоятельная область еще формируется, но обладает вековыми корнями и огромным потенциалом, объединяющим потенциал музыки и поэзии, видов терапевтической практики: музыкальной и библиотерапии (стихотерапии). Вокалотерапия может также рассматриваться как вид арттерапии – терапии искусством, в данном случае – искусством музыки и художественного слова. Она обращена к человеку и человечеству в целом, обладает и свойством культурной, национально-региональной специфичности. Существует множество толкований данного термина, например, как техники для структурного взаимодействия между стимулирующим и воспринимающим, базирующаяся на использовании песен, стихов и музыки, как преднамеренного использования песенных материалов для понимания или решения актуальных терапевтических проблем человека. В работах В.М. Бехтерева, И.М. Догеля и И.Р. Тарханова показано, что она играет огромную роль не только в развитии и совершенствовании духовного, физического и психологического мира человека, но и в коррекции, лечении различных заболеваний и иных патологий [1], [3]. В ее основе лежит использование специально отобранного материала как психотерапевтического средства. Целенаправленная вокалотерапия помогает воспитанию силы воли, оптимизма, утверждению веры в себя, а также развитию творческих способностей учащихся/обучающихся и клиентов. Нецеленаправленная – используется для коррекции настроения, отвлечения слушателя от навязчивых, тяжёлых мыслей и переживаний о проблеме.

Большую роль в современной вокалотерапии играют музыка и тексты, которые можно отнести к разряду мифо-этнических и философско-психологических, посвященные осмыслению жизни и ее проблем, а также места человека в мироздании, проблемам взаимодействия культур и их ценностей [8, с.360]. Многие песни как чисто философские и религиозные произведения способны помочь слушателю в трудную минуту жизни и просто – в понимании музыки как таковой, они могут и помочь понять себя и другого человека, свою и иную культуру [4],[7]. Вокалотерапия, пробуждая к самостоятельной духовной жизни, выступает как катализатор духовной жизни, развития и диалога человека и культуры [11, с.25-26]. При этом разнообразные песенные и музыкальные жанры и виды по-разному выполняют психотерапевтическую функцию: особенно ярко она выражена у фольклорных, сложившихся в процессе исторического развития культуры жанров, а также в музыке и песнях, специально созданных и создаваемых в целях психотерапевтических. Как писал Р. Грейвз, хорошо подобранная антология (песен, музыки) – это полная амбулатория для наиболее распространенных психологических расстройств, и ею можно пользоваться как для их предотвращения, так и для лечения. Новое поколение психотерапевтов и психологов-консультантов нередко «выписывает» своим пациентам песенную психотерапию. Как считает Л.С. Брусиловский, вокалотерапия необходима: больным с фобиями, ананкастам, депрессивным, заторможенным, эгоцентричным пациентам, лицам, страдающим функциональными расстройствами внутренних органов, бронхиальной астмой, головными болями и т.д. Чем бы ни были вызваны страдания: умеренной бытовой депрессией, травмой насилия или тяжелым заболеванием, терапия на основе исполнения песни, может оказаться продуктивной и иногда – достаточной [5], [10]. Искусство, его метафоричность, помогают вывести наружу и осознать внутренние переживания, поэзия дает возможность клиенту взглянуть на собственные переживания, проблемы и травмы с другой стороны, увидеть в них другой смысл. Исполнение песни в психотерапевтических целях задает определенный – новый для человека – «угол рассмотрения» тяжелого, травмирующего и продолжающего волновать человека события, меняя отношение автора к нему. Она помогает увидеть то, то было скрыто в суете повседневности или в привычных для данной культуры шаблонах отношений. Песни других культур и/или перевод песен своей или чужой культуры на другой язык – позволяют осмыслить мир более целостно. Подбирая слова, чтобы выразить переживание, чтобы отразить мысль, выраженную на ином языке, человек невольно расширяет и углубляет свое понимание мира, своей культуры, учится диалогу. Песни обладают стилистическими, грамматическими и лексическими свойствами, благодаря которым достигается максимальный трансформирующий состояние человека эффект: чувства и мысли предельно сконцентрированы, спрессованы и многозначны. Слушая или исполняя песню, можно часто услышать глубокое и полное откровение о человеке и его жизни, через песню происходит общение страдающего человека со своей внутренней силой, с миром, которые в моменты творческого озарения трансформируют человека и его отношение к себе и миру [2], [10].

А. Понтвик и другие исследователи отмечают феномен психорезонанса: глубинные слои человеческого сознания резонируют со звучащими гармоническими формами и оказываются доступными для понимания. А. Понтвик, опираясь на взгляды К. Юнга, на понимание «коллективного бессознательного», развил представления о способах раскрытия глубинных слоев психики посредством соотношений звуков. Основной задачей музыкотерапии вообще, и вокалотерапии в частности, является проникновение в глубинную сферу личности, куда с помощью слова проникнуть невозможно: пение строится на неизменных закономерностях природы, на трансцендентальном и поэтому непознаваемом и необъяснимом «мировом звучании». Это особенно видно в колыбельных и других примерах народной музыки, а также в такой музыке, как хоралы И.-С. Баха или музыке «Нью Эйдж», воплотившей в себе лучшие мировые гармонии [13].

Другие исследователи полагают, что под воздействием образов, рождаемых у больного при прослушивании или пропевании музыки, происходит катарсис – отреагирование психических травм, пережитых в детстве и взрослости, активизируется естественная тенденция и ресурсы к самоисцелению. Б. Дземидок видит функцию катарсиса в том, что пение помогает ребенку «очиститься» от наслоившихся негативных переживаний, вступить на новый путь от-

ношений с окружающим миром [6]. По мнению Ю. А. Огородникова, эффект катарсиса происходит из-за того, что в человеке, погруженном в быт и теряющем в нем свою целостность, в момент проживания произведения искусства происходит выход из суевы, дисгармоничных состояний, нарастают внутреннее единство, человек переживает целесообразность мира и свою значимость, встроенность в мир, «очищаясь» от случайностей и раздробленности, отчужденности повседневности [9]. Катарсис возникает как на уровне физиологических функций, так и на психологическом и духовном уровнях человека. Существует и специальность «музыкальная реабилитация» – лечение музыкой и пением различных заболеваний, восстановление здоровья после травм. Исследователи, например С.Швабе, выделяют ретроспективную и проспективную фазы вокалотерапии. Ретроспективная помогает пережить необходимость раскрытия внутреннего конфликта. Слушание и воспроизведение музыки ведет к конфронтации человека с его травмами и опасениями и т.д. Оставшиеся частично осознанными конфликты конкретизируются, сталкиваются нужды и желания. В проспективной фазе возможны два подхода: 1) разрядка психического напряжения, гармонизация и восстановление, коррекция дисфункциональных расстройств органов; 2) развитие потребности в слушании и воспроизведении музыки, расширение круга переживаний и стабилизация уравновешенного самочувствия, развитие человека как личности и души [14]. Пение служит для преодоления болезненных проявлений, расстройств самооценки, амбивалентного поведения. С.В. Шушарджан отмечает важность неспецифических реакций адаптации, гармонизации человека [12]. Душа человека отбирает те строки и музыку, которые нужны именно ей [2]. Таким образом, в вокалотерапии люди помогают себе (самотерапия) и друг другу (котерапия), исполняя и сочиняя, переводя и перекладывая песни. Профессиональная помощь интенсифицирует эти процессы, позволяет использовать возможности песнетерапии более продуктивно и эффективно. Диалог с песней становится способом гармонизации и обогащения собственной жизни и жизни окружающих людей: не случайно переводы некоторых из них, затрагивающие глубинные переживания людей разных культур и времен, песен так множественны и востребованы. Само сравнение переводов песенных текстов, переложение и новая аранжировка песенной музыки являются одной из форм арттерапии, одним из видов диалога. Даже преподавание арттерапии выступает как одна из интереснейших сфер диалога преподавателя и ученика, позволяющая ученику проникнуть к глубинным пластам музыкального творчества, организовать его диалог с музыкой и с текстом, а также диалог культуры с культурой, той гармонией и целостностью, теми «культурогенами», которая заложена в текстах и музыке песен [4]. «Культуромены», спрятанные в песнях и музыке хранят ценности культур, опыт переживания и преобразования трудностей и достижения успехов.

Библиографический список

1. Айванхов, О.М. Музыка и пение в духовной жизни [Текст] / О.М. Айванхов. – М.: Просвета, 1992. – 20 с.
2. Арпентьева, М.Р., Терентьев, А.А. Сказкотерапия в развитии понимания себя и мира [Текст] / Под ред. М.Р. Арпентьевой. – Калуга, КГУ, 2016. – 792с.
3. Бехтерев, В.М. Вопросы, связанные с лечением и гигиеническим значением музыки [Текст] / В.М. Бехтерев // Обзор психиатрической, неврологической экспериментальной психологии, 1916. – № 1- 4. С. 124.
4. Бочкарева, О. В. Диалогическая направленность педагогического образования [Текст] / О. В. Бочкарева // Высшее образование в России. – 2008. – № 4. – С. 160-164.
5. Брусиловский, Л.С. Музыкотерапия / Л.С. Брусиловский // Руководство по психотерапии [Текст]. – Ташкент: Медицина, 1985. – С.256-275.
6. Дземидок, Б. О комическом [Текст] / Б. Дземидок – М.: Прогресс, -1974. -223с.
7. Карданова, М.В. Библиотерапия [Текст] / М.В. Карданова // Антология мировой философии: В 4-х т. – М.: Мысль, 1969. – Т.1. – С.360.
8. Карданова, М.В. К софийной библиотерапии [Текст] / М.В. Карданова // Библиотерапия. – М.: БМЦ, 2007. – 305 с. С. 34-36.

9. Огородников, Ю.А. Литература как искусство [Текст] / Ю.А. Огородников. – М.: ИСЭИ, 1998. – С.51.
10. Падус, Э. Исцеляющая сила чувств [Текст] / Э. Падус. – М.: Центрполиграф; 2008. – 252с.
11. Пруст, М. О чтении [Текст] / М. Пруст // Корабли мысли / Сост. и посл. В.В. Кунина. – М.: Книга, 1986. – С. 192 -214.
12. Шушарджан, С.В. Музыкаотерапия и резервы человеческого организма [Текст] / С.В. Шушарджан. – М.: АОЗТ «Антидор»,1998. – С.251.
13. Pontvik, A. Heilen durch Musik [Текст] / A. Pontvik. – Zürich: Rascher, 1955. – 230 s.
14. Schwabe, C. Musiktherapie bei Neurosen und funktionelltn Storungen [Текст] / C. Schwabe. – Jena, Gustav Fischer Verlag, 1972. – 210 s.

УДК 373.2

Е. А. Атанелова

Содержание певческих навыков старших дошкольников

Аннотация. На основе анализа существующих подходов к содержанию певческих навыков старших дошкольников, автор предлагает выделить ведущие (дыхание, голосообразование, артикуляция) и производные (тембр, эмоциональная выразительность исполнения, строй, ансамбль) навыки. Их формирование должно осуществляться по этапному алгоритму: «овладение ведущими навыками – закрепление певческих действий – устойчивое применение ведущих навыков, как условие формирования производных». Подбор репертуара и средств диагностики развития певческих навыков на каждом этапе позволит сделать этот процесс индивидуализированным.

Ключевые слова: навык, пение, звукообразование, интонация, дыхание, дикция, музыкальный слух.

В теории и методике дошкольного музыкального воспитания до настоящего времени не выработана единая установка к содержанию певческих навыков дошкольников. Под певческими навыками в теории вокального обучения детей понимают «ряд устойчивых рефлексов, то есть ответных действий голосового аппарата, производимых в процессе выполнения певческих задач, являющихся стимулами нервной системы певца» [3, с. 102].

Авторы по-разному трактуют их количество и состав. Так, к певческим навыкам дошкольников Н. А. Ветлугина относит: певческую установку; вокальные навыки: «взаимодействие звукообразования, дыхания и дикции»; хоровые навыки: «взаимодействие ансамбля и строя»; характер звукообразования: «при правильной постановке голос должен быть звонким и легким» [1, с. 109].

О. П. Радынова считает, что в дошкольном возрасте необходимо формировать следующие навыки и умения: певческую позицию; звукообразование (петь естественным высоким светлым звуком); дыхание (не брать дыхание в середине слов и фраз); дикцию (четко произносить звуки, замыкать согласные в конце слов); чистоту интонации; ансамбль (пение в небольших подгруппах) [2, с.14].

Исследователь О. В. Чистякова к основным певческим навыкам, которыми должен овладеть дошкольник, относит: певческое дыхание, звукообразование и правильную артикуляцию, они являются исходными для формирования остальных певческих навыков. «Без этих основных навыков, без этой вокальной основы, – утверждает автор, – пение не может быть художественным ни в ансамбле, ни в хоре, ни соло» [4, с. 346].

Основным методом овладения и усовершенствования способа выполнения певческих навыков О. В. Чистякова считает метод многократной постановки одной и той же цели, а для успешности его реализации соблюдение следующих условий: 1) ребенок должен ясно знать, что именно он должен сделать, чего он должен добиться; 2) ребенок должен знать результат каждого задания, знать чего достиг, каковы ошибки. Следующее повторение должно быть направлено на исправление этих ошибок. Но при этом исследователь предостерегает от однообразия и потери интереса у детей к процессу вокальной работы: «И здесь дело педагога заинтересовать детей, приобщить их к музыке настолько, чтобы они не уставали от предъявляемых к ним одних и тех же требований» [4, с. 348].

Г. П. Стулова к основным вокальным навыкам относит «звукообразование, певческое дыхание, артикуляцию, слуховые навыки, навыки эмоциональной выразительности исполнения» [3, с.138]. Основываясь на исследованиях А. В. Запорожца, А. А. Люблинской, А. В. Петровского, автор считает, что формирование перечисленных певческих навыков обязательно проходит в три этапа: аналитический этап – овладение элементарными действиями; синтетический этап – укрепление и развитие действий, образование целостной структуры действия; автоматизация – стабилизация действий, закрепление и совершенствование целостной структуры [3, с.137].

В контексте исследуемой проблемы формирования певческих навыков, предлагаемые этапы можно охарактеризовать следующим образом:

I этап – период овладения ведущими навыками (дыхание, голосообразование, артикуляция) до появления явно выраженных результатов.

На данном этапе важно внимательно следить за действиями старших дошкольников, так как именно в этот период формируются певческие навыки и представления ребенка о них, и существует опасность того, что неверная работа голосового аппарата может привести к закреплению стереотипов, которые в дальнейшем трудно исправить.

II этап – период закрепления сформированных на I этапе певческих действий до стойких положительных результатов: свободное, без напряжения, дыхание, стабильность певческой установки и чистоты интонирования за счет правильной работы гортани, улучшение дикции. Этот период самый продолжительный и необходимо создать ситуацию успеха, заострить внимание детей на тех положительных результатах, которых они уже достигли.

III этап – период автоматизации певческих навыков. Он обусловлен укреплением динамических стереотипов в коре мозга. На данном этапе навыки должны выполняться быстрее, свободнее, более слаженно. Это обеспечит постепенное формирование производных навыков – внимание к тембру голоса, эмоциональной выразительности в процессе исполнения, строю и ансамблю в процессе хорового пения.

Этапный характер формирования певческих навыков у старших дошкольников позволяет педагогу конкретизировать музыкальный репертуар, наиболее соответствующий каждому периоду работы, а также разработать более точный инструментарий диагностики певческого развития детей. И даже в случае отсутствия четких временных границ между этапами, в связи с индивидуальным характером формирования певческих навыков (Г.П.Стулова), выработанные критерии позволят коррелировать певческое развитие каждого ребенка.

Таким образом, представленные в статье современные теоретические установки на содержание певческих навыков у детей старшего дошкольного возраста позволяют заключить, что данная проблема является актуальной для музыкальной педагогики. Несмотря на разные подходы, наметился круг ведущих элементов в содержании певческих навыков старших дошкольников – певческое дыхание, звукообразование и правильная артикуляция, которые указываются всеми исследователями. Остальные певческие навыки, несмотря на всю важность их в певческом процессе старших дошкольников должны формироваться как производные. Тем не менее, не формировать их нельзя, поскольку, певческие навыки взаимосвязаны между собой и взаимозависимы. Например, развитость музыкального слуха (мелодического) оказывает влияние на способ звукообразования и тембр; качество тембра связано с артикуляцией и дикцией; правильное певческое дыхание содействует интонационной точно-

сти и богатству тембра и т.п. Процесс формирования певческих навыков носит этапный характер. Проследить его динамику поможет грамотно подобранный репертуар, мониторинг уровня развития навыков, выступления на утренниках, индивидуальное прослушивание старших дошкольников на занятиях.

Библиографический список

1. Ветлугина Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду [Текст] / Н. А. Ветлугина. М.: Просвещение, 1982.- 271 с.
2. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. Дубна: Феникс +, 2011.- с.14 – 25.
3. Стулова Г. П. Теория и практика работы с детским хором [Текст] / Г. П. Стулова. М.: ВЛАДОС, 2002.-176 с.
4. Чистякова О. В. Роль вокально-хорового искусства в системе художественного образования дошкольников [Текст] / О. В. Чистякова // Художественно-педагогическое образование XXI века: анализ состояния и стратегия повышения качества профессиональной подготовки. Екатеринбург: Ур.ГПУ, 2007. С. 345 – 349.

УДК 378.016:78.07

Т. Г. Барановская

Музыка и культура в современном образовании: к проблеме контекста

Аннотация. Автор считает, что взаимоотношение музыки и культуры – актуальная проблема высшей музыкально-педагогической школы, обусловленная преемственностью в самых различных областях гуманитарного знания. В связи с этим курс «Музыка в контексте культуры» обладает всеми ресурсами для подготовки специалистов интегрированного профиля по специальности «Музыкальное искусство и мировая художественная культура».

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, культура, контекст, факультет искусств и дизайна.

Одна из важнейших задач современной высшей музыкально-педагогической школы – воспитание конкурентоспособного специалиста, что предполагает творческое саморазвитие личности студента и обуславливает выход на уровень обобщения огромного социокультурного опыта.

В рамках системы художественного образования XXI века в Республике Беларусь, на факультете искусств и дизайна УО «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы» был разработан и введен курс «Музыка в контексте культуры». Тематика данного курса соответствует актуальным запросам подготовки специалиста по специальности «Музыкальное искусство и мировая художественная культура», недавно внесенной в классификатор высшего образования РБ, что обусловлено актуализацией ведущих современных концепций образования: гуманизации, преемственности и непрерывности.

Среди ряда дисциплин, имеющих статус «музыкальных» (музыкальная психология, музыкальная педагогика, музыкальная информатика, музыкальная эстетика), курс «Музыка в контексте культуры» предлагает новую междисциплинарную дефиницию – музыкальная культурология или культурология музыки, что позволяет рассмотреть музыкальное искусство с позиций философии музыкального образования.

Необходимость предлагаемого контекста музыкального искусства при подготовке музыканта-педагога определяется рядом факторов.

Прежде всего, это формирование высокой культуры профессионального мышления у студентов факультета искусств и дизайна, что ведет к обновлению содержания музыкального образования, подразумевает осмысление профессиональной деятельности в иных модуляционных контекстах, обобщает информацию о различных аспектах взаимосвязи человека и искусства в культурном пространстве. Кроме того, неоднозначные взаимосвязи музыкального искусства и культурного пространства, внутри которого оно бытует, требует адекватной реакции на современную социокультурную ситуацию. Все это предопределяет специфику современного музыкально-педагогического образования обусловленную современной музыкальной культурой.

Поиск сущности музыки через культурный контекст – одна из актуальных проблем музыкально-философского направления в современной науке о музыке (концепция Б. Яворского, Г. Конюса, А. Лосева, Б. Асафьева, Ю. Холопова). Курс «Музыка в контексте культуры» предусматривает последовательное изучение музыкального искусства как неотъемлемой части культурно-исторического процесса развития общества. Данный курс представляет собой своеобразное интеграционное поле, где ведется поиск связующего начала, которое объединяет все составные части культуры в гармоничную систему. Таким началом становится музыка.

«Контекст культуры» – сегодня привычное, используемое в научном обиходе понятие. Освоение и развитие культурологического подхода к музыке предполагает, прежде всего, конкретизацию, дифференциацию культурных контекстов и разработку методики их применения. Культурный контекст выступает при исследовании музыки в двуединой методологической функции контекста и детерминанты, что определяет две основные и связанные между собой задачи музыкальной науки и образования: понять и истолковать музыкальные феномены в историческом своеобразии их содержания и формы; объяснить это своеобразие и вскрыть его причины.

В этом смысле понятие «контекст» соприкасается с категорией «диалог», одной из методологий музыкально-педагогического образования, где «на основе субъективной идентификации смыслов и ценностных представлений в процессе структурирования «идеального» как духовной сущности возможно адекватное постижение глубины мира художественной реальности» [1, с. 23].

Курс «Музыка в контексте культуры», цель которого создать своеобразную культурологию музыки, реализовать идею перевода музыкального смысла на язык культуры, где действует единая методология понимания [2] – один из этапов в объемном курсе всеобщей истории и теории музыкального искусства и методологически связан с рядом курсов по теории и истории культуры. Поэтому данный курс рекомендуется читать на последнем этапе обучения и проводить занятия в форме лекций, докладов и рефератов по основным его разделам.

Программа курса предусматривает изучение музыкального искусства как одной из форм выражения и осознания личности в своем отношении к миру. Онтологическая глубина и универсализм такой постановки вопроса определяет поиск культурного синтеза, связывающего воедино искусство и социальную деятельность человека. В связи с этим, в содержании и устройстве музыкального искусства находят специфическое преломление все основные измерения современной культурологии: социологическое, психологическое, мировоззренческое, ценностно-этическое, семиотическое, герменевтическое, эстетическое, что определяет тематику данного курса.

Попытка определить взаимосвязь музыкальной и культурологической проблематики, мировоззренческих и методологических связей культуры и музыки является одной из важнейших задач курса - приобщение студентов к широким художественным и философским обобщениям. С этой целью в ходе занятий используются такие основные дефиниции музыкально-культурологической системы как «музыкальное познание», «музыкальное мировоззрение», «музыкальное число», «музыкальный миф», «музыкальный символ», «музыкальное выражение».

Таким образом, ориентация современного музыкально-педагогического образования на познание музыки не существует в изоляции от совокупности наук, образующих гуманитарное направление в познании мира, связанное с человеком, его историей и культурой. В свою очередь, приобщение студентов к широким творческим, художественным и философским обобщениям, попытка определить взаимосвязь музыкальной и культурологической проблематики, мировоззренческих и методологических связей культуры и музыки является необходимой базой для создания современной комплексной методологии музыкально-педагогического образования XXI века.

Библиографический список

1. Бочкарева, О.В. Диалог как методология музыкально-педагогического образования / О.В. Бочкарева // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 года / науч. ред. докт.пед.наук. О.В. Бочкаревой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. - С. 22–25.
2. Каяк, А.Б. Методология исследования культурных обменов в музыкальном пространстве / А.Б. Каяк. – М.: Академический Проект, 2006. – 256 с.

УДК 78. 06

А. А. Бешметова, О. В. Бочкарева

Развитие выразительности речевой и музыкальной интонации ребенка в процессе вокального исполнения

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития выразительности речевой и музыкальной интонации ребенка в процессе вокального исполнения. Интонационная природа музыки основана на способности передавать эмоциональные состояния голосом или подражанием ему на музыкальном инструменте.

Ключевые слова: выразительность, речевая интонация, музыкальная интонация, вокальное исполнение, ребенок.

Издавна музыка признавалась важным средством формирования личностных качеств человека, его духовного мира. Музыкально-звуковое движение обладает свойством очень выразительно передавать тончайшие, почти неуловимые оттенки человеческих переживаний и настроений, нередко очень сложных, противоречивых, богатых переходами из одного состояния в другое. Благодаря этому свойству, музыка влияет на развитие сознания, мышления, отличается огромной силой эмоционального воздействия. В процессе музыкального развития ребенок становится чутким к красоте в искусстве и в жизни.

Одним из видов музыкальной деятельности, играющей важную роль в музыкальном и личностном развитии ребенка, является пение. В пении, как и в других видах музыкальной деятельности, личность может активно проявить свое отношение к музыке. Проблема развития выразительности речевой и музыкальной интонации ребенка в процессе вокального исполнения является актуальной в современное время, так как развитие музыкальных способностей детей, сопрягается с задачей формирования творческой личности. Искусством “интонируемого смысла” называет музыку академик Б. В. Асафьев. Интонация музыкальная основана на способности передачи эмоциональных состояний голосом или подражанием ему на музыкальном инструменте. Исходным тезисом в теории интонации Б. В. Асафьева является утверждение, что “мысль, чтобы стать звуково выраженной, становится интонацией, интонируется” [1, с.158].

Мелодический язык, известный музыковед и композитор Б. В. Асафьев рассматривает как выражение непрерывности и прерывности звукового интонирования, как актуальное проявление ладотонального признака. Если интонация выступает эмоциональной единицей музыкального мышления, то мелодия является формой “музыкальной речи”, поднимающей эмоциональное мышление в музыке на уровень категориальной образности. “Соотношение звуков, дающих возможность высказать не ритм мысли или душевного состояния, а именно их качество - “смысл образно выявленный...”- признак сущностно человеческий [1, с. 209]. Благодаря интонационно-мелодическому единству в музыке, ее категориальность формируется через лад (опорность, притяжение одних звуков к другим). Особой трудностью в вокальном воспитании детей является формирование правильной вокальной интонации. Существует множество взглядов и мнений по методам работы над вокальной интонацией, но все они сводятся к тому, что основными условиями формирования навыка вокального интонирования является работа над качеством голоса, его эмоциональной выразительностью и технически грамотным воспроизведением.

Развитие всех этих качеств неразрывно связано с познавательными процессами. Восприятие музыки требует внимания, пение - активной работы мышления и воображения. Поэтому музыкальное, в частности, вокальное развитие детей должно происходить на основе формирования ассоциативных представлений и связей музыкальных образов с жизненными явлениями, то есть на основе ассоциативно-образного мышления[3].

Воспитывающее воздействие пения возрастает и углубляется, когда учащиеся правильно передают мелодию, ведь мелодия – главное в музыкальном произведении, его сущность, отражение его основной идеи. По характеру речевого или музыкального интонирования различаются интонации утвердительные, вопросительные, робкие, просящие, гневные, ласковые, радостные и т.д. [5], [6]. Интонации передают эмоциональное состояние человека бесконечно разнообразными способами. «Понимание смысла интонационных сопряжений в ходе восприятия художественного образа позволяет раскрыть жанрово-стилевые особенности творчества того или иного композитора, постигнуть музыкально-исторические закономерности развития музыкального искусства, свободно сопоставлять музыкальные произведения разных эпох» [2,с.410-411].

Это позволило сформулировать *проблему* исследования: определение педагогических методов и приемов, которые будут эффективны для развития выразительности речевой и певческой интонации детей младшего школьного возраста в процессе вокального исполнения.

Объектом нашего исследования явился процесс вокального обучения детей младшего школьного возраста.

Предметом исследования стали педагогические условия развития выразительности речевой и музыкальной интонации в процессе вокального исполнения.

Цель исследования – выявить педагогические условия и разработать методы и приемы развития выразительности музыкальной и речевой интонации ребенка в процессе вокального исполнения.

Изучение научной и методической литературы по рассматриваемой проблеме, теоретический анализ предмета исследования позволили в качестве *гипотезы* выдвинуть предположение о том, что развитие выразительности речевой и музыкальной интонации ребенка в процессе вокального исполнения будет осуществляться успешнее, если этот процесс происходит в опоре на ассоциативно-образный тип музыкального мышления, характерный для детей данного возраста, в сопряжении с формированием вокально-исполнительских и речевых умений на основе единого интонационного подхода.

В процессе опытно-экспериментального исследования детям предлагались следующие упражнения: прочитать выразительно текст песни, найти смысловые акценты, воспроизвести интонационно поэтический текст от лица разных сказочных персонажей и др. Учащиеся усваивают легче указания педагога, если обращаться к образу, например, пение на staccato сравнить с капельками дождя (звук лёгкий – как весенняя капель), поступенное движение вверх («шагаем смело»), вниз («спускаемся осторожно, ступеньки узкие») и т.д. В

работе над точностью интонирования очень важно пробудить у детей чувство эмоционального сопереживания, обращая при этом внимание детей на красоту мелодии, выразительность музыкальной интонации.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы убедились, что активизация образного и ассоциативного мышления детей на основе эмоционально-образных и практических методов вокального исполнения способствует успешному развитию выразительности речевой и музыкальной интонации детей младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Асафьев, Б.В. Избр. труды Т.5 [Текст] / Б.В.Асафьев. - М.: АПН СССР, 1957. – 386 с.
2. Бочкарева, О.В. Диалогическая направленность восприятия музыки / [Текст] О.В.Бочкарева // Дошкольное и начальное образование: вариативность подходов. Материалы международной конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 405–413.
3. Мазель, Л.А. Строение музыкальных произведений [Текст]: учеб. пособие для муз. вузов – 3-е изд. / Л.А.Мазель. – М. : Музыка, 1986. – 527 с.
4. Музыкальное воспитание в школе. Вып.13 [Текст]: Сборник статей / сост. О.Апраксина. – М.: Музыка, 1978. – 104 с.
5. Струве, Г.А. Школьный хор: книга для учителя [Текст] / Г.А.Струве. - М.: Музыка, 1981. – 240 с.
6. Терентьева, Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусств [Текст] / Н.А.Терентьева. – М.: Прометей, 1990. – 184 с.

УДК 378

С. В. Блинова

Из истории музыкально-педагогического факультета Вологодского государственного педагогического университета (к 40-летию со дня основания)

Аннотация. В статье рассматривается история музыкально-педагогического факультета Вологодского государственного педагогического университета, творческие достижения его преподавателей и выпускников.

Ключевые слова: Вологодский государственный педагогический университет, Вологодский государственный университет, история музыкально-педагогического факультета ВГПУ.

Музыкально-педагогическому факультету ВГПУ, увы, уже не существующему, в 2016 году могло бы исполниться 40 лет. 3 года назад он прекратил своё автономное существование и вошёл в состав факультета иностранных языков, культуры и искусств ВГПУ. Вскоре ВГПУ был присоединен к техническому университету и влился в Вологодский государственный университет (ВоГУ).

Факультет музыки и педагогики был открыт как отделение филологического факультета Вологодского педагогического института в августе 1976 года, а в качестве самостоятельного начал функционировать с ноября 1978 года. Его деканами сначала были представители кафедр общественных наук – Г. Н. Оботурова и Г. А. Буданов, в дальнейшем – музыканты: заслуженный работник культуры РСФСР Л. Е. Ежов, Л. В. Замотина, В. В. Кокин.

Дольше всех – 15 лет (1993–2008) – у «руля» факультета стоял Сергей Семёнович Серебренник, а последним деканом суждено было стать Марине Геннадьевне Долгушиной.

В 1977 году появилась первая кафедра – *музыки и пения* (ей заведовал В. В. Куприн), в 1982 – вторая, *теории и истории музыки и игры на музыкальных инструментах*; её возглавил первый на факультете кандидат искусствоведения Морис Шлемович Бонфельд. Ещё через 10 лет он же – после защиты докторской диссертации – инициировал её дальнейшее разделение на *кафедру теории и истории музыки* и *кафедру музыкальных инструментов*; последней руководили В. В. Кокин и И. А. Богомолова, лидерами *кафедры пения и методики музыкального воспитания* попеременно были Т. П. Брова и Н. А. Соболева. Энергия и увлечённость заслуженного работника культуры РФ Г. П. Парадовской способствовали рождению в 2003 году четвёртой кафедры – *этномузыкологии*.

В 80-90-е годы популярность «музпеда» в городе, области и Северо-Западном регионе постепенно росла. На дневное отделение ежегодно набиралось 50 человек, очень востребованным было и заочное отделение – в «золотую пору» конкурс на него доходил до 4-5 человек на место. С первых лет существования на факультете работали различные творческие коллективы. Сначала это был организованный в 1979 году Г. П. Парадовской вокальный ансамбль «Молодость» (сразу же ставший лауреатом фестиваля «Красная роза» в Череповце), затем – Камерный хор старинной музыки, а с 1981 года – Фольклорный ансамбль ВГПИ. Заметным событием культурной жизни Вологды в течение многих лет были отчётные концерты факультета. Пианисты и вокалисты выступали с сольными программами, хормейстеры устраивали концерты руководимых ими коллективов¹. Библиотекари в тесном контакте с музыкантами постоянно вели музыкально-литературные вечера, посвященные поэзии М. Блока и М. Цветаевой, Н. Гумилева и А. Ахматовой, В. Хлебникова и И. Северянина.

Подлинный период расцвета «музпеда» пришёлся на 90-е – первую половину 2000-х годов. Они принесли много новых веяний и невиданных ранее возможностей. Важным стимулом профессионального роста оказалось участие педагогов и студентов в региональных, всероссийских и международных исполнительских конкурсах и фестивалях, в том числе, в Англии и Франции, Австрии и Германии, Польше и Болгарии, Израиле и Литве. Многие преподаватели получили звания их лауреатов и сами стали организаторами и членами жюри различных конкурсов². Широкую популярность в Вологде и России приобрели замечательные фортепианные дуэты – Ирины Богомоловой и Натальи Жуковой, Ирины Кокиной и Людмилы Андреевой.

Начиная с 90-х годов, сложились благоприятные условия для развития международного сотрудничества. В том, что они были использованы в полной мере, велика заслуга С. С. Серебренника. Студенты факультета совершили ряд зарубежных поездок, в том числе, на международный фестиваль «Славянский венок» (Эрфурт), на Всемирную выставку «ЭКСПО-2000» (Ганновер). В 1996 году был подписан договор о сотрудничестве между ВГПУ и университетом немецкого города Хильдесхайма, в течение нескольких лет между вузами осуществлялся обмен студентами.

Главным на музпедке всегда было живое звучание музыки, а вовсе не *рефлексия* над ней, однако на рубеже веков заметно интенсифицировались научные изыскания представителей факультета; постепенно увеличивалось количество кандидатов наук, доцентов, профессоров. Началось издание учебных пособий, факультетских научных сборников (7 выпус-

¹ За годы существования факультета преподаватели и студенты выступали едва ли не на всех концертных площадках города – в школах, детских садах, колледжах, вузах, библиотеках, музеях и даже в исправительных учреждениях. На торжествах в честь 60-летия Великой Победы в Вологде С. Серебренник был руководителем и главным дирижёром грандиозного (50 хоров и 2 тысячи певцов) Хорового Собора «Венок Победы» (2005).

² На самом факультете проводились Всероссийские конкурсы фортепианных дуэтов студентов, концертмейстеров и преподавателей музыкальных факультетов педагогических вузов (2001, 2004), фестивали фортепианных дуэтов «Музыкальные сюрпризы» (2006, 2007), Межрегиональный Открытый (2006) и Всероссийский (2008) конкурсы хоровых дирижеров-студентов музыкальных факультетов педагогических вузов.

ков) и монографий³. Научным лидером факультета много лет был музыковед, музыкальный критик, дирижер и композитор, член Союза композиторов России, автор востребованных в России вузовских учебников «Введение в музыкознание» и «Анализ музыкальных произведений» М. Ш. Бонфельд, признанный Международным Биографическим Центром в Кембридже «Международным человеком года 1997/1998».

К сожалению, тенденции последнего десятилетия привели к ряду негативных последствий. Неуклонно уменьшался контингент студентов, штат педагогов сократился на 20 человек (более чем вдвое), четыре кафедры были слиты в две. Печально, что в последние три года музыкальное отделение вынуждены были покинуть такие талантливые музыканты, как С. С. Серебренник, И. А. Богомолова, Н. В. Жукова. Невосполнимой утратой стал и уход из жизни профессоров М. Ш. Бонфельда (1939–2005)⁴ и Р. А. Оганяна (1942–2011)⁵.

Несмотря на кризисные явления последних лет, творческий потенциал *кафедры теории и истории музыки и музыкальных инструментов* (заведующая М. Г. Долгушина) и *кафедры пения и музыкального образования* (заведующая Т. П. Брова) – остается высоким. В их составе – доктор искусствоведения М. Г. Долгушина, 5 кандидатов искусствоведения, 3 кандидата педагогических наук, 4 профессора, 11 доцентов, 3 члена Международной (Токио) и Общенациональной ассоциации (Москва) фортепианных дуэтов, 3 члена Союза композиторов России. Вологодское региональное отделение этого Союза возглавляет Михаил Рудольфович Гоголин – известный композитор, организатор и член жюри Всероссийского открытого хорового фестиваля студенческих, любительских и детских хоров «Молодая классика», автор гимнов ВГПУ и ВоГУ.

За годы своего существования факультет выпустил множество специалистов, работающих в городе, области и по всей стране. Среди них – учителя общеобразовательных и музыкальных школ, сотрудники музеев, артисты Камерного оркестра филармонии и Хоровой академической капеллы, композиторы-любители, несколько кандидатов и два доктора наук (Э. В. Зауторова и Е. А. Марков), руководитель мужского камерного хора Вологодской областной филармонии им. В. А. Гаврилина, заслуженный артист РФ Альберт Мишин и известный журналист ГТРК «Вологда», руководитель Открытого фестиваля поэзии и музыки «Рубцовская осень» Ирина Цветкова⁶.

Библиографический список

1. Блинова С. В. Музыкально-педагогический факультет ВГПУ: этап становления (1976–1988) / С. В. Блинова // Вестник ВГПУ. – Вологда: ВГПУ, 2012. – С. 72–77.
2. Бонфельд М. Ш. Не только за партой / М. Ш. Бонфельд // Университетская газета (ВГПУ). – 2001. – Март (№ 6).

³ Научные монографии преподавателей охватывают широкий спектр проблем. Это теоретические аспекты исследования музыкального искусства (М. Ш. Бонфельд), история русского романса (М. Г. Долгушина) и венской симфонии (С. В. Блинова), народные традиции культуры Вологодского края (Г. П. Парадовская) и судьбы советских оперных певцов в эпоху тоталитаризма (А. А. Панчук), вопросы воспитания будущих учителей музыки (Т. П. Брова, В. Л. Сигова, И. В. Субботина). Преподаватели неоднократно становились держателями научных грантов – РГНФ, РФФИ, Министерства образования, гранта в области гуманитарных наук Американского Совета Научных сообществ (ACLS), Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых. Их статьи публиковали авторитетные научные журналы – «Музыкальная академия», «Музыковедение», «Старинная музыка», «Музыкальная жизнь».

⁴ В классе, где преподавал Бонфельд, действует его Кабинет-музей; автором этих строк к 70-летию юбилею музыковеда был составлен сборник его избранных статей и рецензий, а в 2016 году издана монография о нём.

⁵ В 2013 году все были опечалены безвременной кончиной Л. В. Замотиной.

⁶ Изучение истории музыкально-педагогического факультета ВГПИ /ВГПУ было начато М. Ш. Бонфельдом. Его статья [2] вышла к 25-летию факультета. После смерти Мориса Шлемовича эта работа была продолжена автором этих строк.

О. В. Бочкарева

Методология диалога в исследовании истории музыкальной культуры и образования Ярославского края

Аннотация. Проблема исследования истории культуры и образования Ярославского края основана на методологии диалога, объединяющей системный, аксиологический, культурологический подходы. Данная методология позволяет рассмотреть взаимовлияние, взаимообусловленность и взаиморазвитие музыкальной культуры и образования в многообразных связях Ярославского края и России в целом.

Ключевые слова: методология диалога, музыкальная культура, образование, творческая личность, Ярославский край.

В настоящее время для россиян актуальна проблема, связанная с поиском национальной идеи, возрождением культуры и образования, обретением утраченных традиционных духовных ценностей. Рассмотрение музыкальной культуры и образования Ярославского края на основе методологии диалога обусловлено насущной необходимостью привлечения внимания, как социума, так и академической науки к историческим достижениям культуры и образования Ярославского края. Диалогический подход к изучению истории музыкальной культуры и образования позволяет выявить их общие закономерности в социальном процессе, осмыслить значение теории диалога на пересечении этих категорий.

Системный анализ историко-педагогического исследования музыкальной культуры и образования Ярославского края осуществляется на основе методологии диалога. Научное исследование предполагает объединение нескольких направлений:

- *процессуального*, связанного с выявлением логики, этапов (стадий) развития музыкальной культуры и образования Ярославского края в контексте отечественного культурно-исторического и музыкально-педагогического знания в целом;

- *личностного*, нацеленного на выделение значимых субъектов (музыкантов, музыкантов-педагогов, музыкальных критиков, хормейстеров, музыкальных и музыкально-педагогических коллективов и др.), непосредственно осуществляющих культурно-образовательную и воспитательную практику, повлиявших на культурно-исторический и музыкально-педагогический процесс Ярославского края;

- *деятельностного*, позволяющего осуществить интерпретацию деятельности выделенных персоналий, рассмотрение фактов и примеров их музыкальной и педагогической деятельности в совокупности таких её элементов, как целеполагание, содержание, формы, методы и т.д.

Исследование музыкальной культуры и образования Ярославского края позволяет представить в единстве разнообразные виды знания: *педагогическое* знание (рассмотрение педагогических феноменов прошлого в процессе их генезиса и развития); *культурологическое* знание (представление феноменов культуры в контексте функционирования и развития человеческой культуры); *социологическое и историческое* знание (выявление феноменов в контексте исторической динамики общественных институтов, социальных структур и отношений); и *антропологическое* знание (сопоставление его с жизнью и деятельностью человека в различных исторических условиях).

Проблема исследования, разворачивающего свое содержание в процессе изучения истории культуры и образования Ярославского края, основана на методологии диалога, идее междисциплинарности, объединяющей *системный* подход, обеспечивающий единство и взаимодействие всех компонентов системы образования и культуры; *аксиологический* подход, восстанавливающий его ценностно-смысловую роль в общественно-историческом

процессе развития, и *культурологический* подход, реконструирующий музыкальные, педагогические, просветительские тексты как язык культуры в многообразных связях с социокультурной средой Ярославского края и России в целом.

Основная задача исследования исходит из возможности разработки содержания на основе реконструкции культурно-исторических текстов в опоре на личностно-биографический метод: свидетельств периодики, архивных писем, воспоминаний, статей [3], [4].

Решение поставленной задачи определяется логикой диалогических взаимосвязей в рассмотрении основных направлений изучаемой проблемы: "мировое - национальное - региональное", «светское – религиозное», «столичное – провинциальное», «народное – профессиональное», «традиционное – новаторское», «музыкально-педагогическое – музыкально-просветительское», «музыкально-профессиональное – музыкально-критическое» и др.

В ходе исследования важно осознать роль творческой личности, связанной с такими детерминантами как художественный вкус, музыкальный стиль, специализацией по видам музыкальной деятельности, мироощущением творца – музыканта и педагога. Исследование нацелено на изучение и осмысление исполнительской, музыкально-просветительской, музыкально-педагогической деятельности ярких творческих личностей Ярославского края и выдающихся музыкантов, повлиявших на процесс формирования музыкально-культурной региональной среды: Н.Н. Алмазова, М.А. Балакирева, В.Е. Баснера, Н.М. Владыкиной-Бачинской, В.Н. Городовской, В.Н. Зиновьева, Д.М. Кучеренко, А.Д. Львовой, Л.В. Собинова, Е.М. Стомпелева, М.Л. Челищевой, Ф.И. Шаляпина и др. В исследовании выявляются следующие особенности диалогического мышления творческой личности: направленность на «Другого»; сочетание традиции и новаторства, выявление актуальной художественной проблемы, разрешаемой в творчестве; повышенная зависимость от потребностно-мотивационной и эмоциональной сферы; парадоксальность логики, яркая индивидуальность в сочетании с «всемирной отзывчивостью», глубокая включенность в структуру самосознания; специфика механизмов функционирования воображения, эмпатии, рефлексии, проявления артистизма, выразительности и др.

Диалог как методология настоящего исследования позволяет рассмотреть взаимовлияние, взаимообусловленность и взаиморазвитие музыкальной культуры и образования как сфер проявления субъектности, как интегрированного критерия в динамике становления личности [1]. В основу исследования заложена значимость личностного начала, индивидуальности. Методология диалога в исследовании распространяется не только на сферу научного знания, но и включает в себя осмысление художественной, музыкально-педагогической деятельности творческой личности, деятельности музыкально-общественных организаций как важнейших элементов культуры, существующих в историческом времени, а также в исследование включается контекст существующего в настоящее время бытия культуры и образования.

Таким образом, данное исследование нацелено на противоречивый процесс получения нового культурно-исторического и музыкально - педагогического знания, предполагающего не простое суммирование фактического материала, а объединение его в стройную целостную систему.

Методология диалога позволяет осуществить «выход в современность» на основе применения прогностического решения анализируемой проблемы, предполагающей формирование определенных выводов для будущего развития музыкальной культуры и образования. Выявление возможных или вероятных тенденций на основе аналитического обобщения конкретных культурно-исторических и музыкально-педагогических явлений созвучно по своему смыслу и значению актуальному событию в сфере музыкально-педагогического образования и воспитания.

Библиографический список

1. Арпентьева М.Р. Ожидания и игры: монологическое и диалогическое общение [Текст] / М.Р. Арпентьева // Социальные явления: журнал международных исследований. – 2015. - №1(3). – С. 32-40.
2. Бочкарева О.В. Диалог как методология музыкально-педагогического образования [Текст] / О.В.Бочкарева // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 г., / Под науч. ред. докт. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 22-25.
3. Бродова И.А. Новый взгляд на историю музыкального образования в Ярославле до 1918 года [Текст] /О.В.Бочкарева // Материалы международной научно-практической конференции Третьи Алмазовские чтения: Роль творческой личности в развитии культуры провинциального города.- Ярославль: Ремдер, 2014. – С. 60-74.
4. Кузнецова С.И. Свободный художник русской провинции Мария Челищева (к 125-летию со дня рождения) [Текст] / С.И.Кузнецова // Музыка и время, 2009.- №10. – С. 2–5.

УДК 378

О. В. Бочкарева, Л. П. Новикова

Освоение студентами электронного курса «История музыкальной культуры и образования Ярославского края»

Аннотация. Освоение студентами электронного курса «История музыкальной культуры и образования Ярославского края» направлено на актуализацию регионального компонента в образовательном процессе, который раскрывает ценностно-смысловой потенциал музыкально-культурного наследия Ярославского края.

Ключевые слова: электронное обучение, студент, учебный курс: «История музыкальной культуры и образования Ярославского края».

В современной России все более осознается потребность в разработке новой информационной технологической среды обучения, связанной с появлением новых технологий учебно-воспитательного процесса на основе электронного сопровождения. Исследователями разрабатываются модели развития медиакомпетентности студентов, обучающихся в медиасреде [3], [4], [5]. Разработка электронных пособий становится актуальной задачей, позволяющей объединить психолого-педагогическое, методическое и электронное сопровождение учебного процесса в вузе. Электронный курс «История музыкальной культуры и образования Ярославского края» направлен на актуализацию регионального компонента в образовательном процессе.

Осознание законов музыкального бытия, постижение его процессуальности, как саморазвивающейся системы культуры, находится в сложном взаимодействии с другой саморазвивающейся системой – образованием. Диалогическое взаимодействие систем: искусства и педагогики, позволяет выявить их общеисторические и культурные закономерности, познать взаимосвязи их развития, их эстетический и этический потенциал формирования личности студента [6]. Выстраивание музыкально-педагогического процесса на основе методологии диалога доказывает актуальную потребность осмысления взаимодействия музыки и педагогики в современном социокультурном пространстве, рождает бесконечное множество вопросов и ответов в сложном процессе развития уникальных систем формирования личности. Философское осмысление музыкально-педагогической деятельности, связано «с пониманием онтологической сущности личности, с механизмом саморазвития; совместным бытием с «Другим» (общество, другой человек, внутреннее «я»); акмеологическим восхождением личности в диалоге с культурой и искусством» [2, с. 331].

Разработка электронного обеспечения курса «История музыкальной культуры и образования Ярославского края» - это региональный научный вклад в дальнейшую разработку программы культурно-образовательного развития России. Диалогический подход к изучению истории музыкальной культуры и образования Ярославского края позволяет актуализировать ценностно-смысловой потенциал музыкально-культурного наследия Ярославского края, внедрить его содержательный потенциал в образовательный педагогический процесс.

Электронное сопровождение данного курса способствует установлению связей между формированием системного представления о педагогическом образовании и музыкально-исторической, культурно-образовательной среде Ярославского края. Научно-обоснованный подход к составлению содержания данного электронного курса – диалогическая многомерность, прочерчивающая взаимосвязь, взаимовлияние и взаимообусловленность общекультурного и образовательного пространства. Структура электронного курса «История музыкальной культуры и образования Ярославского края» состоит из следующих компонентов: рабочей программы учебной дисциплины, содержания лекций, практических и семинарских занятий, аудио- и видео материалов, глоссария, новостного форума, контрольно-измерительных материалов, тестов, экрана балльно-рейтинговой системы с указанием видов деятельности студентов за весь период обучения данной дисциплины.

Преподаватель разрабатывает электронный курс на основе диалогического подхода к содержанию, мыслит его как проблемное знание, то есть знание на границе (знания и незнания, исторического и современного знания), систематизации, анализа, интерпретации фактического материала. Студентам предлагается осуществить анализ культурно-исторических текстов: свидетельств периодики, воспоминаний, статей; типологизировать разнообразные музыкально-краеведческие тексты, относящиеся к истории Ярославского края, выделив при этом деятельность различных музыкально-творческих и музыкально-образовательных структур, таких как: Ярославское отделение Императорского Русского Музыкального общества, Ярославское и Рыбинское Общества любителей музыкального и драматического искусств, Ярославское Хоровое Общество, Ярославская духовная семинария и др.

В ходе освоения курса задействованы разнообразные виды деятельности студентов: написание докладов, эссе, исследование архивных материалов, работа в музее, составление презентаций и др.

Укажем примерную тематику студенческих проектов в ходе освоения электронного курса «История музыкальной культуры и образования Ярославского края»:

1. Н.Н. Алмазов – выдающийся музыкальный деятель Ярославского края.
2. Императорское русское музыкальное общество и становление профессиональной музыкальной деятельности в Ярославском крае.
3. Ярославское Общество любителей музыкального и драматического искусств как очаг художественной культуры.
4. Музыкальная культура и образование: исторические параллели.
5. Православная духовная музыка как средство формирования духовной культуры края.
6. Культурологическое осмысление проблемы «светское – духовное» в истории образования Ярославского края.
7. История музыкального образования Ярославского края и современность.
8. Претворение народных национальных традиций в творчестве Е.М. Стомпелева.
9. Акмеологическая направленность диалога в музыкальном образовании.
10. Вклад В.Н. Зиновьева в развитие духовной музыкальной культуры.
11. В.Н. Городовская и Ярославль.
12. М.А. Балакирев в истории музыкальной культуры Ярославля.
13. Н.М. Владыкина-Бачинская как представитель ярославского музыкознания.
14. Ярославское Хоровое Общество как значительное явление музыкальной культуры.
15. Ярославская духовная семинария как один из центров музыкальной культуры и образования.

16. Ф.И. Шаляпин и Ярославский край.
17. Н.Н. Алмазов и Общедоступный театр: опера в Ярославле.
18. Музыкально-педагогические принципы А.Д. Львовой: теория и практика.
19. Она знала С.В. Рахманинова... (о музыкально-педагогической деятельности М. Л Челищевой).
20. В.Е. Баснер и Ярославский край.
21. Путешествие в музей Л.В. Собинова: тайна рождения великого певца.
22. Рефлексивная направленность диалога в музыкальном образовании.
23. Композитор С.М. Ляпунов и Ярославский край.

В процессе освоения электронного курса «История музыкальной культуры и образования Ярославского края» студенты совершенствуют умение подбирать, систематизировать, обобщать, структурировать учебно-дидактический материал, развиваются их познавательные интересы, что положительно влияет на становление их профессиональной культуры, совершенствуют педагогические компетенции. Данный курс способствует «развитию аналитического и креативного мышления студентов», усиливает «понимание значимости индивидуальных усилий в процессе организации собственной деятельности», способствует «выработке установки на индивидуализацию музыкально-педагогического образования» [1, с.171].

Таким образом, в ходе осуществления исследовательских проектов студенты, анализируя интервременную фактологическую, научную и практическую реальности, связывают воедино процессы интерпретации наследия прошлого и предвидения будущего, находят корни современных назревших вопросов образования и обнаруживают направление их разрешения. Углубляясь в познание музыкальных и педагогических традиций прошлого, находят ответы на проблемы, поставленные современной действительностью.

Библиографический список

1. Бочкарева О.В. Использование электронного пособия в дидактическом диалоге (на примере курса «История музыки для детей») [Текст]/ О.В.Бочкарева // Ярославский педагогический вестник.-2014.- №2.- Т.2.- С.167-172.
2. Бочкарева О.В., Актуальные проблемы развития музыкальной культуры и образования [Текст] / О.В. Бочкарева, Л.П. Новикова, Ю.Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник.- 2016.-№4.- С. 331-334.
3. Долгушина М.Г. Информационно-компьютерные технологии в процессе преподавания музыкально-исторических дисциплин [Текст]/ М.Г. Долгушина // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 г., / Под науч. ред. докт. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2016. – С.55-57.
4. Панова Л.М. Формирование информационной культуры учителя музыки [Текст] / П.М.Панова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 г., / Под науч. ред. докт. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2016. – С.129-132.
5. Седова Н.А. Информационные технологии как ресурс развития современного урока музыки [Текст] Н.А.Седова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 г., / Под науч. ред. докт. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2016. – С.155-158.
6. Субботина И. В. Формирование у студента-музыканта готовности к профессиональному самосовершенствованию в условиях вуза [Текст] / И. В. Субботина // Сборник научных трудов кафедры пения и музыкального образования. – Вологда: ВоГУ, 2016. – Вып. 7.– С. 51-56.

А. А. Брагина

Роль эвристического диалога в подготовке будущего педагога-музыканта

Аннотация. В статье обоснована роль эвристического диалога в подготовке будущего педагога-музыканта. Эвристический диалог проектирует условия, нацеленные на развитие коммуникации студентов, совершенствование их умения выстраивать диалогические отношения с участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: эвристическое обучение, эвристический диалог, музыкальное образование, подготовка педагога-музыканта.

Содержание образования в учреждениях среднего и высшего образования (учебный план, образовательный стандарт, учебная литература) в основном имеет монологичный характер, не нацелено на интересы и потребности учащихся, на развитие их инициативности и самостоятельности. Содержание многих видов деятельности обучающихся репродуктивно, опирается на воспроизведение готовой информации, а умение сравнивать, сопоставлять, продуцировать новую информацию не востребовано. Система обучения не учитывает индивидуальные особенности учеников, не предусматривает собственное оригинальное видение проблемы [2], [6]. Осознание проблем привело нас к выводу о том, что в современном образовательном процессе необходимо развивать критичность ума, проблемность мышления, способности, мотивацию к самосовершенствованию, личностные качества ученика.

Образование должно отвечать требованиям современного социума. Ученики прошлых и нынешних лет абсолютно разные и применять те же приемы и методы уже невозможно. Педагог-музыкант должен осваивать новые подходы к учебному процессу, новые формы организации учебной деятельности, новые способы взаимодействия с учениками.

Изменение содержания образования на уроке в школе, связано с изменением самого педагога. Таким образом, необходимо подготовить такого педагога, который может помочь ученику себя реализовать, умеет вести диалог. В современной школе учитель должен выступать менеджером, организатором, уметь выстраивать направление движения ученика в образовательной среде, создавать его индивидуально-образовательную траекторию и нацеливать на создание собственного образовательного продукта.

В процессе профессиональной подготовки недостаточное внимание уделяется формированию диалогической культуры будущего педагога-музыканта. О.В.Бочкарева отмечает, что «музыкально-художественный диалог обладает свойством генерировать мотивационную, ценностно-смысловую направленность психического и духовного развития личности, задавая жизненность самоопределению и самообоснованию в отношениях «человек – мир» [1, с. 24]. В традиционном обучении приоритетным является логика преподавателя, поэтому студенты не могут в полной мере проявить свой потенциал. Такой тип обучения способствует развитию личности студентов, но не нацелен на выстраивание его собственного образовательного маршрута.

Эвристическое обучение – «образовательная деятельность учащегося по конструированию им собственного смысла, целей, содержания и организации образования», - считает А.В.Хуторской [4, с. 189].

Обучение по индивидуальной образовательной траектории возможно, если «студенту предоставляется возможность самому определять индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин, ставить собственные цели в изучении определенной темы, выбирать для себя оптимальные формы и темп обучения, осуществлять рефлексии собственной деятельности» [5, с. 49].

Индивидуальная траектория обучения студента должна быть направлена на формирование профессиональных умений и развитие личностных качеств: когнитивных, креативных, (организационно-деятельностных) и др.

Эвристическое обучение имеет диалогическое основание, т.к. проектирование и реализация собственного содержания образования, творческая самореализация возможна только в диалоге с внешней образовательной средой.

Эвристический диалог – постановка студентами вопросов внешней образовательной среде на каждом из этапов его образовательной деятельности: «на этапе целеполагания, выбора форм и методов, сообразных его культурно-историческим, психологическим особенностям, рефлексивной деятельности» [3, с. 18].

Эвристический диалог направлен на познание окружающего мира, он является источником формирования опыта эмоционально-ценностного отношения студентов к действительности, опыта их творческой деятельности. Эвристический диалог проектирует условия, нацеленные на развитие коммуникации студентов, совершенствование их умения выстраивать диалогические отношения с участниками образовательного процесса. Постановка вопросов, осознание проблемы учит их ставить цели, отстаивать свою точку зрения, при этом стимулируется познавательная активность, способность самостоятельно находить решения в поставленных задачах.

Таким образом, потенциал эвристического диалога позволяет развить качества личности будущего педагога-музыканта (когнитивные, креативные, организационно-деятельностные).

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Диалог как методология музыкально-педагогического образования / О. В. Бочкарева // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I Межд. науч.-практ. конф., 21–22 апреля 2016 г. / науч. ред. докт. пед.наук О.В. Бочкаревой – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 22–25.
2. Козырева, Е. В. Проблемы современного детского музыкального образования / Е. В. Козырева // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I Межд. науч.-практ. конф., 21–22 апреля 2016 г. / науч. ред. докт. пед.наук О.В. Бочкаревой – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 95–97.
3. Король, А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А. Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18–25.
4. Хуторской, А. В. Дистанционная подготовка эвристического учителя / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Народное образование. – 2008. – № 9. – С. 189–196.
5. Хуторской, А. В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
6. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 415 с.

УДК 37.013

Т. П. Брова

Учебный курс «Методологический практикум» в вузовской подготовке магистранта

Аннотация. Автор считает, что методологический практикум в системе профессиональной подготовки педагога-исследователя позволяет осмыслить ценность научных знаний в преобразовании педагогической реальности.

Ключевые слова: научно-педагогическое знание, методологический анализ, педагогическая диагностика.

Современной школе необходим педагог-исследователь, умеющий преобразовывать научно-педагогические знания в метод изучения и преобразования педагогической реальности [1]. В связи с этим для магистрантов нами был разработан учебный курс «Методологический практикум», в ходе которого студент осмысливает методологические знания, решая исследовательские задания теоретической и практической направленности. По нашему мнению, методологическая подготовка должна быть организована таким образом, чтобы студент осваивал опыт смыслопоиска (смысловой анализ собственной деятельности), опыт смыслов творчества (использование методологии для решения прикладных задач), опыт смысловой рефлексии (использование методологии для самооценки, самоанализа, самопознания) [5]. В результате складывается личностный опыт субъектного освоения методологических знаний и исследовательских умений, высшим уровнем которого является умение обеспечивать достижение результата в любых вариативных условиях. Данный опыт называется компетентностным [6]. Собственный, субъектный опыт магистранта ориентирует его на проектирование таких педагогических условий, которые инициируют развитие субъектности учащихся, его личностных механизмов саморазвития (контроль, критичность, рефлексивность, коллизийность, мотивирование, опосредствование, ориентирование, автономность, смыслов творчество, самоактуализация, самореализация, обеспечение уровня духовной жизнедеятельности) [3].

Практические задания, выполняемые магистрантами, связаны с методологическим анализом педагогической практики, с разработкой содержания педагогической диагностики, с анализом научного текста. Методологический анализ собственной педагогической деятельности осуществляется с позиций актуальных для современного музыкального образования аксиологического, личностно-ориентированного, деятельностного, компетентностного подходов. Выполнение данного задания требует знания сущности данных методологических подходов и транспонирование их на собственную практику. Этот вид исследовательской деятельности позволил вскрыть неспособность студентов связать положения методологического подхода с конкретной педагогической ситуацией и рассмотреть ее с этих позиций.

Педагогическая диагностика требует знания практических исследовательских методов и умений оперировать ими. Освоение педагогической диагностики предполагает разработку критериев, показателей и уровней исследуемого феномена; содержания диагностических методов (наблюдение, беседа, опрос, анкетирование), заданий, выявляющих качественное состояние изучаемого явления. В ходе выполнения данного задания были выявлены следующие недостатки: невладение диагностическими методами анализа педагогических ситуаций; неумение выявлять признаки исследуемого феномена и формулировать его качественные характеристики, позволяющие видеть разные уровни проявления; неумение формулировать критерии оценки, содержащие эталонные характеристики будущего результата; неумение наполнять содержанием диагностические задания, дающие возможность исследовать выявленные свойства.

Методологический анализ научных текстов должен, на наш взгляд, открывать ценности и смыслы педагогических преобразований. В этом случае научно-педагогические знания приобретают статус «живого», осмысленного знания, которое выступает в качестве инструмента решения учителем личностно-значимых педагогических задач [5]. Содержательный анализ научных текстов направлен на анализ концептуальной направленности научно-педагогического текста в двух направлениях. Это выявление концептуальных положений, на которые опирается автор, и систему положений, и ведущих идей, которые на основе анализа работ предшественников выдвигает сам автор. Например, студенту предлагается выделить конкретные положения, тезисы, утверждения из трудов предшественников, которые использует и развивает автор. Студенту требуется расставить и обосновать собственные исследовательские акценты и определить, насколько они актуальны для современной педагогической теории и практики. Содержательный анализ научных текстов также предусматривает понимание реальной новизны исследовательского продукта: теоретических подходов и практических результатов. При этом обращается внимание на проявление разного типа такой новизны: автор решает известную проблему новыми способами, сам открывает новую область ис-

следовательского поиска, формирует терминологическую основу, формулирует проблему исследования и находит подходы к ее решению [2].

Более сложным уровнем методологического анализа научного текста является исследовательский анализ, обладающий определенной степенью новизны и авторства. Он связан с анализом, представленным в научном тексте противоречий. Студенту предлагается, например: конкретизировать противоречия у автора текста и развить его до другой формулировки, несущей в себе такой смысл, который в него автор не вкладывал; развить представленное в тексте противоречие, конкретизировать его применительно к реальному состоянию теории и практики современного педагогического образования [4]. Выполнение данного вида исследовательских заданий обнаружило следующие недостатки: подмена анализа научного текста его пересказом; неумение обобщить единые методологические позиции на междисциплинарном уровне и актуализировать их в собственном исследовании; неумение увидеть авторскую научную новизну.

По нашему мнению, выявленные недостатки в методологической подготовке магистрантов свидетельствуют о системных недостатках вузовского образования. Низкий уровень самостоятельной работы студентов, недостаточность практико-ориентированного компонента образовательных программ не способствуют личностному становлению педагога-исследователя, способного к смыслопоисковой, исследовательской деятельности. Существующий гностиологический подход в подготовке специалиста, нацеленный на подбор технологий, которые бы обеспечили усвоение профессиональных знаний, умений, навыков, компетентности, формирование качеств личности неизбежно воспроизводится и в школьной практике.

Библиографический список

1. Бочкарева О. В. Формирование «я-концепции» учителя в дидактическом диалоге [Текст] / О. В. Бочкарева // Инновации в системе высшего образования, материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль, РИО ЯГПУ, 2016. – С.79-82.
2. Брова, Т.П. Методология профессиональной деятельности педагога-музыканта: учебное пособие [Текст] / Т. П. Брова. – Вологда: ВоГУ, 2015. – 86 с.
3. Брова, Т. П. Продуктивные технологии в общем музыкальном образовании: учебное пособие [Текст] / Т. П. Брова. – Вологда: ВоГУ, 2016. – 70 с.
4. Коржуев, А. В. Педагогический поиск: Теория, методология. Прикладные аспекты [Текст] / А. В. Коржуев, А. Р. Садыкова. – Москва: ЛИБРИКОМ, 2014. – 200 с.
5. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография [Текст] / В. В. Сериков. – Москва: Логос, 2012. – 448 с.
6. Субботина И. В. Формирование у студента-музыканта готовности к профессиональному самосовершенствованию в условиях вуза [Текст] / И. В. Субботина // Сборник научных трудов кафедры пения и музыкального образования. – Вологда: ВоГУ, 2016. – Вып. 7.– С. 51-56.

УДК 37.02

Т. П. Брова, Е. С. Коншина

Инклюзивное образование как психолого-педагогическая проблема

Аннотация: Авторы считают, что одним из факторов реализации инклюзивного образования является его грамотное психолого-педагогическое сопровождение.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение.

В современном образовании одной из актуальных проблем является проблема реализации инклюзивного образования в массовой школьной практике. Инклюзивное образование как гуманное признано не только в странах Европы, но и в России. Все исследователи указывают на то, что оно способствует социализации как здоровых детей, так и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Вместе с тем, они замечают, что развитие инклюзивного образования в России еще не охватывает социальную сферу и действует методом экстраполяции т. е. формального переноса удачных моделей образовательной интеграции из Европы [2].

Инклюзивное образование понимается как процесс развития общего образования, которое подразумевает доступность образования для всех, независимо от их физических, психических особенностей. Оно обеспечивает право каждого ребенка с ОВЗ на получение качественного и доступного образования. Основой инклюзивного образования является создание таких условий для детей с ОВЗ, которые исключали бы любую дискриминацию, обеспечивали бы равные права для всех и снижали бы барьеры развития личности. Такие педагогические условия должны отвечать следующим характеристикам:

- ориентирование социума на новые гуманистические ценности, развивающие толерантность, эмпатию;
- раннее включение ребенка в разнообразные развивающие формы познавательной, практической, творческой, социальной деятельности [2].

В связи с этим актуальным является обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей в условиях инклюзивного образования, определяющее создание особого морально-психологического климата не только в педагогическом, но и ученическом коллективах. Ученые указывают, что основной задачей педагогов, психологов должно быть конструирование такой социальной среды, в которой ребенок может раскрыть свой индивидуальный природный и личностный ресурс, где он может ощутить чувство внутренней связи с социумом, понять значимость себя для мира. Ученые указывают, что психологическая работа с детьми с ОВЗ заключается в коррекции их самооценки, в развитии у них познавательных психических функций (памяти, мышления, воображения, внимания), так как любая патология практически любой системы организма детей с ОВЗ может стать первой проблемой их психического развития [2]. При этом ученые подчеркивают, что любое отклонение ребенка с ОВЗ следует рассматривать как индивидуальную особенность его развития. Психологическое сопровождение детей с ОВЗ должно включать в себя стратегию и тактику деятельности не только педагогов, психологов, но и социологов, физиологов, дефектологов, так как в ходе обучения детей ОВЗ в общеобразовательных школах могут появиться различные конфликтные, стрессовые, психотравмирующие ситуации, которые педагог обязан предотвратить [2]. Поэтому в образовательном пространстве школы должна функционировать организованная и отлаженная инфраструктура специализированной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Каждый ребенок с ОВЗ нуждается в специальной помощи и психологической поддержке. При этом в России остро стоят проблемы неготовности учителей массовой школы к работе с детьми с ОВЗ и доступности образования для разных категорий населения. Исследователи указывают, что в образовательной среде наблюдается недостаток профессионально компетентных педагогов инклюзивного образования, имеющих психологические барьеры и профессиональные стереотипы. Многие педагоги считают, что инклюзия приведет к упадку качественного образования. Конечно, для решения этой проблемы создаются программы повышения квалификации, обмен опытом, стажировки. Так в Вологодском институте развития образования в 2011 году разработали модель инклюзивного образования, в которой отразили структуру взаимодействия образовательных учреждений с центрами медико-социального сопровождения [3]. В ней определены компоненты содержания обучения педагогов инклюзивного образования:

- ценностно-мотивационный, предполагающий личностную заинтересованность педагогов;
- когнитивный, связанный с усвоением теоретических и прикладных педагогических знаний инклюзивного образования;

- операциональный, направленный на освоение технологии инклюзивного образования;
- аффективный, связанный с изучением чувств, переживаний, эмоций участников инклюзивного образовательного процесса [3].

Также Департаментом образования Вологодской области было проведено исследование готовности педагогов к профессиональной деятельности в области инклюзивного образования, в котором участвовало 1460 педагогов Вологодской и Архангельской областей. Полученные результаты позволяют отнести 23% педагогов к оптимальному уровню готовности, 40% – к продвинутому, 37% – к минимальному уровню [3]. Осуществленное нами исследование в учреждениях общего и дополнительного образования г. Вологды показало, что отдельные педагоги не довольны интеграцией детей с ОВЗ в одно образовательное пространство. Они считают, что такие дети должны учиться в отдельных классах, школах, поскольку «тормозят» обучение других детей. Большинство же педагогов согласны с тем, что этих детей надо вводить в общий образовательный процесс с другими детьми, так как это способствует социализации всех обучающихся.

Библиографический список

1. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева – Москва: Просвещение, 2005, – С. 272.
2. Зарецкий, В. К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей, десять шагов от инновации к норме / Психологическая наука и образование. – 2005. – С. 83-85.
3. Караганова, М. М. Щербакова, Е. И. Первый этап реализации модели инклюзивного образования в Вологодской области: опыт, проблемы / М. М. Караганова, Е. И. Щербакова // Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. мат. заоч. регион. пед. чтен. – Вологда, 2014. – С. 6-11.
4. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматова, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – С. 61-136.

УДК 37.02

Т. П. Брова, Т. А. Лазарева

Анализ опыта внедрения метода создания художественного контекста на уроке музыки

Аннотация. Автор считает, что метод создания художественного контекста в процессе познания музыкального произведения позволит вывести учащегося на уровень его понимания, характеризующегося выраженностью личностного смысла и эмпатии.

Ключевые слова: художественный контекст, эмпатия, личностный смысл.

В современной практике используются такие педагогические методы, которые помогают учителю освоить знания учащимися на уроке музыки в интерактивной форме. К таким методам относится метод создания художественного контекста, основанный на выявлении художественных взаимосвязей различных видов искусств. По мнению Л. В. Горюновой, механизмом создания художественного контекста выступают разнообразные связи музыки с другими видами искусства, жизненными ситуациями и образами. Музыкальная культура ребенка обогащается на основе выявления «общего и особенного» в музыкальном,

изобразительном, литературном образах. Т. П. Брова пишет, что «создание художественного контекста предполагает собой выявление смысловых взаимосвязей в произведениях искусства с целью понимания его содержания, раскрытия личностного авторского смысла, способствующего возникновению эмпатии воспринимающего» [1, с. 21]. Как справедливо пишут исследователи, художественный образ «может выступать в виде некой универсалии, вбирая в себя и краску, и звук, и жест, и силуэт, и т. д., именно поэтому живопись, поэзия, балет, драматический театр, архитектура, декоративно-прикладные-прикладные искусства дают подчас музыканту особые психические «обертоны», помогающие ему в создании полноценного и многогранного образа» [4, с. 274].

В процессе создания художественного контекста музыкального произведения у учащихся формируются личностные смыслы. Понятие «смысл» понимается как субъективное отношение к явлениям и предметам действительности, переживаемое в форме интереса, знания, эмоции. Р. Р. Каракозов выделяет жизненный и личностный смысл. По его мнению, жизненный смысл есть «объективная характеристика места и роли объектов, явлений и событий действительности, и действий субъекта в его жизни», а личностный смысл является формой познания субъектом его жизненных смыслов, отражения их в сознании [6]. В научной литературе указывается, что личностный смысл характеризуется индивидуализированным отношением личности к объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, как осознаваемое «значение для меня» [6].

Анализ проблемы художественного познания музыки позволяет считать, что процесс создания художественного контекста носит творческий характер, а значит, является продуктивным, определяющим формирование личностного отношения к произведениям искусства (Л. В. Горюнова, Е. П. Кабкова, А. А. Пиличяускас) [2, 3, 5]. Е. П. Кабкова выделяет образно-эмоциональный, сюжетно-повествовательный и структурно-аналитический уровни создания художественного контекста, в процессе осуществления которых выявляются художественные взаимосвязи между произведениями искусства [2]. Наши наблюдения в ходе просмотра уроков музыки в 5 классе СОШ № 16 г. Вологды преследовали цель – определить уровни определения художественной взаимосвязи между произведениями музыкального искусства и литературы. Реализуя тему урока: «Путешествие в музыкальный театр. Опера «Садко», по программе Е. Д. Критской, учитель во время слушания фрагментов оперы (увертюра-вступление, «Колыбельная Волховы»), создавал образно-эмоциональную атмосферу, опираясь на метод создания художественного контекста. При этом учитель показал видеофрагмент оперы с целью усиления зрительных образных впечатлений. Перед слушанием «Колыбельной Волховы» учитель прочитала текст вокального произведения, предложила детям представить себя в роли композитора и попытаться описать, какая могла бы быть мелодия у этой колыбельной. Учащиеся ответили, что музыка была бы грустной, были бы интонации плача. Сравнительный анализ музыки Н. А. Римского-Корсакова и собственных музыкальных представлений учащихся позволил учителю вызвать у них яркие эмоции, создать при последующем прослушивании атмосферу эмпатической расположенности. Они с состраданием отнеслись к Волхове. В данном случае мы считаем, что если бы анализ был направлен не только на содержание текста, но и речевую интонацию, то это позволило бы ученикам по-своему, творчески представить мелодию, отражающую данный художественный образ. На сюжетно-повествовательном уровне создание художественного контекста не состоялось. Учитель ограничилась рассказом о сюжете оперы. На наш взгляд, можно было бы найти аналогии сказочной, морской тематики в живописи, литературе. На структурно-аналитическом уровне художественная взаимосвязь должна осуществляться, как пишет Е. П. Кабкова, на основе выделения общего и особенного в языке, как способе выражения художественного образа. В литературе – это интонация, выражающаяся в метафоре, сравнении; в живописи – это интонация цвета, линии, рисунка, формы; в музыке – это мелодическая, ритмическая, тембровая, динамическая интонация и т.д. На уроке данный уровень не был представлен.

Исходя из анализа уроков, мы можем судить о том, что метод создания художественного контекста в школьной практике реализуется недостаточно, что не способствует личностному присвоению музыкального произведения.

Библиографический список

1. Брова, Т. П. К проблеме создания художественного контекста на уроке музыки [Текст] / Т. П. Брова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 года / науч. ред. докт. пед. наук. О. В. Бочкарева. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 25-27.
2. Горюнова, Л. В. Развитие ребенка как житнетворчество [Текст] / Л.В. Горюнова // Искусство в школе. – 1993. – № 1 – С. 15-21.
3. Кабкова, Е. П. Художественное обобщение на уроках искусства [Текст] / Е. П. Кабакова. – Москва: ИХО РАО, 2004. – 261 с.
4. Музыкальная психология и психология музыкального образования: Теория и практика [Текст]: учебник / [Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.]; под ред. Г. М. Цыпина. – 2-е изд. – Москва: Издательский центр «Академия», 2011. – 384 с.
5. Пиличяускас, А. А. Познание музыки как воспитательная проблема: научно-методическое пособие [Текст] / А.А. Пиличяускас – М.: МИРОС –1992. – 86 с.
6. Серый, А. В., Яницкий, М. С. Ценностно-смысловая сфера личности [Электронный ресурс] / А. В. Серый, М. С. Яницкий – Режим доступа:
http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/842/67842/41210?p_page=6

УДК 781

И. А. Бродова

О сакральном смысле тишины в «Тихих песнях» Валентина Сильвестрова

Аннотация. Авторы считают, что существует потребность в поисках новых смыслов и новых способов художественного воплощения явлений стремительно меняющегося мира. Заметным шагом в этом направлении может стать творчество выдающихся современных композиторов, создающих средствами музыкального искусства сакральную реальность, отличную от традиционных картин мира. В качестве примера берется вокальный цикл «Тихие песни»

© Бродова И. А., 2017

Валентина Сильвестрова, наглядно демонстрирующий вышеназванный процесс. Для большей наглядности дается сравнительный анализ концепций сакральной реальности Валентина Сильвестрова и Владимира Мартынова.

Ключевые слова: сакральная и профанная реальности, молчание и тишина, иконосфера, сакральное слово, музыкально-речевая знаковая система.

На протяжении всей мировой истории человечество стремится сохранять верность высоким духовным ценностям – идеалам любви, сострадания и т. д. Другими словами, человек духовен тогда, когда его сознание реализуется посредством знаков, обладающих вечно значимыми человеческими смыслами. Большая часть суждений современных ученых сводится к тому, что понятие духовности все больше соотносится с функциональной стороной жизни, в то время как религия идентифицирует духовность с жесткими формальными структурами, религиозными институтами, которые часто воспринимаются в качестве препятствий на пути реализации человеческого потенциала. Сверх того, пути приближения к ним исторически ограничены, поэтому на каждом историческом этапе развития человечества, с каждым изменением форм социального бытия возникает потребность в новых духовных знаках-смыслах.

Если исходить из того, что духовно-нравственные ориентиры, сформулированные в Нагорной проповеди, исторически устойчивы и неизменны, то можно утверждать, что соответствие (или, напротив, несоответствие) им определяет состояние духовности человека на каждом историческом этапе. Современное состояние духовности демонстрирует заметную утрату многих позиций, соответствующих идеалам. Всё чаще прагматичные ценности становятся приоритетными. Подобное несоответствие для наиболее чутких, думающих современных композиторов становится стимулом творчества, в частности, стремлением к открытию новых смыслов, адекватных времени. Такова направленность поисков таких композиторов, как А. Шнитке, А. Пярт, В. Гаврилин, Г. Свиридов, Г. Канчели, В. Сильвестров, В. Мартынов и др.

В свете вышесказанного интересно сопоставить взгляды Владимира Мартынова и Валентина Сильвестрова, которые направлены на работу над созданием собственных сакральных реальностей, открывая новые смыслы посредством известных всем знаков и символов.

Начальным этапом в формировании сакральной реальности композитора, музыковеда и философа Владимира Мартынова можно считать момент установления важнейшей причины духовного кризиса, которую он видит в маргинальности современного сознания, сужающей духовный кругозор. Именно маргинальность мышления, считает он, мешает современному человеку осознать целостность духовной реальности, которая открывается ему в виде «нового сакрального пространства». Поясним, что под «новым сакральным пространством» композитор подразумевает духовную картину мира, выступающую в его понимании как интерпретация концепта единого христианского пространства.

Композитор убежден, что «новое сакральное пространство», созданное путем актуального культурного синтеза, должно функционировать в виде «единого многомерного текста», чтобы стать своего рода оппозицией «распадающемуся современному миру». Стремление к первоначальному единству художественных средств выражения для Мартынова-композитора означает отказ от жестких предметных структур, молчаливое созерцание Красоты посредством звуковой иконографии, ибо, говоря словами композитора, «истина Божья начинается с молчания». Он категорически не приемлет дискурсивность современной культуры, противопоставляя ей «великую силу молчания», потому что, считает Мартынов, «молчание это не какое-то пассивное состояние человека. Это, наоборот, может быть высшая активность человека, это та высшая активность, о которой может быть и говорил Витгенштейн: "...о чем нельзя говорить, о том, следует молчать" ... Молчание – это как бы зерно сакрального пространства. Моя музыка – это искусство. В принципе это искусство, которое, я надеюсь, намекает на то, что нечто вот это есть. Она намекает на этот момент молчания. Всегда. Это сознательно сделано» [7].

Как следствие, новые смыслы, открывающиеся человеку в «новой сакральной реальности», постигаются Мартыновым посредством обновленного сознания, смыкающего иконосферы-оппозиции: Восток – Запад; современность – архаика; элитарная культура – «низовая культура»; рациональное – интуитивное; светское – религиозное; композиторская музыка – народная музыка, автор – аноним; музыкальное – немзыкальное и т. д.

Известный украинский композитор Валентин Сильвестров иначе определяет границу между сакральными и профанными смыслами. В отличие от Мартынова, он стремится «вернуться к себе» из сакральной реальности, то есть взглянуть на себя через призму высокой духовности. Вот как пишет об этом поэт и прозаик Ольга Седакова: «Взгляд слуха у Сильвестрова направлен в противоположную сторону: к расширению сердца, которое может – словами Сильвестрова – “услышать мир, поющий о себе”. Для этого, напоминает его музыка, сердце должно искать не “силы”, а слабости, не “богатства”, а сияющей бедности. Такое сердце любит небеса» [4, с. 51].

Подтверждением мысли о том, что путь Сильвестрова к сакральным смыслам лежит не через созерцание, а через самопознание, через «вслушивание в самого себя» являются написанные в 1974-1977 годах «Тихие песни» для фортепиано и баритона на стихи Е. Баратынского, С. Есенина, В. Жуковского Дж. Китса, М. Лермонтова, О. Мандельштама, А. Пушкина, Ф. Тютчева, Т. Шевченко, П.- Б. Шелли.

Данное произведение занимает особое место в творчестве композитора, представляя собой цикл двадцати четырех песен (общая длительность около двух часов), каждую из которых можно определить как «вокальную медитацию». Сам же композитор считает, что это как бы европейская рага (индийская большая форма) или европейский шашмаком (арабская большая форма), где вокальные произведения на стихи классических поэтов разных веков и разных культур перемежаются инструментальными проигрышами, создавая таким образом «большую песню» [8, с. 111].

Сильвестров смещает акцент на философский план «Тихих песен», отталкиваясь от поэтики стихотворных текстов. Композитор требует: «Петь как бы вслушиваясь в себя». Отсюда возникает «тихая динамическая шкала» (P – PP, *sotto voce*) с тонкой и детализированной нюансировкой. Философ, монах Адальберто Майнарди видит в этом метафору безмолвия: «Более близкие к беззвучности, чем к голосу человеческому “Тихие песни” являются метафорой молчания, или точнее метафорой безмолвия. Очищение от шума является очищением от помыслов, от *безмысленной* “мышьей беготни”» [4, с. 39. – Курс. наш. – *Авт.*].

Допуская рассмотрение «Тихих песен» как «метафору безмолвия», все же нельзя безоговорочно причислить их, воспользуемся терминологией Мартынова, к «единому многомерному тексту». Скорее всего, это своего рода «духовная Вавилонская башня» в виде «большой формы», маргинальность обитателей которой Сильвестров пытается преодолеть погружением в тишину посредством «приглушенного» слова, но не безмолвным созерцанием сакральной реальности.

Не случайно, песни цикла исполняются *sotto voce*, вполголоса. «Ведь именно таким образом – *sotto voce* – Бог задаёт вопрос пророку Илии: «...что ты здесь, Илия?» [2, 19: 12-13]. «Тихие песни» Сильвестрова отвечают на этот вопрос тем, что делают сакральное слово слышимым для нас в «веянии тихого ветра» [4, с. 40]. По мысли Сильвестрова, путь «обратного преодоления слова» приводит к тишине как «оставлению всякого умственного действия», прорыву к смыслу, очищенному от искажений, ибо в христианском мирозерцании Божественное молчание онтологически предшествует слову.

Таким образом, сакральный смысл тишины Сильвестрова, с поправкой на некоторые тонкости и аспекты, может быть понят посредством знаков высшего, идеального мира, знаков осязания Божественной гармонии, что приближается по сути к теологии Григория Паламы [5, с. 79].

В «Тихих песнях» Сильвестров постепенно вводит слушателя в сакральное пространство тишины, обретающей видимые формы не только с помощью музыкально-речевых знаков, но и посредством авторских ремарок, таких как *dolcissimo*, *leggiero*, которые неоднократно на протяжении одной песни напоминают о тонких духовных смыслах («Унылая пора, очей очарованье!», «Пью за здоровье Мэри...», «Зимняя дорога», «Белеет парус одинокий» и другие).

Кроме того, музыкальная ткань «Тихих песен» насыщается множеством пауз, означающих остановку времени для постижения момента тишины («Несказанное, синее, нежное...»). Сходный смысл вкладывает Сильвестров в ферматы над паузой или над двойной тактовой чертой: «Я встретил вас», «Островок», «Осенняя песня» и другие). Система тонких артикуляционных нюансов, в частности, многочисленные мельчайшие динамические изменения на протяжении одного такта («Зимний вечер», «Когда волнуется желтеющая нива», «Элегия» и другие) превращают нотные знаки «Тихих песен» в «словесные иконы неслышимой сакральной реальности». В этой связи уместно напомнить наблюдение философа К. Б. Сигова: «Структура неслышимого сквозит в его (Сильвестрова) интонации: бережно, без малейшего нажима своеволия, он артикулирует не звуки, а прозрачную ткань “тишины”, её экзистенциал – ожидание» [4, с. 9].

Сходным смыслом наделяются заключительные тоники песен цикла, которые осторожно нащупываются, подобно робкой попытке приблизиться к истине (“Были бури непогоды”, “Осенняя песня”, “Зимний вечер”).

Сакральность тишины “Тихих песен” может проявиться, согласно замыслу Сильвестрова, через «состояния обогащающего исчерпания», когда смысл нарастает, а интенсивность выражения снижается. В этом случае композитор использует изысканную технику, которая, одна-

ко, воспринимается слушателем как простота высказывания. Намеренное упрощение и нарушение «стандартных норм», когда «ошибки» складываются в систему правил, Сильвестров использует как один из приемов открытия новых смыслов в привычном. В этом композитор не одинок. Антонен Арто, известный французский теоретик театра, новатор театрального языка, подобным же образом решает задачу театра молчания – «разрушить язык, чтобы коснуться жизни». Имея в виду, что миметические художественные формы перестают восприниматься современным эстетическим сознанием как верное подобие и становятся искусственным подражанием, Арто утверждает, что молчанию отводится роль прорыва к подлинному [1, с. 12].

Особо следует подчеркнуть, что наделение тишины сакральным смыслом порождает в «Тихих песнях» Сильвестрова двойственную направленность значений музыкально-речевой знаковой системы. С одной стороны, композитор поднимает смысл тишины до уровня сакральности, когда тишина становится знаком осязания Божественной духовности. С другой стороны, предъявляя тишину в видимых формах, точнее, в знаках музыкально-речевой реальности, Сильвестров рассматривает тишину как знак осязания профанной реальности, провоцируя тем самым процесс самопознания («вслушивания в самого себя»). Таким образом, сакральный смысл тишины в «Тихих песнях» может быть воспринят как авторский жест, посылаемый из профанной в сакральную реальность подобно тому, как это делает Иоанн Креститель в знаменитой картине Леонардо да Винчи.

Библиографический список

1. Арто, А. Театр и его двойник [Текст] / Пер. с фр., комм. С.А. Исаева /А. Арто. – Москва: Мартис, 1993. – 192 с.
2. Библия онлайн. Ветхий завет. Третья книга Царств. Глава 19. [Электронный ресурс]. URL: http://bible.ucoz.com/publ/tretja_kniga_carstv/tretja_kniga_carstv_glava_19/14-1-0- (Дата обращения: 29.01.2017).
3. Бродова, И.А., Рослова, П.А. Концепция духовности в творчестве композитора Владимира Мартынова [Текст]: Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. Том I (Гуманитарные науки). – С. 206-210.
4. Встречи с Валентином Сильвестровым [Текст] / сост. К. Сигов, А. Вайсбанд. – Киев: Дух и Литера, 2012. – 407 с.
5. Григорий Палама. Триады в защиту священо-безмолвствующих [Текст] / Перевод, послесловие и комментарии В. Вениаминова / Григорий Палама. – Москва, 1995. – 384 с.
6. Игнатий Антиохийский. Послание к магнезийцам / Ранние отцы Церкви. – Брюссель, 1988. – 108 с.
7. Мартынов Владимир. От иконосферы к иконе гламура. В поисках нового сакрального пространства. Стенограмма Международного научно-методологического семинара: «Пространственные иконы. Текстуальное и Перформативное» под руководством А.М. Лидова. [Электронный ресурс]. URL: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fsynergia-isa.ru%2Fwp-content%2Fuploads%2F2009%2F02%2Frah_sem3_martynov.doc&name=rah_sem3_martynov.doc&lang=ru&c=588d60869649 (Дата обращения: 29.01.2017).
8. Сильвестров, В.В. Дождаться музыки. [Текст]: Лекции-беседы. По материалам встреч, организованных Сергеем Пилютиковым / В.В. Сильвестров. – Киев: Дух и Литера, 2012. – 342 с.

УДК 37.02

А. В. Бубнова

Влияние клипового мышления на обучение в детской музыкальной школе

Аннотация. Автор считает, что в настоящее время проблема обучения детей с клиповым мышлением очень актуальна. С каждым годом учащихся с таким типом восприятия ин-

формации становится все больше. В статье освещается влияние клипового мышления на процесс обучения детей в ДМШ, приемы работы по коррекции данного типа мышления.

Ключевые слова: клиповое мышление, ДМШ, начальное обучение, способы коррекции.

Темп жизни современного человека ускорился во много раз и естественно, что существующие способы мышления, восприятия и переработки информации тоже претерпели изменения.

Наиболее удачное определение новому типу мышления дал российский журналист, философ и культуролог К. Г. Фрумкин. Он считает, что клиповое мышление это «способность быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, но неспособность к восприятию длительной линейной последовательности — однородной информации». [2] В настоящее время термин «клиповое мышление» в большей степени употребляется для характеристики особенностей мыслительной деятельности современных школьников.

Как пишет Е.В.Козырева: «Развитие технического прогресса повлияло как на жизнь современного человека, так и на музыкальное искусство. Большинство всей новой музыкальной продукции в мире создается, записывается и транслируется при помощи компьютера и электронных музыкальных инструментов. Современный ребенок воспитан СМИ, медиакультурой, и это обстоятельство следует учитывать и активно использовать в процессе обучения» [2, с. 96]. Наши ученики сегодня «видят мир иным, чем предыдущие поколения», поэтому перед педагогами возникают новые трудности. Остановимся подробнее на проблемах, с которыми приходится сталкиваться при обучении в музыкальной школе. Их можно разделить на три группы:

1. чтение и запоминание нотного текста;
2. организация учебных и самостоятельных занятий;
3. выступление на эстраде.

Проблемы, связанные с чтением нот, родственны проблемам восприятия литературного текста. Современные дети много времени проводят за компьютером, телефоном и привыкли к определенному алгоритму: сначала надо нажать кнопку – потом получить информацию. При игре на фортепиано и других инструментах многие учащиеся пытаются действовать также: сначала нажимать клавиши, а потом смотреть, что написано в нотах. Кратковременная память, которой обладают учащиеся с клиповым мышлением, мешает им запоминать на первом этапе обучения необходимую теоретическую базу знаний и обозначения нотного

© Бубнова А.В., 2017

текста, в том числе, где какая нота пишется. Из-за того, что нотная грамота долго укладывается в голове школьника, он продолжительное время воспринимает текст на уровне отдельных нот. Не обладая способностью анализировать и логически мыслить, ученик долго и не прочно запоминает музыкальный текст.

Проблемы, связанные с выступлением на эстраде, возникают потому, что учащиеся с клиповым мышлением не могут длительно концентрировать внимание. Во время выступления у них часто происходят текстовые потери и сбои. Возможно, это происходит из-за тенденции к сокращению устного общения и как следствие, дети не могут выразить длинные мысли как литературные, так и музыкальные. У школьников с клиповым мышлением чаще всего плохо развита долговременная память, что мешает накоплению музыкального репертуара и успешным концертным выступлениям.

Организационные проблемы. Учащиеся с клиповым мышлением гиперактивны, неусидчивы, жаждут новых ярких впечатлений, игровых моментов. Для занятий на инструменте им не хватает трудолюбия и терпения. Школьники часто не могут довести работу над музыкальным произведением до конца, потому что не привыкли углубляться в смысл музыкального текста и оттачивать до совершенства необходимые для успешного выступления умения. Кроме того, дети из-за отсутствия своего мнения часто копируют чужое ис-

полнение пьесы, которое увидели в интернете. К сожалению, о качестве этих записей редко кто задумывается.

Однако следует отметить, что как у любого другого явления у клипового мышления есть не только недостатки, но и свои достоинства. Какие же положительные стороны можно выделить? Во-первых, способность таких детей выполнять много задач одновременно поможет при восприятии нотного текста, который по своей природе является многокомпонентным. Во-вторых, быстрая реакция, пусть и не достаточно точная – важна при чтении с листа. В-третьих, возможность быстро запоминать (при условии работы над качеством и прочностью запоминания) будет способствовать расширению осваиваемого репертуара. В-четвертых, дети часто смотрят выступления популярных артистов и любят выступать. К тому же, склонность учащихся к визуализации, может способствовать более красочному исполнению.

Как же можно попытаться преодолеть вышеописанные проблемы и использовать положительные стороны клипового мышления? Думаем, что для этого важно:

1. Проводить анализ музыкального произведения на доступном ученику уровне, возможно даже отмечать карандашом важные элементы нотного текста для его визуализации или составлять исполнительский план произведения.

2. Обновлять методику изучения «музыкальной азбуки» и развивать способность видеть закономерности развития музыкального материала.

3. Воспитывать трудолюбие, усидчивость и ответственность через увлеченность музыкальными занятиями.

4. Использовать игровую технологию на начальных этапах обучения. Например, многократное повторение отрывка для достижения необходимого качества звучания можно представить в виде прохождения уровней как в компьютерной игре. Важно использовать этот прием дозированно, не превращая обучение в сплошное развлечение.

5. Стимулировать и направлять на самостоятельное общение с музыкой. Современный ребенок имеет возможность находить и слушать качественные исполнения произведений выдающихся исполнителей, сравнивать их, смотреть передачи посвященные творчеству композитора, и исполнителям.

6. Использовать все методы обучения на инструменте для смены деятельности и удержания внимания и интереса ученика: анализ произведения, показ педагога, осуществлять прием сравнения с другими произведениями композитора или жанра, сопоставлять с шедеврами мировой литературы, кинематографа, мультипликации и живописи.

Библиографический список

1. Гиренок Ф. Клиповое мышление // «Литературная газета» № 49(6490) от 10.12.2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://lgz.ru/article/-49-6490-10-12-2014/klipovoe-myshlenie/> (дата обращения 2.12.2016)
2. Козырева Е.В. Проблемы современного детского музыкального образования // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 года / Науч. ред. докт. пед. наук О.В.Бочкаревой [Текст]. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – с. 96-97.
3. Михеева Л.Г. «Клиповое мышление и профилактика его развития у обучающихся» //Инфоурок [Электронный ресурс] URL:<https://infourok.ru/webinar/59.html> (дата обращения 6.11.2016)
4. Фрумкин К. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос: онтологические прогулки: литературно-философский интернет-журнал 23.09.2010 [Электронный ресурс] URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения 2.01.2017)

УДК 378

Л. В. Быкасова

Проблема музыкальной культуры в историко-философском аспекте

Аннотация: в статье рассматривается музыкальная культура как жизнь, как способ бытия, как выражение нравственных идеалов человечества, что позволяет реконструировать эстетический опыт субъекта через призму историко-философского аспекта.

Ключевые слова: медиум, культурный полицентризм, семиотика, «квалификация».

Философия романтизма и иррационализм А. Шопенгауэра дали толчок развитию «философии жизни», которая была преимущественно философией культуры. Своеобразное философствование Ф. Ницше оказало мощное влияние на современную теорию музыкальной культуры. Все модусы человеческого сознания и само объединяющее их понятие «я», «субъекта» следует понимать как упрощенные обозначения творческих, волевых интенций индивида.

В работах О. Шпенглера популяризируется принцип культурного полицентризма, образующий теоретическую базу большинства современных гуманитарных исследований.

По убеждению М. Хайдеггера, музыкальное творчество невозможно понять, оставаясь в пределах традиционно-метафизического подхода. Согласно М. Хайдеггеру, «художником вершится истина бытия; художник выступает скорее как медиум, чем как создатель» [4, с. 55].

Точечным воплощением концепций в практику является потенциальная возможность трансформации научных идей (концепция З. Робинзона о ревизии куррикулума, предполагающая непрерывное усовершенствование учебного процесса по определенному алгоритму, что требовало привлечения специалистов и экспертов, проведения эмпирических исследований, перманентного обновления содержания образования, дальнейшего развития и совершенствование музыкального образования детей и подростков) [3, с. 9]. Концепция З. Робинзона предусматривает развитие шкалы «квалификаций» Понятие «квалификация» введено в систему своих рассуждений М. Хайдеггером и приобретает в его трактовке большой ценностный смысл. М. Хайдеггер делает вывод о стабильной профессиональной подготовке, заостря внимание на приобщении субъекта к музыкальной культуре, к высокому искусству.

В ходе исторического развития акцентуализация музыкального искусства менялась: для искусства XVIII в. типичными были рационализм, сенсуализм, сентиментализм; для искусства XIX в. – отсутствие единой эстетической доминанты – родовой, видовой,

жанровой; в XX в. развитие искусства характеризовалось асинхронностью и полистилистикой: на передний план выступили новые способы творчества, рожденные развитием техники – кино, видео, реклама и т.д., более склонных к коммерциализации искусства и соответствующих принципу пользы.

В XX в. музыкальное искусство превратилось в своеобразный язык философии, которая отошла от универсальных рационалистических построений и погрузилась в сферы субъективного опыта, являясь главным способом выражения нравственных идеалов человечества. «Музыкальная культура – важнейшая характеристика человеческой жизнедеятельности; аккумуляция человечеством опыта познания действительности; результат творчества, свойственного некоторому обществу; совокупность созданных человеком материальных и духовных ценностей; человеческая способность эти ценности производить и использовать» [2, с. 97]. Музыкальная культура хранит, транслирует и генерирует программы поведения и общения людей, которые в жизни играют ту же роль, что и наследственная информация (ДНК) в клетке.

В разработке проблематики культуры существует нескольких линий:

1. Музыкальная культура рассматривается как процесс развития человеческого разума и разумных форм жизни (Ф. Вольтер, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо); как историческое развитие человеческой духовности (Г.В. Гегель, И. Кант, Ф. Шиллер, Т. Лессинг, И.Г. Гердер).

2. Акцентуализация внимания не на поступательном историческом развитии музыкальной культуры, а на ее особенностях в различных типах общества (А. Вебер, О. Шпенглер). В XIX-XX вв. при изучении проблематики музыкальной культуры стали активно использоваться достижения семиотики, антропологии, этнологии; в XXI веке музыкальная культура рассматривается как «смысловая субстанция» [6, с. 151].

3. Музыкальная культура – информационный аспект жизни общества, это социально значимая информация, регулирующая поведение и общение людей. Ее передача от поколения к поколению возможна только благодаря ее закреплению в знаковой форме, в качестве содержания различных семиотических систем [1, с. 97].

Резюмируя сказанное, отметим, что человек является частью, творением культуры; личностью он становится только благодаря усвоению транслируемого в культуре социального опыта. Процесс такого усвоения осуществляется в основных человекоцентрированных подходах современной науки: аксиологии, культурологии, феноменологии, экзистенциализме [5; с. 340].

Библиографический список

1. Быкасова, Л.В. Педагогическая эпистемология: от структурализма к деконструктивизму [Текст] / Л.В. Быкасова // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2016. - № 2. - С. 96-99.

2. Быкасова, Л.В. Система современного художественного образования в Германии [Текст] / Л.В. Быкасова // Учебное пособие. - М.: Кредо, 2006. - 214 с.

3. Быкасова, Л.В., Привалова, О.И. Развитие художественной педагогики в России [Текст] / Л.В. Быкасова, О.И. Привалова // Искусство и образование. - 2010. - № 10. - С. 9-12.

4. Быкасова, Л.В., Привалова, О.И. Эволюция культуры в эпоху постмодерна [Текст] / Л.В. Быкасова, О.И. Привалова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. - 2012. - № 3. - С. 54-55.

5. Быкасова Л.В. Реформирование современного образования: мультидисциплинарный подход [Текст] / Л.В. Быкасова // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып 9. Часть 2. Российская академия наук. Институт научной информации по общественным наукам. Клуб субъектов инновационного и технологического развития. – М., 2014. - С. 339-344.

6. Дорфман, Л. Неклассический подход в эмпирических исследованиях искусства [Текст] / Л. Дорфман, Д. Леонтьев, В. Петров // Монография. - М., 2002. - С. 143-164.

Г. А. Гайсин

О некоторых аспектах ассимиляции гармоника в национальной музыкальной культуре

Аннотация. Рассматривается морфологическая специфика гармоника, анализируются выразительные средства инструмента, способствовавшие его широкому распространению в народном музыкальном быту.

Ключевые слова. Гармоника, инструмент, тембр, динамика, артикуляция.

Изучение народных музыкальных инструментов в широком историко-культурном контексте нередко позволяет обнаружить интересные явления, заставляющие по-новому взглянуть на, кажется, уже известное, оценить многообразие и оригинальность приемов и способов творческого осмысления действительности.

В этом аспекте большой интерес представляет для нас ручная гармоника [3, с. 202-204], закрепившаяся к концу XIX столетия в быту многих народов как новый оригинальный тип музыкального интонирования. В этом, безусловно, усматривается влияние многообразных интеграционных процессов в различных сферах общественной и культурной жизни Европы.

Взаимодействуя с национальными, этническими, региональными и локальными музыкальными традициями, гармоника постоянно трансформировалась. Это стало причиной появления множества ее модификаций.

Некоторые из них настолько прочно и глубоко вошли в национальные культуры народов мира, что в каком-то смысле репрезентируют сегодня их музыкальный образ, национальный звуковой колорит.

Так, неповторимый аромат французской музыки, в значительной мере, ассоциируется в массовом сознании с тембром аккордеона, удивительной виртуозностью и артикуляционной свободой французских исполнителей-аккордеонистов. Страстность и романтизм, в сочетании с глубокой философской наполненностью звучания, делают бандонеон одним из важнейших инструментов латиноамериканского танго. Канонический состав инструментов традиционной австрийской камерной музыки (*die Schrammelmusik*) не обходится без шраммель-гармоника (*die Schrammelharmonika*), а испанский баскский музыкальный фольклор без этнической разновидности аккордеона - трикитикста (*trikitixta*). Звонкая и голосистая «хромка» с ее удалью, залихватскими переборами, оригинальной акцентно-тактовой ритмикой неотделима от русской частушки.

Успешность ассимиляции гармоника в музыкальном быту многих народов имеет свои предпосылки. Весьма важным в данном аспекте представляется соединение в рамках конструкции гармоника язычково-пневматической природы звука с мануальной техникой его извлечения. Это повлекло за собой обогащение динамического и артикуляционно-штрихового потенциала инструмента. Например, в сравнении с фисгармонией, представляющей вместе с гармоникой единое семейство язычково-пневматических инструментов, последняя обладает, несомненно, более развитыми динамическими характеристиками. Отсутствие промежуточной амортизационной воздушной камеры позволило расширить возможности управления качеством звука на всех его стадиях, в частности, в фазах атаки и затухания.

Особенные условия звукообразования стали основой для обогащения эмоционально-образной палитры инструмента, способного создавать гибкость и пластичность звукового потока.

Конструкторские устремления народных умельцев были связаны с потребностью создания инструментов, имеющих не только определенные ладо-мелодические возможности, но и обладающие присущей той или иной национальной культуре тембровой характерностью.

Уместно в этом аспекте привести высказывание Б.Асафьева, который писал, что «возможно, например, что интонация как явление осмысления тембра (то качество, по которому люди отличают голос матери, родного ребенка, любимой женщины или родную речь, независимо от содержания произносимых звуков и независимо от ощущения или эмоции) имела наибольшее влияние на образование и закрепление в сознании неких «констант» - постоянных звукоsvязей, которые рождали мелос – осмысленно напевную речь, и уже из нее «дисталлировались» прочные звукоsvязи, то есть интервалы» [1, с. 240].

Тембр отражает характерные особенности национального художественно-образного восприятия, несет на себе отпечаток жизни, материального быта различных этнических общностей. В силу данного обстоятельства тембр служит важным фактором своеобразия, отличия различных национальных, а вместе с тем, региональных музыкальных стилей. «Даже фуги Баха, исполняемые на узбекских народных инструментах, - отмечает И.Земцовский, - звучат как узбекская народная музыка» [4, Стб. 898].

Осознавая такие качества тембра как объемность, плотность, народные мастера шли по пути октавных удвоений и утроений, насыщения звука инструмента обертонами.

Так, оригинальная окраска звука, например, традиционных саратовской или вятской гармоник обусловлена наличием у них нескольких одновременно звучащих металлических язычков (основных, октавных нижних и верхних), включаемых и выключаемых в зависимости от творческих намерений исполнителя [2, с. 221].

Весьма интересна в тембровом отношении конструкция «steierische» гармоника, бытующей на территории альпийских областей Австрии, Германии, Швейцарии, Словении, Италии. Сформировавшаяся со временем в рамках западноевропейской фольклорной традиции как инструмент альпийской музыки, она обладает своеобразным, четко опознаваемым звучанием. Характерным свойством "steierische" гармоника является наличие в левой клавиатуре глубокого баса (die Helikonbasse), напоминающего по своей окраске звучание использующегося в военных оркестрах одного из самых низких по диапазону медных духовых инструментов – геликона или сходной с ним тубы.

Таким образом, гармоника, благодаря своей интонационно-выразительной специфике, открытости к разнообразным конструктивным трансформациям, стала инструментом, определившим жанрово-стилевое своеобразие многих национальных музыкальных культур.

Библиографический список

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б. В. Асафьев. – М.: Музыка, Ленинградское отделение, 1971. - 373 с.
2. Гайсин, Г.А. Гармоника в русской народной музыкальной культуре XIX в. [Текст]/ Г.А. Гайсин // Ярославский педагогический вестник. Том I (Гуманитарные науки). - 2012 - №3. – С. 219- 222 .
3. Гайсин, Г.А. О терминологии язычково-пневматических музыкальных инструментов ручного типа. [Текст] /Г.А. Гайсин// Ярославский педагогический вестник. Том I (Гуманитарные науки). - 2010 - №1. - С.202 -204.
4. Земцовский, И. И. Народная музыка [Текст] / И.И. Земцовский // Музыкальная энциклопедия. – Т. 3. – М.: Изд-во «Советский композитор», 1976. – 1104 стб.

Г. А. Гайсин, Е. В. Козырева

К проблеме начального этапа обучения игре на инструменте в условиях дополнительного музыкального образования

Аннотация. В данной работе авторами рассматривается проблематика начального этапа обучения игре на музыкальном инструменте. Характеризуется специфика, связанная с возрастными особенностями учащихся, мотивационная составляющая, определяется значение игрового метода, как условия формирования положительной устойчивой мотивации.

Ключевые слова: музыка, обучение, воспитание, искусство, культура, мотивация, возрастные особенности.

В настоящее время реализация полноценного образования в современных социальных и культурных условиях значительно усложнилась. Стремительно развивающееся современное общество предъявляет новые требования к образовательным учреждениям, в особенности, музыкальной школе (школе искусств).

К проблеме мотивации учебной деятельности, занимающей одно из центральных мест в педагогике и педагогической психологии, обращалось большое количество как ученых-психологов, так и практикующих педагогов-инструменталистов.

В музыкально-педагогической литературе широко представлен опыт педагогов-профессионалов, являющийся источником решений возникающих в процессе обучения проблем, связанных как с техническими трудностями, развитием навыков, овладением способами звукоизвлечения, так и с работой над музыкальным образом на разных этапах обучения, стилистическими особенностями, драматургией. Также успешно разрабатывались некоторые аспекты музыкально-психологической проблематики (музыкальное восприятие, музыкальные способности, музыкальное мышление, музыкальное сознание, развитие профессионально важных и личностных качеств музыканта).

Существующее количество работ отечественных и зарубежных исследователей посвящено отдельно взятым аспектам обучения музыканта на начальном его этапе: специфика музыкальной деятельности, исследования мотивации учения, изучение конкретных компонентов музыкальной деятельности и др. Отсутствие лонгитюдных исследований в данной области связано, прежде всего, со сложностью анализа процессуальных, функциональных, операционных средств данной деятельности (имеющих индивидуальный характер в каждом случае), а также длительностью и трудоемкостью выявления закономерностей, влияющих на становление музыканта-профессионала и позволяющих делать определенные обобщения относительно личностных качеств и особенностей. Воспитание и обучение музыканта начинается с дошкольного возраста и охватывает все возрастные периоды психического и физиологического развития.

Отношение ребенка к действительности на каждом возрастном этапе психического развития определяется типом ведущей деятельности. Ведущая деятельность – «это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии развития» [1, с. 311]. А.Н. Леонтьев определяет следующие признаки ведущей деятельности: «... внутри нее возникают и дифференцируются новые виды деятельности, формируются или перестраиваются частные психические процессы, в ней наблюдаются основные психологические изменения личности ребенка...» [2, с. 96].

Контингент обучающихся в музыкальной школе детей представляет собой три возрастные группы: дети дошкольного возраста, младшего школьного и подростки. Доступность

дополнительного музыкального образования на начальном этапе является одной из главных его особенностей. Несоответствие биологического и социального возрастов психического и биологического развития обучающихся является особенностью и спецификой начального этапа обучения музыке.

Становление музыканта-инструменталиста предполагает своевременное развитие профессионально важных качеств, которое приходится на дошкольный – младший школьный возраст, оптимальный для формирования игрового аппарата. Начало обучения в данном возрасте, называемое в инструментальной педагогике «донотным периодом» предполагает первоначально не традиционную передачу знаний, а выработку того или иного навыка (слухового, двигательного) [4].

В условиях дополнительного музыкального образования дети начинают обучение как в дошкольном возрасте, так и являясь учащимися младших классов. Каждый из возрастных периодов имеет свою специфику, определяющую психолого-педагогические условия, способствующие оптимальности и эффективности обучения. Эмоциональные представления дошкольника складываются в зависимости от притязаний, ожиданий, логики чувств ребенка, сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью. Кризис семи лет, приходящийся на время достижения ребенком школьного возраста, проявляется в утрате непосредственности, связанной с недостаточной дифференцированностью внутренней и внешней жизни, привнесением в поступки интеллектуального момента, связанного с переживаниями, самолюбием и самооценкой. Младший школьный возраст характеризуется развитием познавательных потребностей и интересов, развитием навыков учебной работы, самоконтроля, рефлексии. Отсутствие учета возрастных особенностей учащихся может привести к последующим трудностям в усвоении знаний и выработке необходимых навыков, формированию негативной мотивации учения [3, с.124.].

Музыкальная педагогика, в частности, начальный ее этап, имеет ряд специфических черт. Направление ее развития связано, с одной стороны, с совершенствованием самого инструмента, расширением его возможностей, с другой - с композиторской деятельностью, результатом которой является непосредственно содержательный компонент инструментальной педагогики. На протяжении нескольких веков обогащение репертуара инструменталиста способствовало возможности выбора произведений, отвечающих эстетическим потребностям, вызывающим интерес и, в то же время, позволяющих решать конкретные учебные задачи. Выбор учебного материала помогает осуществлять индивидуальный подход, являющийся одним из главных условий оптимального и эффективного развития необходимых умений и навыков.

Таким образом, начальный этап воспитания и обучения музыканта-инструменталиста является условием, определяющим особенности общемузыкального и возможного профессионального развития ребенка. Фортепиано, баян, аккордеон, как известно, являются гармоническими инструментами (в отличие от струнных и духовых). В процессе обучения игре на гармоническом инструменте дети полнее, чем при занятиях на каком-либо другом инструменте знакомятся с музыкой, ее выразительными возможностями. Вместе с тем, занятия на инструменте прокладывают дорогу к различным областям музыкальной профессионально деятельности – исполнительской, теоретической, композиторской, дирижерской.

Процесс обучения игре на инструменте предполагает систематические занятия. Для достижения результата педагог должен не только методически грамотно планировать и проводить занятия, но и организовать самостоятельную домашнюю работу учащегося, без которой не возможен профессиональный рост исполнителя.

Продуктом деятельности инструменталиста является процесс воплощения музыкального произведения. Нотная фиксация, будучи условным обозначением музыкального времени в пространстве, открывает неограниченные возможности перед исполнителем, следствием чего является многовариантность трактовки одного и того же произведения, то есть его интерпретация.

Индивидуальные занятия, являющиеся детерминирующими в процессе начального этапа обучения игре на инструменте, способствуют раскрытию индивидуальных особенностей и формированию профессионально важных качеств музыканта.

Библиографический список

1. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 495с.
2. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983, Т. 2.- 318с.
3. Давыдов, В.В. Как ребенок становится личностью //С чего начинается личность [Текст] / В.В. Давыдов. - М., 1979. С.118-127.
4. Козырева, Е.В. Дополнительное музыкальное образование: теория, эксперимент, практика [Текст] / Е.В. Козырева. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2005.-123с.

УДК 37.12

Ю. Б. Волегова

Развитие и охрана певческого голоса младших школьников

Аннотация. Автор рассматривает вопросы развития и охраны детского голоса в историческом аспекте и в современной вокальной педагогике. Более подробно анализируется строение голосового аппарата.

Ключевые слова: певческий голос, строение голосового аппарата, дыхание, гортань, режим голосообразования.

Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к укреплению физического и духовного здоровья школьников. Поэтому на современном этапе развития общества образовательное учреждение должно стать основным звеном в формировании и укреплении здоровья учащихся, в том числе, на уроках музыки и внеурочных вокально-хоровых занятиях.

Развитие и охрана певческого голоса детей младшего школьного возраста является одной из важнейших задач музыкальной педагогики. В.В. Емельянов в своих работах подчеркивает, что детский певческий голос надо, прежде всего, развивать, охранять и тренировать по мере роста детского организма. Певческий аппарат ребенка младшего школьного возраста анатомически и функционально формируется постепенно. В этот возрастной период детям свойственна малая подвижность гортани, тонкие связки, поверхностное дыхание. Для того чтобы не нанести вред формирующимся голосовым связкам ребенка неправильным режимом голосообразования в пении, преподавателю вокала и хормейстеру необходимо иметь четкое представление о строении голосового аппарата, знать методику и практические приемы развития и охраны детского голоса, а также особенности детской возрастной психологии и физиологии.

Изучению строения и механизма работы голосового аппарата с давних времен уделялось большое внимание. О том, что гортань является источником звука, голоса, было известно еще во времена Аристотеля и Галена. Гиппократ (греческий врач, основоположник античной медицины IV - V в. до н.э.) писал, что «голос рождается в голове, то есть в черепных полостях», чем подчеркивал значение резонанса и резонаторов» [1, с. 6].

Выдающийся музыкальный теоретик Джозеффо Царлино в своем труде «Основы гармонии» (1558г.) говорит о том, что «естественными производителями звука, созданными

природой, служат горло, язык, небо и, наконец, легкие. Эти части, приведенные в действие волею, рожают звук, из звука рождается речь или пение» [6, с.15]. Впервые в вокальной методике изучил строение голосового аппарата представитель французской вокальной школы Жан-Баттист Берар. В предисловии к своей книге «Искусство пения», изданной в 1755 году, он писал: «Задавшись целью рассмотреть пение в его элементах, я сначала изучил курс анатомии, касающийся моего искусства. После этого я осмелился приступить к анализу всех органов нашего звука. Я определил движения, свойственные различным органам, и общее движение всего голосового аппарата» [6, с. 54].

Испанский исследователь в области теории и методики вокала М. Гарсиа-сын серьезно изучил механизм голосообразующего аппарата и первым дал научное объяснение звукообразования, исследовал движения гортани и распределение дыхания при пении. Но в его работах установлена односторонняя связь между частями голосового аппарата: дыхательный аппарат влияет на работу гортани, а гортань, в свою очередь, воздействует на резонаторы. А.Е. Варламов в своей «Школе пения» писал: «Чтобы при обучении пению поступать не безотчетно, необходимо нужно основывать его на точном знании дыхательного и голосового механизма и почерпать основные правила из физиологии сих органов» [6, с.174].

В современной вокальной педагогике вопрос формирования голосообразования занимает не последнее место. Научные исследования Л.Д. Работнова, В. Бартоломью, Н.И. Жинкина, Г. Фанта, Д. Сундберга, В.П. Морозова, Л.Б. Дмитриева, осуществленные благодаря развитию рентгенологии и электроники, основательно обогатили наши познания о певческом голосе и физиологии певческого голосообразования. По мнению В.П. Морозова, «дыхание, гортань и резонаторы – это, как известно, три основных части голосового аппарата, работающие в тесном взаимодействии друг с другом и представляющие собой единую систему» [5, с.17]. Л.Б. Дмитриев считает, что «голосовой аппарат работает как единое взаимосвязанное целое. Все его основные части: дыхание, гортань и артикуляционный аппарат – в процессе пения влияют друг на друга. Певческий звук может сформироваться только тогда, когда все части голосового аппарата функционируют полноценно и координированно... Утрата выраженного певческого голоса чаще всего связана с потерей согласованности в работе голосового аппарата» [4, с.74].

Таким образом, голосовой аппарат – это сложная система органов, основными частями которого являются: дыхательный аппарат – легкие с дыхательными путями и дыхательными мышцами, гортань с голосовыми складками, где зарождается звук, и артикуляционный аппарат с совокупностью резонаторов. Все части голосового аппарата находятся в непосредственной взаимосвязи и взаимозависимости.

Недопонимание преподавателями механизмов взаимодействия всех частей певческого аппарата обуславливает проблему охраны детского голоса, что ставит ее в ряд вопросов педагогики, нацеленной на улучшение здоровья школьников. В процессе вокально-хорового обучения детей на первом месте должен стоять вопрос о сохранности певческого здоровья. Многие исследователи (Ю.С. Василенко, Т.И. Гаращенко и др.) отмечают рост числа заболеваний голосового аппарата (от 6 до 41%) среди поющих детей. Это связано с возросшей популярностью детского эстрадного и народного пения, самостоятельного участия детей в различных песенных конкурсах, караоке. При этом используются произведения взрослого репертуара, которые написаны без учета особенностей детского механизма голосообразования и диапазона. Неправильный режим голосообразования, как и нарушение гигиенических форм в пении, приводит нередко к повреждению голосовых складок и нарушению координирующей работы между мышцами гортани и дыханием.

Между тем, развитие певческого голоса у детей – сложнейший психофизиологический процесс, который служит предметом исследования не только музыкальной педагогики, но и психологии, физиологии, акустики, искусствоведения, медицины (оториноларингология и фониатрия) и др. И, хотя каждая из этих наук разбирает только один из аспектов певческого воспитания, видные ученые-исследователи Л.Д. Работнов (ларинголог и фониастр),

Д. Л. Аспелунд (доктор искусствоведческих наук), С.Н. Ржевкин (физик) и другие в своих работах выдвинули идею о создании комплексной теории и системы вокального воспитания детей, так как давно назрела необходимость в более серьезном отношении к качеству звучания детских голосов с точки зрения их развития.

Таким образом, актуальность проблемы развития и охраны детского голоса в настоящее время продиктована требованиями ФГОС. Она связана с наблюдающимся ростом числа детских певческих коллективов и певцов-солистов, расширением их концертно-исполнительской деятельности, сочинением вокальных произведений для детей с учетом их голосовых возможностей. Решение проблемы развития и охраны детского голоса зависит, прежде всего, от разработки теоретических основ развития и охраны певческого голоса детей. Современным педагогам необходимо проводить и экспериментальных исследования, находить условия и возможные пути совершенствования работы, связанной с развитием и вокальным воспитанием детей.

Библиографический список

1. Бархатова И.Б. Гигиена голоса для певцов: учебное пособие. – СПб.: Издательство «Лань», 2015. – 128 с.: ил.
2. Волегова Ю.Б. Вокально – хоровая работа на уроках музыки и во внеурочное время // Дошкольное и начальное образование: новые парадигмы. Материалы международной конференции «Чтения Ушинского». – ЯГПУ: РИО ЯГПУ, 2010. - С. 222-225.
3. Волегова Ю.Б. Реализация деятельностного подхода в процессе вокально-хоровой работы в школе // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы. Материалы международной конференции «Чтения Ушинского». – ЯГПУ: РИО ЯГПУ, 2015.- С.220-224.
4. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 2007. 368 с.
5. Морозов, В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука». М., 2002.- 494с.
6. Назаренко, И.К. Искусство пения. – М.: Музгиз. 1963. - 512с.
7. Стулова, Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. – М.: Прометей, 1992. -173с.
8. Фалетрова, О.М., Томчук, С.А. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся начальной школы Ярославль: изд. ИРО, 2009.- 39 с.

УДК 78.05

С. Л. Герасимова

Рецепция творчества Бетховена в Вологде 1920-х годов

Аннотация. С целью поиска материалов, способных усилить интерес современных школьников к творчеству Бетховена, в статье анализируется восприятие личности и наследия композитора в Вологде 1920-х годов. Особое внимание уделено юбилейным торжествам 1927 года по случаю столетия со дня смерти Бетховена: как на уровне страны, так и непосредственно в Вологде.

Ключевые слова: Бетховен, Вологда, композитор, юбилей, торжества, концерт

Важным профессиональным качеством учителя музыки является умение использовать и творчески интерпретировать интересные факты, позволяющие формировать у школьников познавательный интерес к предмету, а также усиливать эмоциональную составляющую

восприятия учащимися творчества композиторов-классиков. Одним из действенных способов работы в этом направлении способен стать рецептивный аспект изучения биографий и наследия композиторов.

Рецепция (лат. – *rescriptio*) это усвоение и приспособление обществом социологических и культурных форм, возникших в другой общественной среде. В течение последних десятилетий проблемам рецепции творчества композиторов-классиков уделяется серьезное внимание в музыковедении. Одна из наиболее интересных работ последних лет – монография М.Г. Раку «Музыкальная классика в мифотворчестве советской эпохи» [5]. Вторая глава этой книги – «Пролетарии всех стран, обнимитесь!», посвящена рецепции личности и творчества Л. Бетховена.

Целью настоящей статьи стала систематизация сведений, позволяющих оценить роль фигуры и наследия Бетховена в музыкальной жизни Вологды 1920-х годов. Материалом для анализа стали статьи и рецензии областной газеты «Красный Север». Как известно, в эти годы Бетховен годы вошел в число «рекомендованных» советским правительством композиторов. Как писал А.В. Луначарский, «Бетховен никогда не был так нов, так необходим, никогда призывы его не могли раздаваться с такой силой, как теперь. Он – более интимный сосед по искусству социализма, чем многие другие наши попугайчики» [цит. по: 1].

В наибольшей степени внимание общественности к Бетховену было привлечено в 1927 году, когда в Советском Союзе с широким размахом отмечалось столетие со дня смерти композитора. Центром юбилейных торжеств была Москва, где состоялись многочисленные торжественные мероприятия. Их кульминацией стало исполнение Девятой симфонии под управлением О. Клемперера во время посвященного Бетховену юбилейного заседания с представителями правительственных и общественных учреждений. Состоялись концерты Персимфанса, оркестров Росфила, ГАБТа, консерватории. Ряд камерных концертов организовали музыкальные школы и рабочие клубы. На одной из площадей Москвы планировалось проведение грандиозного празднества с исполнением утроенным составом оркестра и хора Девятой симфонии и «Торжественной мессы» [5].

Вышли из печати посвященные Бетховену сборники статей и монографические исследования, журнал «Музыкальное образование» выпустил сдвоенный номер, почти полностью посвященный композитору. Планировались установление премий за труды о Бетховене, устройство регулярных конкурсов и диспутов об исполнении его музыки, а также «введение в музыкальную школу специального Бетховенского семинария» [5].

Юбилей Бетховена отмечался и в провинциальных городах. Так, в газете «Красный Север» за 26 марта была напечатана развернутая статья «Бетховен». Основную часть ее текста занимает биография музыканта. Кроме того, в ней очень ясно сформулирован общепринятый в то время взгляд на его творчество: «За границей буржуазия обычно славит Бетховена, как великого мастера музыкальной формы, дающего слушателю эстетическое наслаждение прелестью сочетания звуков и инструментов. Но мы рассматриваем Бетховена с другой стороны. Бетховен близок нам, как творческая сила, организующая волю масс в сторону борьбы и победы. Этот социальный смысл его творений всегда тщательно замалчивается или затушевывается буржуазными знатоками искусства. Между тем характерное в творчестве Бетховена, это – дух героизма, насквозь проникнутый социальным пафосом» [1].

Особое внимание в статье уделено получившему широкую известность факту встречи Бетховена и Гёте в городе Теплице, когда Гёте, увидев на прогулке императора Франца со свитой, склонился в поклоне, а Бетховен гордо устремился вперед. Как удалось выяснить, этот фрагмент статьи представляет собой не совсем точную цитату из книги Р. Роллана «Жизнь Бетховена»⁷. В настоящее время подлинность события в Теплице, описанного Ролланом, подвергается сомнению. Этот сюжет обсуждает, в частности, Б.Г. Кремнев. Он указывает, что встреча Бетховена и Гёте состоялась благодаря писательнице Б. Брентано, адресату трех писем Бетховена, два из которых, по-видимому, написаны ей самой, а изложенные в них факты не соответствуют действительности. В одном из писем, якобы принадлежащих

⁷ Первое издание книги Р. Роллана «Жизнь Бетховена» на русском языке увидело свет в 1937 году (М: Музгиз, 1937). Вероятно, автор статьи использовал оригинальное французское издание.

Бетховену, и описана встреча с Гёте. Вероятно, «прослышав о том, что композитор порицал поэта за излишнее пристрастие к придворной атмосфере, Беттина придумала эффектную историю о том, как Бетховен «намылил голову» Гёте» [3].

Празднование бетховенского юбилея в Вологде, конечно же, не ограничилось публикацией статьи. Преподавателями и учащимися Музыкального техникума было подготовлено три бетховенских концерта. На них были исполнены три фортепианных сонаты Бетховена (№ 8 «Патетическая», № 14 «Лунная» и № 17), два фортепианных концерта (№ 1 и № 2), скрипичная соната № 7 (первая часть), а также увертюра «Прометей» в переложении для рояля в 4 руки. К сожалению, нам не удалось обнаружить сведений о том, кто присутствовал на этих концертах и как воспринимали музыку Бетховена вологодские слушатели. Известно лишь, что кульминацией бетховенского юбилея стал «большой концерт с участием симфонического оркестра под управл. Гинецинского в Доме Революции, о времени и программе которого будет сообщено особо» [4]. Известно также, что десятилетием ранее бетховенский концерт в Вологде прошел с успехом. По словам рецензента, «можно было предполагать, что публика, недостаточно искушенная серьезной музыкой, не выдержит испытания. Но внимание было несомненным, а успех задуманного дела, равно и успех исполнителей – полный» [цит. по: 2; с. 105].

Библиографический список

1. Бетховен [Текст] // Красный Север. – 1927. – № 68. – 26 марта.
2. Долгушина М.Г. Вологжане – выпускники Московской консерватории [Текст] / М.Г. Долгушина // Московская консерватория в ее историческом развитии (к 150-летию со дня основания): Материалы всероссийской конференции... / ред.-сост. В.И. Адищев, К.В. Зенкин. – М.: НИЦ «Московская консерватория», 2016. – С. 103–110.
3. Кремнев Б.Г. Бетховен / Б.Г. Кремнев. – М.: Молодая гвардия, 1961. – 320 с. [Интернет-ресурс]. <http://www.m-classic.com.ru/musics-210-4.html>
4. Маслеников В. Бетховенские концерты [Текст] / В. Маслеников // Красный Север. – 1927. – № 84. – 14 апреля.
5. Раку М.Г. Музыкальная классика в мифотворчестве советской эпохи / М.Г. Раку. – М.: Новое литературное обозрение, 2014. – 720 с. [Интернет-ресурс]. <http://profilib.com/chtenie/58416/marina-raku-muzykalnaya-klassika-v-mifotvorchestve-sovetskoj-epokhi-68.php>

УДК 37.02

К. В. Горбунова

Формирование исследовательских умений у учащихся в проектной деятельности

Аннотация. Автор считает, что проектно-исследовательская деятельность учащихся инициирует процесс формирования исследовательских умений, направленных на самостоятельное получение лично значимых для них знаний.

Ключевые слова: проектная деятельность, учебный исследовательский проект, исследовательские умения.

Учебная проектная деятельность по содержанию и способам ее выполнения считается продуктивной, так как в результате обучения учащийся создает собственный образовательный продукт, который может быть выражен в виде приобретенных знаний, умений и навыков, ценностно-смыслового отношения к ним [1]. Поэтому проектную деятельность рассматривают

как развивающую не только личность ученика, но и содержание его образования, которое формируется по мере его активности [3]. Как правильно замечает Т. П. Брова, учащийся «становится субъектом, конструктором и продуктом своего собственного образования, организатором своих знаний, проектировщиком этапов саморазвития» [2, с. 27].

Среди учебных проектов, реализуемых в школьном обучении, И. В. Комарова выделяет исследовательский проект. В широком смысле исследование трактуется как вид познавательной деятельности, направленный на получение новых знаний о предметах и явлениях действительности. Научное исследование порождает научное знание, ведущее к преобразованию практики (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский). Учебное или ученическое исследование (И. Я. Лернер) отличается использованием эмпирических методов исследования выбранного явления, наличием собственного экспериментального материала, их анализом и формулированием выводов. Учебный исследовательский проект осуществляется в соответствии с этапами исследовательской деятельности, главной целью которого является приобретение обучающимся навыка исследования как универсального способа освоения действительности, направленного на освоение субъективно новых знаний [4]. Опираясь на предложенную структуру педагогической проектной деятельности И. А. Колесниковой, мы апробировали в МОУ «СОШ № 26» г. Вологды с группой учащихся 8 «Б» класса исследовательский проект, ограничившись только предпроектным этапом, который включает стадии диагностирования, проблематизации, целеполагания, планирования, форматирования, предварительной социализации, рефлексии [3]. Целью данного этапа нашего исследования проблемы формирования проектно-исследовательских умений у учащихся было проанализировать практику проектного обучения в школе. В задачу исследования входило выяснение качества сформированности исследовательских умений обучаемых.

На этапе диагностики проектная группа должна была найти проблему исследования, связанную с изучением по программе урока музыки сонаты № 14 Л.в. Бетховена. С этой целью проектировщиками был проведен опрос среди учащихся параллелей 7-х классов, который позволил выяснить уровень знаний об этом произведении. Были предложены следующие вопросы: Знакома ли вам эта музыка? Где вы ее слышали? Назовите автора произведения и что вы о нем знаете? Какие мысли, чувства, образы вызывает у вас эта музыка? Как вы думаете, это часть произведения или есть его продолжение? После прослушивания выяснилось, что дети узнали первую часть произведения: из 68 семиклассников только 26 назвали фамилию автора (38 %), 2 человека знают название первой части (0,03 %). Большинство учащихся слышало произведение в мультфильмах, фильмах, музыкальной школе и не знают о существовании других частей. Об авторе они знали, что Бетховен был глухим. Услышанная музыка вызывает у них чувство грусти, они представляют себе картины природы (озеро, океан, море, дождь, лунную ночь). Таким образом, опрос учащихся 7-х классов показал, что им известна только первая часть сонаты под названием «Лунная» и большинство из них склоняется к пониманию того, что музыка изображает мир природы, а не человеческие переживания. В результате была определена **проблема исследования**, которая выражалась в том, как организовать знакомство с сонатой в целом, чтобы учащиеся поняли ее истинное, авторское содержание и обогатили его своими личностными смыслами. Решение данной проблемы определило цель исследования этого проекта. **Этап целеполагания** показал, что учащиеся понимают, что такое цель исследования, но могут сформулировать ее только с помощью учителя. **На этапе планирования** осуществлялась поисковая деятельность исследовательской группы, целью которой было найти и обработать информацию о сонате, сформировать «копилку» художественно-образных ассоциаций с другими произведениями литературы и искусства (стихи, картины) и подготовить презентацию. На данном этапе ученики осваивали такие исследовательские умения как умение искать, отбирать и структурировать поисковый материал, самостоятельно выбирать средства и методы решения проблемы. Примером этого может служить предложенное ими задание учащимся параллелей 8-х классов записать в своих тетрадях стихи, ассоциирующее-

ся с образно-эмоциональным содержанием сонаты. В программе 8-х классов данную сонату уже слушали, однако 2 и 3 часть – фрагментарно, поэтому исследовательская группа решила проверить, насколько их одноклассники поняли авторское содержание произведения. Анализ 90 тетрадей позволил отобрать в «копилку» 25 стихотворений, которые, по мнению проектировщиков, соответствуют его музыкальному содержанию. Выбранные стихи, в основном, были о чувствах и природе. Это еще раз подтверждало нашу мысль о том, что школьники не связывают музыку с личными переживаниями человека. Среди картин-ассоциаций были отобраны картины современных художников, на которых были изображены лунный свет, море, а также изображения инструмента с нотами и образ влюбленных. Учащимися была найдена информация о произведении (история создания, названия) и осуществлена попытка самостоятельно оформить ее в презентацию. **Предварительная социализация проекта** осуществлялась дважды: в классе и на школьной научной конференции. **Этап рефлексии** показал, что учащиеся могут давать оценку своей деятельности и делать с помощью педагога выводы.

Таким образом, включение учащихся в проектную деятельность мотивировало их на освоение таких исследовательских умений как умение актуализировать имеющиеся знания, умения, навыки; осознавать недостающие знания; умение видеть, анализировать проблему и находить способы ее обнаружения и решения; умение самостоятельно работать с источниками информации (аудио, видео, книги, интернет-ресурсы); умение обобщать и систематизировать результаты исследования; умение делать собственные выводы; умение работать в группе, согласовывая свои позиции.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Педагогический диалог в организации проектной деятельности музыкально-творческого коллектива [Текст] / О. В. Бочкарева, И.М. Бредихина, А.М. Киани, Н.П. Удовиченко // Материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ, 2013. – С. 158-163.
2. Брова, Т. П. Продуктивные технологии в общем музыкальном образовании: учебное пособие [Текст] / Т.П. Брова; М-во обр. и науки РФ, Вологод. гос. ун-т. – Вологда: ВоГУ, 2016. – 70 с.
3. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. Заведений [Текст] / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
4. Комарова И. В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС [Текст] / И.В. Комарова. – СПб.: КАРО, 2015. – 128 с.

УДК 78.071.2

М. Г. Долгушина

Музыканты-вундеркинды в России: к истории вопроса

Аннотация. Статья посвящена отечественным исполнителям-вундеркиндам 1810–1820-х годов. Их имена выявлены на основе материалов периодической печати тех лет и опубликованных в наши дни сведений о концертной жизни Санкт-Петербурга и Москвы. Кратко охарактеризованы их концертные выступления, сделаны выводы о специализации и репертуаре юных музыкантов, их происхождении и преподавателях.

Ключевые слова: музыканты-вундеркинды, юные исполнители, виртуозы, концерт, Бернард, Герке, Даль'Окка, Крумбмиллер.

Выдающиеся музыкальные способности, проявляющиеся в детском возрасте, в течение многих лет привлекали к себе внимание окружающих и будоражили общественное мнение. В наши дни, благодаря развитию средств массовой коммуникации и моде на все-российские телевизионные творческие конкурсы, интерес к музыкантам-вундеркиндам еще более возрос. Это предопределяет актуальность погружения в историю данного явления, на уровне России практически не изученную. Когда в нашей стране состоялись первые выступления юных виртуозов? Кем они были? Какими инструментами владели? Какие программы играли? Как принимала их публика? Попытаемся хотя бы отчасти ответить на поставленные вопросы.

Основным источником сведений о музыкально одаренных детях прошлого стали афиши и материалы периодической печати. Они свидетельствуют, что концертные выступления вундеркиндов в России были в ходу уже в начале XIX века, а наиболее хронологически ранний всплеск интереса отечественных меломанов к чудо-детям приходится на 1820-е годы. Анализ опубликованных сведений о московских и петербургских концертах [4], а также газетных и журнальных публикаций тех лет [3] позволил выявить имена маленьких виртуозов и систематизировать информацию об их концертной деятельности.

Учитывая ограниченные рамки статьи, речь пойдет только о первой четверти XIX века и о тех исполнителях, выступления которых проходили в России (главным образом, в Санкт-Петербурге и Москве). Однако заметим, что материалы о концертах в Лондоне и Париже восьмилетнего пианиста Д. Аспуля (1824), европейском успехе «юного венгерца» Ф. Листа (1824), восьмилетнем скрипаче И. Ларсонере (1823), девятилетнем скрипаче Моссарте (1822), семилетнем скрипаче из Варшавы Крогульском (1825), о трехлетнем [!] музыканте из Норвича (Англия) У. Кроче (1812), братьях Шульц – детях-музыкантах из Вены (1825) и др. также публиковались в отечественной прессе и были востребованы читающей публикой.

Среди наиболее известных юных дарований этого периода – сестры Даль'Окка – певица София и пианистка Терезия, выступлениями которых в 1810–1820-е годы восхищались петербургские меломаны. София Даль'Окка, после замужества – Шоберлехнер (1807–1863), впоследствии – выдающаяся певица и педагог – была дочерью служившего при императорском дворе клавесиниста и певца Филиппо Даль'Окка. Музыкальное образование девочка получила под руководством отца. Известно, что впервые она выступила в публичном концерте в возрасте четырех лет: стоя на табурете, исполнила арию Дж. Паизиелло, а затем, вместе с отцом, дуэт Д. Чимароза. На концерте присутствовал император Александр, подаривший ей бриллиантовые серьги. В дальнейшем София неоднократно и с неизменным успехом выступала в концертах, в том числе – в присутствии членов императорской фамилии [2].

Двоюродная сестра Софии Терезия, дочь первого контрабасиста придворного оркестра Антонио Даль'Окка славилась как отличная пианистка. В апреле 1815 года в Санкт-Петербурге она выступила в концерте отца и исполнила вместе с Дж. Фильдом, К.Т. Цейнером и Ф. Даль'Окка «консертант на четырех фортепьянах сочин. И. Баха» [3; с. 56]. В 1818 году Терезия вместе с отцом совершила большую концертную поездку по городам России. Информации о ее дальнейшей судьбе обнаружить не удалось.

В Санкт-петербургских и московских газетах и журналах за 1824 год (март, апрель, октябрь и декабрь) сохранилось восемь сообщений о концертах Александра Бернара (возраст исполнителя в разных публикациях варьируется от семи до девяти лет). Восторженные отзывы о московских выступлениях маленького пианиста оставил князь П.И. Шаликов, не менее успешными были выступления юного виртуоза в Петербурге и Павловске. Дальнейшая судьба вундеркинда оказалась напрямую связанной с музыкой. Александр Иванович Бернард (Бернар, 1816–1901), младший брат Матвея Ивановича Бернарда, обратил на себя внимание Дж. Фильда и стал одним из его учеников. Впоследствии Бернард состоялся как прекрасный пианист и авторитетный преподаватель фортепианной игры. В 1871 году, после смерти брата, он взял на себя редактирование знаменитого музыкального

журнала «Нувеллист». А.И. Бернад известен также как музыкальный писатель (его статьи публиковались в «Литературном прибавлении к «Нувеллисту»») и автор салонных фортепианных пьес.

Еще один юный виртуоз, обративший на себя внимание прессы – также бравший уроки у Фильда Антон Герке (1812–1870). Сохранились свидетельства об исполнении им «с единодушным одобрением и успехом» одного из концертов Фильда в Киеве в январе 1823 года и о выступлениях вместе с отцом, скрипачом Августом Герке в Харькове в марте 1825 года. Известно, что первое выступление мальчика перед публикой состоялось в возрасте шести лет, в 1818 году, в концерте отца, в то время руководившего домашней капеллой графов Ганских. В дальнейшем же Антон Августович совершенствовал мастерство под руководством Ф. Калькбреннера, И. Мошелеса и Ф. Риса, в 1840-е годы был активным участником Университетских концертов и одним из основателей Санкт-Петербургского симфонического общества. Венцом его карьеры стала работа в должности профессора по классу фортепиано в основанной в 1862 году Санкт-Петербургской консерватории. Среди учеников Герке были, как известно, М.П. Мусоргский, Г.А. Ларош, Ф.И. Бегров, Н.И. Заремба.

В 1823–1827 годах петербургская публика тепло принимала выступления Александры Крумбмиллер (1813–?), в возрасте девяти лет блестяще исполнявшей на фортепиано произведения Дж. Фильда и Я.Л. Дусика (Дуссека). Девочка была ученицей известного композитора и педагога, учителя Глинки Ш. Майера, затем – композитора и теоретика К. Доманевского. Крумбмиллер славилась не только как пианистка, но и как певица. Пению она училась у Н. Джулиани, в те годы – одного из наиболее авторитетных преподавателей в Санкт-Петербурге [1].

Обнаруженные и систематизированные в процессе исследования данные позволяют сделать ряд выводов, которые, не претендуя на полноту, возможно, станут полезными для оценки феномена музыканта-вундеркинда в его современном понимании. Большинство юных виртуозов первой четверти XIX столетия происходило из семей служивших в России иностранных музыкантов и продолжало династические традиции. С точки зрения специализации, это были преимущественно начинающие пианисты и певцы. Все вундеркинды, сведения о которых удалось обнаружить, имели известных учителей (в ряде случаев – собственных родителей). Их концерты привлекали большое количество публики, сведения о них публиковались в прессе, дети получали подарки от высокопоставленных особ. В основном отечественные вундеркинды 1810–1820-х годов, повзрослев, стали музыкантами, в том числе – профессионалами высокого класса.

Библиографический список

1. Долгушина М.Г. Николай Джулиани – вокальный педагог [Текст] / М.Г. Долгушина // История музыкального образования: новые исследования. Материалы международного семинара третьей сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования / ред.-сост.: В. И. Адишев. – Великий Новгород, Пермь, 2012. – С. 121–124.
2. Е.Я. Шоберлехнер С.Ф. [Текст] / Е.Я. // Русский биографический словарь. – Т. 23. Шебанов–Шютц. – СПб., 1911. – С. 358–359.
3. Музыкальная библиография русской периодической печати XIX века [Текст] / сост. Т.Н. Ливанова. – Вып. 1. 1800–1825. – М.: Гос. муз. изд-во, 1960. – 184 с.
4. Хронологическая таблица / сост. Т.В. Корженьянц // История русской музыки: в 10-ти тт. – Т. 4. – М.: «Музыка», 1986. – С. 354–406.

М. С. Дядченко

Применение компьютерных технологий в музыкально-теоретических дисциплинах

Аннотация. Автор описывает опыт внедрения компьютерных технологий в систему высшего музыкально-педагогического образования: применение компьютерных тестов и программ музыкального редактора в процессе музыкально-теоретических занятий; создание электронного учебного пособия «Анализ музыкальных произведений».

Ключевые слова: музыкальные электронные образовательные ресурсы, компьютерное тестирование, компьютерные технологии, тест, контроль, информатизация музыкального образования.

Использование компьютерных технологий в процессе обучения создает активные условия для воспитания музыкантов, что отмечают, практически, все исследователи. Однако многообразные возможности компьютера используются в учебном процессе достаточно скромно по разным причинам, как субъективного, так и объективного характера [2].

Безусловно, далеко не все дисциплины музыкального цикла необходимо «наделять» компьютерными технологиями. Это в первую очередь «исполнительские» дисциплины (вокал, хоровой класс, музыкальный инструмент и др.). Но музыкально-теоретические и музыкально-исторические дисциплины объективно предрасположены для широкого использования информационно-компьютерных средств в различных формах педагогической деятельности.

На кафедре музыкального и художественного образования Таганрогского института имени А.П. Чехова уже более пятнадцати лет проводятся планомерные работы по внедрению компьютерных программных средств в такие музыковедческие дисциплины как сольфеджио, гармония, полифония, история зарубежной музыки, анализ музыкальных произведений.

Программы, предназначенные для контроля знаний в музыкальном образовании, видимо, имеют настолько узко-специфическую сферу применения, что информация об их существовании практически отсутствует. Это привело к тому, что в течение нескольких лет нам пришлось экспериментировать с различными программными средами. Итогом поисков стало обращение к программе «АСТ-Тест»⁸, разработанной «АСТ-Центром» (www.ast-centre.ru).

«АСТ-Тест» предлагает тестовые задания четырех типов: *открытый* тест (со свободно конструируемым ответом), *закрытый* тест множественного выбора, *закрытый* тест на установление соответствия, *закрытый* тест на построение последовательности.

Система генерации теста позволяет задавать вопросы из разных разделов, варьировать общее число тестовых заданий, время теста, а после окончания тестирования программа формирует протокол тестирования (список студентов и процент правильных ответов).

Важно то, что «АСТ-Тест» позволяет работать в различных режимах. Так «мягкий» режим позволяет учащемуся сразу увидеть, правильно ли он ответил на вопрос, а после окончания теста могут быть повторены задания, на которые студент ответил неверно и указаны правильные ответы. Этот режим мы используем на первых этапах освоения гармонии и полифонии. В «жестком» режиме тестируемый такой информации не получает, поэтому данный режим применяется на экзамене или зачете.

«АСТ-Тест» позволяет использовать графику, анимацию. Таким образом, педагогу-музыканту для работы с программой «АСТ-Тест» помимо знания АСТ-конструктора и

© Дядченко М.С., 2017

⁸ Система «АСТ-Тест» рекомендована научно-методическим советом Минобразования РФ по тестированию к применению в учебных заведениях (протокол №12 от 21.02.2001).

текстового редактора необходимо владеть нотным и графическим редакторами, чтобы перевести музыкальный текст (ноты) в графику, а уже затем поместить в базу данных. Для данной программы разработаны тесты с нотными примерами, полностью охватывающие такие дисциплины, как Введение в гармонию и полифонию, Гармония, Полифония.

Введение с 2011 года стандартов высшего образования третьего поколения (ФГОС) содержит ряд обязательных условий – проведение определенной части аудиторных занятий со студентами с использованием инновационных форм и методов, широкое использование Internet, создание электронных ресурсов и т. д. Однако Министерство образования и науки, вводя подобные требования к реализации ФГОСов, не предлагает ни одной общедоступной для преподавателей компьютерной оболочки – ни тестовой, ни для создания учебника или учебного пособия.

Подобная ситуация в российском образовании приводит к тому, что большая часть преподавателей высшей школы устраняется от создания электронных ресурсов, а другая – находится в «творческом поиске» компьютерных оболочек [1], [3], [4], [5].

Создавая электронное учебное пособие «Анализ музыкальных произведений» мы сознательно обратились к помощи web-редактора Microsoft FrontPage. Работает оно (учебное пособие) при помощи любого web-браузера (MS Internet Explorer, Chrome и др.) и содержит несколько типов информации: текст, схемы, нотные и аудио-примеры.

Одним из главных преимуществ данного электронного пособия является возможность одновременного ознакомления с текстом лекции и прослушивания музыкальных фрагментов, что невозможно в традиционном пособии. Другим важным преимуществом электронного пособия является наличие гиперссылок, которые служат как для оптимизации работы пользователя, так и для осуществления доступа к дополнительному материалу.

Пособие представляет собой HTML-странички, доступные для использования на любом компьютере с любой платформой. Это позволяет сделать учебное пособие достаточно гибким, способным к модификациям и трансформациям, основанным на опыте его применения в учебном процессе.

Использование технологии HTML в основе электронного учебного пособия имеет много преимуществ, к которым следует отнести возможность его создания силами небольшой группы педагогов без специальной подготовки в области программирования, простота и доступность, отсутствие необходимости приобретения дорогостоящего лицензионного программного обеспечения и решения вопросов правового обеспечения и т. д.

Особенно эффективным учебным средством в курсе полифонии, для которого характерно решение многочисленных задач на сочинение контрапунктов и полифонических форм, стали программы музыкального редактора (точнее, нотного редактора).

При написании канона или фугетты он позволяет достаточно быстро копировать мелодию, переносить ее на необходимую высоту (транспонировать), инвертировать (обращать) и т. д. Он не только облегчает сам процесс написания фугетты, но и позволяет студентам сразу услышать различные варианты музыкального материала, что существенно обогащает их слуховой опыт.

Сочинение фугетты, как впрочем, и других задач по полифонии, безусловно, является творческим процессом, при котором важнейшее значение имеют слуховой опыт, внутренний слух и интуиция. В свою очередь процесс сочинения фугетты способствует формированию слухового опыта, т. к. опирается на постоянное экспериментирование с музыкальным материалом, на поиск новых, интересных и неожиданных звучаний.

Несмотря на некоторые технические сложности, создание и применение электронных ресурсов – очень важное явление, служащее не только популяризации музыкального искусства, но и целям обучения, бесспорно и то, что развитие музыкального образования и искусства будет связано с дальнейшим внедрением компьютерных технологий.

Библиографический список

1. Бочкарева О.В. Использование электронного пособия в дидактическом диалоге (на примере курса «История музыки для детей») [Текст]/ О.В.Бочкарева // Ярославский педагогический вестник.-2014.- №2.- Т.2.- С.167-172.
2. Гайсин, Г.А., Козырева, Е.В. К проблеме начального этапа обучения музыке // Дошкольное и начальное образование: варьирование подходов в условиях смены образовательных парадигм: Материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. 2013. С. 176-184.
3. Долгушина М.Г. Информационно-компьютерные технологии в процессе преподавания музыкально-исторических дисциплин // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 года, / науч. ред. докт.пед.наук. О. В. Бочкарева. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 55-57.
4. Дядченко С.А, Дядченко М.С. Компьютерные технологии в музыкальном образовании // Современные направления теоретических и прикладных исследований '2011. Т. 20. Педагогика, психология и социология. Одесса: Черноморье, 2011.- С. 17-24.
5. Дядченко С.А, Дядченко М.С. Курс полифонии с применением компьютерных технологий // Сборник научных трудов SWorld. Одесса: Изд-во Куприенко С.В., 2013.- С. 61-69.

УДК 377

М. Н. Измайлова

Музыкальное образование взрослых в Вологде 1930–х годов

Аннотация. В статье на основе сохранившихся документов систематизированы сведения о музыкальном образовании взрослых в Вологде 1930-х годов. Такую возможность в то время предоставляли Музыкальная школа и трехгодичные курсы общего музыкального образования. Автором собрана информация об особенностях функционирования этих учреждений, учебных планах, содержании обучения.

Ключевые слова: музыкальное образование взрослых, детская музыкальная школа, курсы общего музыкального образования, учащиеся.

Появление и достаточно широкое распространение частных музыкальных школ для взрослых стало одной из примет сегодняшнего дня. Популярность и жизнеспособность этих учреждений, по-видимому, явилась ответом на стремление профессионально и личностно состоявшихся людей к самореализации в сфере искусства и художественного творчества.

В настоящей статье на основе наиболее хронологически ранних документов фонда 1928 «Вологодская детская музыкальная школа Вологодского областного управления по делам искусств», сохранившихся в Государственном архиве Вологодской области (ГАВО), анализируется опыт музыкального образования взрослых в Вологде 1930-х годов. Ранее вопросы, связанные с историей музыкального образования в Вологде, освещались в работах М.Г. Долгушиной [3] и Э.А. Кирилловой [4], однако музыкальное образование взрослых не выделялось в них как отдельная проблема.

Музыкальное образование в Вологде в 1930-е годы находилось в процессе становления. В городе функционировали Музыкальный техникум (с 1937 года – Музыкальное училище) и музыкальная школа. Эти учреждения были теснейшим образом связаны между собой. В них работали одни и те же педагоги: Н. И. Варгенау, Н. А. Галкин, И. Г. Гинецинский, О. Н. Курбановская, Е. Н. Левицкая, Е. Э. Лергер, Л. В. Сокальская, А. И. Поникарова,

Р. В. Подольная, В. П. Рученкова, С. А. Шананина, С. В. Шамарин, С. Н. Масленников. Воспитанники техникума и школы принимали участие в совместных концертах для детей домов и школ, профсоюза работников искусств «Рабис», летней колонии, а также в тематических вечерах, приуроченных к 10-летию октябрьской революции, 10-летию Красной Армии, 10-летию существования ГПУ. Многие мероприятия проводились исключительно силами преподавателей и учащихся, бесплатно, в порядке общественной работы.

В распоряжении школы было пять комнат, оборудованных мебелью и музыкальными инструментами (5 роялей и 1 пианино) [2, л. 62]. Здесь обучали и детей, и взрослых. По состоянию на 1932–1933 учебный год взрослых числилось восемь: шесть на подготовительном курсе, по одному – на третьем и четвертом [1, л. 12].

В связи с отсутствием единых программ Наркомпроса учебные программы по дисциплинам разрабатывались самими педагогами. Изменялась и совершенствовалась система контроля за успеваемостью. В 1932–1933 учебном году музыкальная школа впервые провела на 3-м и 4-м курсе проверочные испытания по музыкальной грамоте и специальности (до этого практиковались письменные и устные контрольные работы по четвертям) [1, л. 13].

Согласно учебному плану, на музыкальную грамоту и хоровое пение отводилось 376 академических часов в год, ритмику – 117 часов, слушание музыки – 69 часов, специальность – 43 часа на учащегося [1, л. 13]. Групповые занятия проводились один раз в пятидневку, с переходом на шестидневную рабочую неделю (он пришелся именно на этот учебный год) – один раз в шестидневку. Индивидуальные занятия по фортепиано, скрипке, виолончели велись в свободное для каждого учащегося время [1, л. 12].

С января 1933 года существенно сократилось государственное финансирование школы, и она стала существовать практически на хозрасчете⁹. Это отрицательно сказалось на жизни учебного заведения: сузило возможность комплектования и породило отсев учащихся. Высокая плата обучение – 150 рублей в год – многим стала не под силу, что в результате привело к сокращению учебного плана [1, л. 14].

Следует отметить большую работу педагогического коллектива по поддержанию качества обучения в этих сложных условиях. Стало нормой проведение дополнительных – в порядке общественной работы – неоплачиваемых часов (прежде всего это касается занятий по специальности), организация и проведение кураторами дополнительных занятий по музыкально-теоретическим дисциплинам «в целях закрепления знаний, усвоения слабых мест в знаниях учащихся» [1, л. 13-13об.].

Возможность получить музыкальное образование в зрелом возрасте давали и существовавшие в Музыкальном училище трехгодичные курсы общего музыкального образования под руководством И.Г. Гинецинского. На этих курсах обучались рабочие и служащие, в 1934–1935 учебном году в контингенте состояло 38 человек. Обучение велось в вечернее время, без отрыва от работы. Курсы способствовали «выращиванию самодеятельных музыкальных и вокальных сил из средств рабочих и служащих» [2, л. 90].

Курсы общего музыкального образования для взрослых ставили своей целью дать элементарные музыкально-теоретические знания и навыки сольного пения, а также игры на музыкальных инструментах (фортепиано, скрипке, виолончели, баяне). Наиболее одаренные слушатели могли быть направлены в Музыкальное училище для дальнейшего обучения в [2, л. 90].

Судя по документам, основной проблемой курсов, а в особенности занятий вокалистов, был недостаток учебных помещений: курсантам не выделялось достаточно времени для занятий с аккомпаниатором [2, л. 91].

Курсы функционировали на условиях самоокупаемости, единственным источником средств являлась плата слушателей за обучение. Стоимость устанавливалась дифференцированная и зависела от материального положения учащихся. Так, в 1936–1937 учебном году плата взималась в следующих размерах: с рабочих и служащих с заработком до 150 руб. – 15

⁹ Отчасти сокращение произошло ввиду перехода на шестидневную неделю. У школы выпадал в месяц один день учебы, а увеличение рабочего дня было невозможным из-за занятости помещений под занятия Музтехникума и загруженности педагогов, совмещающих работу в двух учебных заведениях [1, л. 13].

руб. в месяц, с заработком от 151 до 250 руб. – 20 руб. в месяц, с заработком свыше 250 руб. – 25 руб. в месяц [2, л. 91]. Плата являлась сравнительно высокой для того времени, что препятствовало широкому развертыванию работы курсов [2, с. 91].

Анализ и систематизация обнаруженных в ГАВО отчетов и статистических данных музыкальной школы позволяет ввести в научный оборот неизвестную ранее информацию о музыкальном образовании взрослых 1930-х годов и дополняет существующие сведения по истории музыкального образования в Вологде.

Библиографический список

1. ГАВО. Фонд 1928. Опись 1. № 3. Отчеты и статистические сведения по музыкальной школе, переписка с КрайОНО и ГорОНО. 1933–1934.
2. ГАВО. Фонд 1928. Опись 1. № 5. Статистические отчеты по школе за 1934–1935 уч. год. 1934–1935.
3. Долгушина, М. Г. Из истории музыкального образования в Вологде второй половины XIX века: учебные заведения и их роль в концертной жизни города [Текст] / М.Г. Долгушина // История музыкального образования и современность: фундаментальный и прикладной аспекты: сборник научных трудов. – Екатеринбург, 2011. – С. 121–125.
4. Кириллова, Э.А. Вологодский музыкальный колледж [Текст] / Э.А. Кириллова. – Вологда: б.и., 2008. – 304 с.

УДК 374+78

Н. В. Калиничева

Способы активизация исполнительской воли музыканта в процессе обучения

Аннотация. Автор считает, что главная проблема, которая встаёт перед музыкантом – это проблема волнения перед публичным выступлением, будь то класс или концертный зал. В процессе обучения педагог должен уметь определить психическое состояние студента перед выступлением и помочь ему преодолеть сценическое волнение с помощью различных способов активизации исполнительской воли: психологической установки, аутотренинга, отвлечения, саморегуляции, самонастрой.

Ключевые слова: обучение, педагог, музыкант – исполнитель, исполнительская воля, исполнительская деятельность, психологическая установка, аутотренинг, отвлечение, саморегуляция, самонастрой.

Искусство музыканта – исполнителя как профессия, вид деятельности, играет исключительно важную роль в современном обществе. Поэтому, главная проблема, которая встаёт перед музыкантом – это проблема преодоления волнения перед публичным выступлением, будь то класс или концертный зал. Проблема психологической подготовки музыканта-исполнителя к выступлению является одной из актуальных в музыкально-исполнительском искусстве [5, с. 15].

Различные выступления сопровождают начинающего музыканта все годы обучения. Исполнение музыкального произведения во многом зависит как от сценического состояния исполнителя, так и от того, насколько надёжно и крепко разучено оно. Успех или неуспех тут напрямую зависит от исполнительской воли и умения ею управлять. Одним исполнителям это удастся лучше, другим - хуже, поэтому, артистическая воля становится главной психологической опорой музыканта в преодолении любой трудности для достижения цели во время сценического выступления.

«Исполнительская воля – это качество личности музыканта исполнителя, которое определяет и обуславливает не только регулярность творческой работы, ее объемы и масштабы, но и качество этой работы, ее содержательность и продуктивность, это психологическая опора музыканта в преодолении любой трудности для достижения цели», - считает Ю.А. Цагарелли [6, с. 201].

Надежность в выступлении – одно из решающих условий профессиональной успешности музыканта. Г.М.Цыпин выделяет следующие способы активизации исполнительской воли музыканта;

- психологическая установка;
- аутотренинг;
- отвлечение;
- саморегуляция, самонастрой.

Считая, что способы саморегуляции сценического состояния — важный компонент активизации исполнительской воли в психологической подготовке музыканта к выступлению, ученый отмечает, что методика их использования недостаточно изучена [7].

Важную роль в развитии исполнительской воли играет педагог. От него в очень большой степени зависит внутреннее, психологическое состояние студента а, следовательно, и его исполнительские успехи. Важно суметь настроить студента, создать для него, по возможности, ситуацию эмпатического расположения в процессе работы и накануне выступления, На основе изучения литературы по теме исследования и анализа опыта практической деятельности мы предлагаем следующие методические рекомендации для преодоления эстрадного волнения в деятельности музыканта.

1. Для того чтобы исполнение музыкальных произведений на экзамене, на концерте, на конкурсе, на уроке в общеобразовательной школе проходило технически с блеском, эмоционально увлеченно и ярко, нужна вера исполнителя в свои силы и возможности, обладание волевыми качествами и, особенно, исполнительской волей.

2. Для развития исполнительской воли в процессе обучения необходим контакт студента с педагогом, который возникает на основе творческой увлеченности в процессе работы над музыкальными произведениями.

3. Овладение приёмами психологической саморегуляции и самонастрой является важным фактором успешности в концертной музыкально-исполнительской деятельности. Активизация и развитие исполнительской воли повышает результативность исполнительской деятельности любого уровня, на разных этапах обучения.

4. С первых уроков обучения игре на музыкальном инструменте необходимо изучать и разумно использовать различные приемы психологической саморегуляции и самонастрой: дыхательные упражнения, отвлечения, самовнушения и т.д., Необходимо постараться с первых уроков составить предконцертный режим [2], который станет залогом успешности музыканта на любой сцене, в любой аудитории будь то концерт, зачёт, экзамен, урок и т.д., поможет справиться с любым волнением и боязнью сцены, упрочит веру в себя и убежденность в правильности выбранной профессии.

Таким образом, заключая, необходимо сказать, что при целенаправленной работе по укреплению исполнительской воли студент начинает осознанно контролировать проявление своих эмоций во время выступления, учитывать меру своего эмоционально-личного участия в создании художественного образа исполняемого произведения. Совместный музыкально-педагогический диалог педагога и студента рождает атмосферу сотворческой деятельности, воспитывает у ученика чувство уверенности в себе, позволяет справиться с эстрадным волнением.

Библиографический список

1. Камракова Н.Ю. Влияние индивидуально-психологических особенностей личности ученика на музыкально-исполнительскую деятельность // «Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической

конференции, 21-22 апреля 2016 года / Под науч.ред.докт.пед.наук О.В. Бочкарёвой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – с.78-71.

2. Коган Г.М. Работа пианиста – М.: Классика – XXI в., 2004. – 204с.
3. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста. М., «Кифара», 2002. – 117с.
4. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учебное пособие для студ. муз. фак. высших пед. учебных заведений / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
5. Сиверцева И.В. Проблемы преодоления сценического волнения у начинающих исполнителей //Среднее профессиональное образование. – № 2. – 2011 г. – с. 14-16.
6. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-психологической деятельности. Учебное пособие.- Санкт-Петербург: Композитор. Санкт-Петербург, 2008. – 368 с, нот.
7. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. – Санкт-Петербург: Алетей, 2001. – 320 с.

УДК 784.96

М. Г. Кац, Г. А. Гайсин

Применение упражнений в процессе обучения детей хоровому пению

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые аспекты обучения хоровому пению на начальном этапе. Определяется его специфика, предлагаются формы и методы, способствующие оптимальному и эффективному развитию вокально - хоровых навыков.

Ключевые слова: хоровое пение, распевание, слух, интонация, вокальные навыки.

Сегодняшние проблемы нашего общества, во многом связанные с определенными трудностями в социальной и экономической сферах, естественным образом отразились на состоянии культурной среды. Низкопробные проявления массовой культуры, активно воздействующие на общественное сознание через многообразные средства коммуникации, зачастую становятся явлением, оппозиционным тем высоким образцам народного музыкального творчества или шедеврам музыкальной классики, которые всегда несли в себе огромный потенциал добра и красоты. Подобная ситуация особенно тревожна, поскольку касается подрастающего поколения, часто теряющего интерес к освоению подлинных культурных ценностей.

Именно поэтому фигура школьного педагога-музыканта, способного эффективно преодолевать эту проблему средствами музыки, успешно решать задачи полноценного духовного и художественного обучения и воспитания школьников приобретает сегодня столь важное значение.

Одной из действенных и доступных форм в этом процессе является школьное хоровое пение.

Нередко хоровое пение сводится к выучиванию некоторого количества песен, что становится самоцелью, а не способом музыкального воспитания учащихся. Для того, чтобы более целостно представить себе эту проблему, надо рассматривать хоровое пение как вид исполнительского искусства, а не как простое воспроизведение выученного текста. В литературе термины «хоровое исполнение», «хоровое искусство» давно стали привычными, но учитель не всегда задумывается над их сущностью.

Важнейшая сторона вокально-хоровой системы обучения школьников – неразрывное единство художественного и технического начал. Ведь подлинное исполнение невозможно без владения техникой, которая всегда тесно связана с проникновением в содержание произведения, его пониманием и прочувствованием.

Большое значение в привитии вокальных навыков имеет так называемое распевание – пение специальных упражнений, проводимое на всем протяжении работы с хором. Прежде чем приступить к работе над произведением, дирижер должен настроить, подготовить хор. Распевка занимает небольшую часть рабочего времени хормейстера, но, будучи проведенной на высоком профессиональном уровне, она становится важной составной частью репетиций. Распевка обычно выполняет несколько функций. Это не только физиологическая подготовка певческого аппарата к работе (дыхание, артикуляция, слуховой контроль), но и эмоционально-психологическая подготовка исполнителей к пению.

Вокально-хоровые упражнения для детей младшего школьного возраста проводятся в игровой форме, в них присутствуют элементы игры, соревнования. Это условие является обязательным, поскольку такая форма работы активизирует процесс усвоения нового репетиционного материала, вносит творчество в ход урока. Это могут быть музыкальные приветствия, вопросы-ответы преподавателя и учащихся, различные игры.

Например, в игре «Музыкальное эхо» главным элементом является элемент подражания. Солистом выбирается наиболее продвинутый в вокальном отношении хорист, остальные участники коллектива должны точно подражать солисту.

В игре-упражнении «Высотный дом», хоровые группы, меняясь голосами и осуществляя движение по разным ступеням «этажам», выстраивают в результате мажорное трезвучие. Эта сюжетная игра, имея ролевые распределения, использует важный для творчества элемент соревновательности.

Множество таких игр-упражнений и их вариантов может придумать каждый педагог. Они позволяют в живой и непосредственной форме работать над певческим звуком, вокальным слухом, хоровым строем, ансамблем, ритмом, многоголосием.

Важно, например, формируя у детей простейшие исполнительские навыки, помочь понять им основы образования певческого звука. Так, сочетая гласный «а» с различными согласными звуками, ребенок должен получить представление об особенностях извлечения этих сочетаний. Первичное представление, как правило, связано с осознанием лишь высоты звука – точностью интонации, для выработки которой «желательно применять произведения гармонического склада, в которых главенствующую роль выполняют консонантные гармонические интервалы, имеющие сравнительно узкую зону интонационного варьирования» [1, с. 83].

В дальнейшем, по мере своего развития, ребенок начинает осознавать такие понятия как тембр, сила звука. Только предшествующее исполнению представление о звучании голоса поможет впоследствии сделать работу над голосообразованием сознательной. Образные определения характера певческого звука, его тембра многообразны. Применяются определения, связанные не только со слуховыми, но и со зрительными, осязательными и даже вкусовыми ощущениями (глухой, звонкий, яркий, темный тембр; мягкое, жесткое, зажатое, вялое звучание; вкусный – доставляющий удовольствие звук и т.п.).

Основные певческие задачи неразрывно связаны с развитием музыкального слуха детей. Следует помнить, что и музыкальный слух, и музыкальная память даются всем от природы в разной степени. Одному ребенку достаточно проиграть небольшую мелодию только один раз, и он тут же повторит услышанное голосом. Другому ребенку придется играть несколько раз, чтобы услышать, как он споет эту мелодию. А третий даже после многократного исполнения мелодии все равно споет ее неправильно.

Важная составная часть учебного и воспитательного процесса – концертная деятельность. Отношение к начинающему хору как к «неконцертной единице» является тормозом в развитии его способностей. По этому поводу можно привести высказывание Б.М.Теплова: «Нельзя сочинять, играть, рисовать и т. д. только для упражнения в данной деятельности; необходимо, чтобы какая-то часть художественной деятельности ребенка была направлена на создание продукта, который на кого-то должен оказать воздействие, который кому-то нужен, с которым связано сознание его возможной социальной ценности».

Без этого развитие творчества ребенка неизбежно подменится развитием некоторого формального умения» [2, с.18-19].

В заключении надо сказать о том, что педагог должен уметь передать каждому из участников хора и всему коллективу, как единому целому, свое эмоциональное состояние, не навязать, а внушить детям свои переживания, наделить исполнителей своей мудростью, своим душевным богатством, своими сокровенными размышлениями. Работая с детским хором, необходимо помнить, что музыкальное обучение и образование ценны не сами по себе, а как важнейший путь музыкального воспитания, т.е. воспитание культурного.

Библиографический список

1. Кац, М. Г. О некоторых проблемах вокально-хоровой работы с учебным хором [Текст] / М.Г.Кац // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 г., / Под науч. ред. докт. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 81-84.

2. Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания [Текст]/ Б.М. Теплов. // М.: Известия АПН РСФСР. – 1947. – вып. 11. - С. 7-28.

УДК 785.1

Т. А. Килюшина

Оркестры русских народных инструментов и их распространение в различных регионах мира

Аннотация. В статье рассматривается география распространения оркестра русских народных инструментов.

Ключевые слова: оркестр русских народных инструментов, инструментальная музыка.

Важным и основополагающим явлением в музыкальной культуре является народная инструментальная музыка. Она занимает значительное место в духовной культуре большинства народов мира. Будучи специфической формой отражения быта, истории, мировоззрения, художественных импульсов народа, народная инструментальная музыка усилиями многих поколений на протяжении веков сформировалась в самобытное эстетическое явление, представляющее значительный интерес не только для науки, но и для современного музыкального творчества.

Оркестровая музыка представляет собой один из самых демократических видов искусства, который является частью мировой и отечественной культуры, владеет богатым арсеналом эмоционального воздействия на слушателя. Успешное развитие этого вида музицирования связано с организацией и деятельностью профессиональных оркестровых коллективов и коллективов в учреждениях среднего специального и высшего образования.

Понятие *русский народный оркестр* обобщает многочисленные разновидности музыкальных коллективов, состоящих из русских народных инструментов. Он является одним из самых молодых среди остальных оркестров: ему примерно полтора века.

На рубеже 60 – 80-х г. XIX в. появились первые исполнительские коллективы, которые предопределили пути развития оркестров русских народных инструментов. Назовем их: Великорусский оркестр В. Андреева, Оркестр Тульских хроматических гармоник Н. Белобородова, Ансамбль владимирских рожечников Н. Кондратьева и Ансамбль гдовских гусяров О. Смоленского. Каждый из выше перечисленных коллективов стал во главе своего направления коллективного исполнительства на народных инструментах.

Оркестры русских народных инструментов развиваются разнопланово: от составов этнического характера, состоящие из старинных народных музыкальных инструментов и исполняющие в основе фольклорный репертуар, до современных, оснащенных электроаппаратурой и имеющих в репертуаре оригинальную музыку.

При всем многообразии возможных составов народных коллективов Е. Максимов во вступительной статье к книге А. Пересада «Оркестры русских народных инструментов» условно выделяет три направления их развития: сохранение традиционного оркестрового состава, использование самобытных музыкальных инструментов, моделирование аутентичности в джазовой манере [2, с.8].

Родоначальником **традиционного направления** является В. Андреев. На сегодняшний день это полный, современный русский народный оркестр, в основе которого находится домрово-балалаечная группа. Примером данного направления могут служить ведущие профессиональные коллективы РФ, такие как Национальный академический оркестр народных инструментов России им. Н. Осипова, Академический оркестр русских народных инструментов им. Н. Некрасова Всероссийской государственной телерадиокомпании, Государственный академический русский оркестр им. В. Андреева, в РБ – Оркестр народных инструментов им. Л. Иванова. Эти коллективы имеют весь комплект используемых в настоящее время русских народных инструментов и могут исполнять разнообразную по стилю, характеру и сложности музыку.

К следующему направлению следует отнести коллективы, **имеющие в составе самобытные музыкальные инструменты**, сохраняющие своеобразную манеру игры на них. Показательно, что репертуар таких оркестров основывается на народных песнях и танцах. Примером такого профессионального коллектива может послужить оркестр Государственного академического русского народного хора им. М. Пятницкого. В своем составе он имеет ряд старинных инструментов (гармонь, дудки различной высоты, лиру, ложки, пилу, косу, свистульки, маслобойку и др.). Репертуар строится на аутентичных образцах народной музыки.

К **джазовому** направлению относятся оригинальные ансамбли, в состав которых входят инструменты, часто модернизированные за счет электронных устройств. Они исполняют современный репертуар. Одним из первых таких коллективов можно считать джаз-ансамбль «Балалайка» под руководством В. Купревича.

Безусловно, пути развития ансамблей и оркестров зависят от мастерства и профессионального уровня тех, кто занимается проблемами народного музыкального искусства. Каждый коллектив должен сохранять свое направление развития и не отрываться от национальной традиционной основы.

Размышляя о географии оркестров русских народных инструментов, становится очевидным, что профессиональные оркестры русских народных инструментов в основном представлены в России и лишь небольшое их количество в странах ближнего зарубежья. Многие коллективы создаются на базе учебных заведений, школ. Среди российских коллективов следует перечислить оркестры русских народных инструментов Российской академии музыки имени Гнесиных, Московского государственного института культуры, Московского государственного института музыки имени А.Г. Шнитке, Санкт-Петербургской консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова и т.д. Классы игры на народных инструментах, готовящие кадры профессиональных исполнителей, дирижеров, преподавателей и руководителей художественной самодеятельности, имеются в ряде высших учебных заведений крупных городов стран бывшего СССР (например, в Санкт-Петербурге, Киеве, Риге, Баку, Ташкенте), а также в музыкальных училищах, детских музыкальных школах, специальных кружках при Дворцах культуры и крупных самодеятельных коллективах. В РБ в каждом музыкальном учебном заведении имеется свой народный оркестр. К наиболее ярким следует отнести оркестры русских народных инструментов УО «Белорусская государственная академия музыки», УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств», УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», а также оркестры республиканских музыкальных колледжей.

Самодетельные и любительские коллективы, представлены по всему миру. Назовем несколько зарубежных любительских оркестров русских народных инструментов: Сиднейский домровый оркестр (Австралия, г. Сидней); Балалаечный оркестр имени Е.Б. Павловского (Дания, г. Копенгаген); Любительский оркестр русских народных инструментов (Норвегия, г. Осло); Гельсингфорский балалаечный оркестр (Финляндия, г. Хельсинки) и др.

В Беларуси и России обязательно должен быть сохранен и развит колоритный феномен оркестра русских народных инструментов, так как он представляется явлением национальной культуры, хранителем исконно-русских музыкальных традиций [1]. Благодаря своему неповторимому оригинальному звучанию он способствует мотивации в формировании эстетического вкуса молодого поколения, органично вписывается в контекст современной академической музыки, является уникальным во всей мировой музыкальной культуре.

Библиографический список

1. Мишуров, Г.С. Белорусское народно-инструментальное искусство: традиции и современность / Г.С. Мишуров. – Мн.: Бел. гос. ун-т культуры, 2002. – 300 с.
2. Пересада, А.И. Оркестры русских народных инструментов. Справочник / А.И. Пересада. – М.: Сов. композитор, 1985. – 336 с.

УДК 377

Н. Ю. Кищенко

«Рабочий» жест в дирижёрской технике учителя музыки

Аннотация. Автор выделяет важность формирования «рабочего» жеста в дирижёрской технике будущего учителя музыки, поскольку он занимает важное место и требует отдельного педагогического внимания, обуславливает необходимость овладения студентами техникой дирижирования как средства воздействия на хоровой коллектив в репетиционный период работы над произведением.

Ключевые слова: дирижёрско-хоровая компетентность, дирижёрская техника, «рабочий» жест, цели и возможности «рабочего» жеста, формирование «рабочего» жеста в классе дирижирования.

В настоящее время, когда возобновило работу Всероссийское хоровое общество, главной задачей которого является возрождение хорового движения в России, а это значит в первую очередь возрождение хорового пения в школе, формирование дирижёрско-хоровой компетентности, которая является одной из сложнейших в ряду профессиональных компетенций будущего учителя музыки, мы считаем особенно актуальным. «Дирижёрско-хоровая компетенция складывается из многих компонентов: общая музыкальная образованность; развитый музыкальный слух; знание музыкальной теории, специфики вокально-хоровой работы, хоровой литературы; владение дирижёрской техникой и хормейстерскими приёмами; знание природы певческого голоса и звукообразования; обладание психолого-педагогическими знаниями, наличие дирижёрско-хормейстерских качеств: требовательность к себе, наличие сильной воли, общая эрудиция, артистизм, быстрота реакции, владение дифференцированным и концентрированным вниманием, ярко выраженная коммуникабельность» [6, с. 37].

В своей работе мы более подробно рассмотрим вопрос формирования «рабочего» жеста в дирижёрской технике, которая является одним из основных компонентов дирижёрско-хоровой компетенции будущего учителя музыки.

«Перевод музыки на язык жестов и мимики, перевод звукового образа в зрительный с целью управления коллективным исполнением», - так даёт определение дирижёрской технике К.А. Ольхов [4, с. 30].

Дирижирование - основной предмет, на котором формируется дирижёрская техника будущего учителя музыки. Очень часто преподаватель преподносит студенту готовую, во всех деталях продуманную им самим концертную модель дирижёрского прочтения произведения, поверхностно касаясь так называемых «рабочих» моментов техники дирижирования, которые являются необходимым атрибутом репетиционной работы с хоровым коллективом, и в практической деятельности будущего учителя музыки имеют большое значение. Необходимо уделять больше внимания возможности использования техники дирижирования как средства воздействия на хоровой коллектив в репетиционный период. Это предоставит будущему учителю музыки, как хормейстеру, более широкие возможности в выборе приёмов дирижёрской техники для трансляции музыкальной информации детям на уроках музыки во время вокально-хоровой работы.

Одним из главных элементов дирижёрской техники, используемых учителем на уроке, является «рабочий» жест. «Рабочий жест» – это система вспомогательных дирижёрских движений, для выражения: дыхания, темпа, метроритма, направления мелодии, смыслового удара, штриха, характера произведения, то есть совокупность дирижёрских приёмов конкретно для данного произведения [1, с. 30]. К вспомогательным движениям присоединяется мимика, движение головой и корпусом. Цель использования «рабочего» жеста - концентрация внимания поющих на отдельных особо трудных эпизодах хорового произведения во время разучивания [2, с. 20].

Студенты должны овладеть «рабочими» жестами наглядно передающими интонационное строение мелодии, при помощи которых в пространстве показывается каждый звук мелодии, а также её ритмический рисунок. Такие жесты, соединяющие зрительную и слуховую наглядность, способствуют активизации музыкально-слуховых представлений учащихся, помогают преодолевать интонационные и ритмические трудности.

Кроме того, на уроках дирижирования необходимо познакомить будущего учителя музыки со следующими возможностями «рабочего» жеста: «рабочий» жест допускает непродолжительный отход от дирижёрской схемы и тактового цикла; «рабочие» жесты более крупные и несколько утрированные; используя среднюю или низкую позицию руки, можно показать различные регистры; величину интервала движущейся мелодии можно выразить утрированной амплитудой «рабочего» жеста. В «рабочем» дирижёрском жесте главенствующую роль для выражения многообразных деталей музыки играет кисть. Если ассоциировать осязательные представления со звуковыми: тепло - холодно, широко - узко, кругло – плоско, кисть может имитировать разные виды прикосновения к «точке» опоры. Она может касаться, гладить, нажимать, рубить, ударять, опираться.

Для овладения системой «рабочих» жестов очень полезно наблюдать выразительность жеста в обыденной жизни, можно обратиться к актёрскому искусству, где также движения тела, рук играют значительную роль в передаче достоверного образа. Например, И. А. Мусин в своей книге «Техника дирижирования» предлагает к рассмотрению следующие виды жестов: «пригласительный», «зовущий», «указывающий», «отстраняющий», «отказывающий», жест «внимание!», жест «просьба», жест «напряжённости», «цепкости», жесты, вызывающие представления о «весе» и «пространстве» [4, с.270].

Можно выделить и другие группы жестов – движения, имеющие в основе трудовые действия. Наиболее ярко встречающийся жест из данной группы – удар, разный по силе, размаху. Также это движения, как бы подбрасывающие звуки, парящие жесты, движения вытягивания, растягивания, поглаживания.

Для выработки выразительности «рабочего» жеста в классе дирижирования можно использовать пластическое интонирование в виде разминки, показа пластическими движениями произведения школьного репертуара.

Пение голосов хоровой партитуры с дирижированием каждый раз можно сопровождать новым вариантом дирижёрской модели, используя расчленение вокально-дирижёрских задач на более узкие: пение с дирижёрским отображением внутридолевого пульсация звука; пение с дирижированием как средством организации певческого дыхания; пение с дирижированием как организацией музыкальной мысли и другими задачами.

Дирижёрская подготовка – важнейший элемент профессионального становления учителя музыки. Процесс развития дирижёрской техники студента, имеющий целью управление собственным исполнительским аппаратом, необходим, как при обучении любому другому исполнительскому искусству. Но очень важно, чтобы студент осознал, что процесс выражения музыкальных представлений средствами дирижёрской техники должен быть направлен на дирижёрское управление хоровым коллективом [5, с.90]. «Чтобы быть свободным в искусстве, необходимо вполне овладеть техникой. Но не по технике мы судим о художнике-исполнителе, а по тому, как он ею пользуется», - писал известный пианист И. Гофман [цит. по 1, с.30].

Библиографический список.

1. Жайназарова С. И. Развитие дирижёрско-хоровой компетентности будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки, Кызылординский гуманитарный колледж имени М. Маметовой // Молодой учёный. - 2016. - №12.- с. 30-32.
2. Лёзина Л.Г. Развитие вокально-моторной информативности дирижёрской техники в профессиональной подготовке хормейстера: монография / Л.Г. Лёзина. – Тюмень: РИЦ ТГАКИ, 2009, с.20-50.
3. Ольхов К.А. Теоретические основы дирижёрской техники. – Л., 1990, с. 30- 50.
4. Мусин И.А. Техника дирижирования. — М., 1995, 304 с.
5. Кищенко Н.Ю. Управленческий компонент дирижёрско-хоровой подготовки будущих учителей музыки // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития. Материалы 1 международной научно-практической конференции 21-22 апреля 2016 год, /под ред. док. пед. наук О.В. Бочкарёвой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016, с. 90-92.
6. Волегова Ю.Б. Подготовка будущих учителей музыки к дирижёрско-хоровой деятельности в общеобразовательной школе. // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития. Материалы 1 международной научно-практической конференции 21-22 апреля 2016 год, /под ред. док. пед. наук О.В. Бочкарёвой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016, с. 37-39.

УДК 37.013.43

И. С. Кобозева

Инновационная модель развития познавательного интереса в музыкально-образовательном процессе

Аннотация. В статье актуализирован вопрос использования инновационной модели развития познавательного интереса, которая базируется на внедрении мультимедийных технологий в музыкально-образовательный процесс. Подчеркивается роль мультимедиа в развитии творческой инициативы обучающихся разных возрастных групп, создании условия для эмоционально-психологического раскрепощения, заинтересованности и личностного совершенствования.

Ключевые слова: информатизация образования, мультимедиа, мультимедийные технологии, музыкально-образовательный процесс, условия.

Среди требований, предъявляемых обществом и педагогической наукой к музыкальному образованию, можно назвать не только формирование целостной системы музыкальных знаний, умений и навыков, но и развитие у обучающихся познавательной активности, умения самостоятельно приобретать знания и оперировать ими, способности к успешной социокультурной адаптации в условиях современной многообразной окружающей действительности. Желание и способность самостоятельно приобретать знания о музыке – есть свидетельство хорошо развитого познавательного интереса.

Различные аспекты развития познавательного интереса представлены в работах Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, В. Н. Мясищева, А. Н. Леонтьева, Г. И. Щукиной и др., в которых отмечается, что становление познавательного интереса – процесс сложный, включенный в общую линию воспитания и развития. Вопросам развития интереса к музыке уделено внимание в исследованиях Э. Б. Абдуллина, Н. Н. Гришанович, И. С. Кобозевой, А. И. Паларамчук, Т. П. Плесиной и др., в которых подчеркивается единство интеллектуальной и эмоциональной сторон познавательного интереса, а ядром познавательного интереса выдвигаются мыслительные процессы.

В последнее время появилось значительное количество работ, исследующих зависимость развития познавательного интереса от преимуществ использования информационных технологий, как совокупности знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте. Многие исследователи и учителя-практики, относя к тенденциям развития современного общества процессы глобализации, информатизации, быстрого обновления знаний, становления нового культурного типа личности, отмечают, что применение информационных технологий способствует повышению эффективности обучения, а также является незаменимым инструментом при самостоятельной подготовке обучающегося [1], [2], [3],[4].

Полагаем, что для повышения эффективности обучения музыке, необходимо использовать инновационную модель развития познавательного интереса, которая базируется на внедрении мультимедийных технологий в музыкально-образовательный процесс, вне зависимости от бытующего мнения об имеющемся ряде серьёзных ограничений при использовании средств информационных технологий в художественном образовании. Мы разделяем точку зрения директора АНО «Института информационных технологий в образовании» А. Д. Ханнанова, что сеть, как советчик и собеседник, может стать для обучающихся музыке инструментом конструктивного квази-профессионального общения с другими детьми, что позволит им повысить свою самооценку, а также мотивацию для дальнейшего обучения [5].

Важно обратить внимание на то, что музыкальная культура в информационном аспекте предстает как важнейшее слагаемое современной культуры. Сегодня кардинальным образом изменились функции искусства в обществе и характер взаимодействия человека с музыкой. Статус музыки начинает определяться тем контекстом, в котором происходит ее восприятие. Любой пользователь портативного плеера, сотового телефона или планшетного компьютера вправе определять смыслы, которые несёт в себе та или иная, зачастую низкого образца, музыка.

Мультимедийные технологии мы рассматриваем в качестве технологий (приемов, методов, способов), позволяющих с использованием аппаратных и программных средств компьютера продуцировать, обрабатывать, хранить, передавать информацию, представленную в различных формах. Мультимедийные технологии дают возможность подготовить мультимедийные программы (энциклопедии, справочники, электронные учебники и учебные пособия, программы-тренажеры, тестовые программы и др.), обладающие свойствами интерактивности («диалоговый» режим работы с компьютером); интегрированности (возможность объединения информации, представленной в различных формах (текст, звук, графика, видео, анимация); гибкости процесса изменения исходных данных и постановок задач. Обеспечивая богатство содержания и формы, сочетание различных видов

текстовой, графической, речевой, музыкальной, видео-, фото- информации и разнообразие способов их извлечения, эти технологии сформируют не только мультимедийное восприятие мира современных детей и учащейся молодежи, но и будут способствовать развитию познавательных интересов, обеспечивать развитие музыкальной культуры личности в целом.

Практическую актуальность рассматриваемой проблематики для музыкального образования мы связываем с недостаточным уровнем познавательного интереса детей и учащейся молодежи к общечеловеческим, национальным ценностям музыкальной культуры и со сложившимся на практике реальным состоянием музыкальной культуры личности: ценностное отношение детей и учащейся молодежи к высоким образцам музыкальной культуры общества находится на низком уровне и, следовательно, нуждается в более пристальном внимании со стороны педагогов-музыкантов.

Дидактический потенциал мультимедийных технологий заключается в возможностях реализации принципа наглядности, в их существенной особенности (интегрированности, интерактивности, наличии гипертекста), в одновременном воздействии на слуховое и зрительное восприятие информации. По мнению специалистов, орган зрения имеет в наибольшей степени пропускную способность к информации. В тоже время в познании музыкальной действительности и процессе обучения музыке взаимодействует комплексный альянс органов чувств человека. По этой причине принцип наглядности выражен необходимостью формирования у обучающихся понятий и знаний, полученных на основе чувственного восприятия музыки и явлений окружающей музыкальной действительности. Применение мультимедийных технологий в обучении способствует не только эффективному усвоению предметной музыкальной информации, но и активизирует познавательную активную деятельность обучающихся; развивает у них способность связывать теорию с практикой, с собственными чувствами и музыкальными предпочтениями; повышает познавательный интерес к обучению музыке.

Включение в учебный процесс зрительных, звуковых, цветовых представлений создает новую информационную среду, которая помогает вовлечь обучающихся в занятия музыкальным искусством, учитывает сложившийся «коммуникабельный быт» современных детей и учащейся молодежи.

Библиографический список

1. Лебедева, Е. В. Использование мультимедиа технологий на уроках [Электронный ресурс] / Е. В. Лебедева // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo>.
2. Литвинец, И. И. Использование информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе [Электронный ресурс] / И. И. Литвинец // Образовательный портал. – Режим доступа: <http://ext.spb.ru/index.php>.
3. Марданова, Р. Х. Использование инновационных педагогических технологий на уроках в начальной школе [Электронный ресурс] / Р. Х. Марданова // Образовательный портал. – Режим доступа: <http://ext.spb.ru/index.php>.
4. Нелунова, Е. Д. Концепция саморазвития обучающихся в мультимедийной образовательной среде / Е. Д. Нелунова // Образовательные технологии. – 2010. – № 1. – С. 90–100.
5. Социальные медиа в музыкальной школе [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ano-iito.ru/blog/sotsialnye-media-v-muzykalnoj-shkole/>

Н. В. Ковзель

Практический опыт использования элементов вокалотерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. В данной статье представлен музыкально-педагогический опыт использования вокалотерапии как средства коррекции речевых нарушений, а также психоэмоциональной сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: вокалотерапия, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Современная социальная политика направлена на обеспечение равных прав и возможностей для реализации индивидуальных способностей учащихся с ОВЗ. Специфика разработки специального Федерального Государственного Стандарта образования определена тем, что дети с ОВЗ имеют равные права для получения качественного образования при создании оптимальных специальных условиях. Востребованность и актуальность проблемы связана с внедрением инклюзивного образования в условиях общеобразовательных учреждений.

В последнее время в связи с возросшим интересом к формированию личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного учреждения наблюдается повышение интереса к использованию коррекционных методов работы. Практический опыт показывает, что наибольший эффект в обучении детей с разными проблемами в развитии, в том числе, с нарушениями в эмоционально-личностной сфере, с задержкой психического развития, с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП) имеют музыкально-коррекционные методы, которые можно использовать на уроках музыки и занятиях пением.

В своей профессиональной деятельности с учащимися с ОВЗ нами используется вокалотерапия. Многие специалисты, занимающиеся вопросами помощи детям с ДЦП (К. А. Семёнова, Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова, Е. Ю. Румянцева), указывают на необходимость использования занятий пением (вокалотерапией) в работе по нормализации речевого дыхания, голосообразования, улучшению просодической стороны речи.

Вокалотерапия – лечение пением. Пение как активный вид деятельности нормализует дыхание, делает его более глубоким. Для исполнения длинной музыкальной песенной фразы исполнитель вынужден сделать глубокий вдох и, задерживая дыхание, медленно и экономно его расходовать, контролируя выдох. Тем самым обеспечивается активная работа легких, происходит насыщение организма кислородом, а вибрации голосовых связок «включают» массаж внутренних органов грудной клетки. Кроме физиологической пользы, по мнению О.М. Фалетровой «...занятия вокалом приносят несомненный психоэмоциональный и социальный эффект... тексты песен помогают вербализовать и эмоционально отреагировать, в эмоциональном плане «разрешить» различные неуспешные жизненные ситуации» [3, 88].

Применение этой методики дает детям возможность раскрыть свои творческие способности, доставляет положительные эмоции. Пение приносит положительные эмоции, вызывает интерес к занятиям и желание взаимодействовать с учителем.

С 1992 года общеобразовательное учреждение «Средняя школа №79» г. Ярославля работает с детьми ОВЗ. В 2013 году путем присоединения к школе №83 реорганизована и работает по адаптированным программам с детьми-инвалидами в рамках государственной программы «Доступная среда». В школе обучается ребенок с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП), у которой наблюдаются нарушения двигательной активности в руках и ногах, речь замедленная, передвигается при поддержке взрослого. Она начала посещать занятия внеурочной деятельности с 5 класса и обучалась по программе внеурочной деятельности «Музыкальная азбука здоровья». С учетом особенностей развития для учащейся был выстроен индивидуальный маршрут обучения.

У школьницы наблюдаются речевые нарушения, при разговоре - слюнотечение. Они тесно связаны с нарушениями дыхания и голосообразования. Даже при более или менее правильном звукопроизношении, нарушения мелодико-интонационной и темпо-ритмической характеристик речи делают речь нечёткой. При исполнении песен у неё затрудняется дыхание, поэтому первоочередной задачей было научить правильно «брать» дыхание и по возможности удерживать его. На занятиях девочка выполняла дыхательные упражнения. На вдохе она представляла, что носом вдыхает аромат цветов, затем ртом выдыхать; при этом мы добивались того, чтобы выдох был беззвучным, дыхание мягкое и глубокое, на слоге «ах» выдыхала медленно, помогая себе корпусом (наклоняясь немного вперед).

Одной из особенностей детей с ОВЗ является истощаемость психических процессов, сниженная работоспособность, замедленное восприятие, малый объем памяти. Поэтому работа с текстом с его осмыслением занимает больше времени. Здесь на помощь приходит визуализация, так называемое изображение того песенного материала, который исполняет учащийся. Происходит не только пропевание слов, но также и зрительное восприятие художественных образов поэтического текста песни. Например, при исполнении песни автора А.Усачёва «Зимняя сказка» были использованы слайды с изображением зимних пейзажей, что значительно, облегчало понимание речевых оборотов в тексте: «Опустив мохнатые ресницы, дремлет в тишине дремучий лес» или «Гасят окна сонные дома».

Поддерживает интерес к занятиям и повышает работоспособность включение в репертуар ярких, доступных по содержанию песен с удобным диапазоном для ученика. За три года учащаяся приняла участие в мероприятиях разного уровня для детей с ОВЗ (фестивалях, конкурсах, смотрах и др.)

Таким образом, занятия с использованием вокалотерапии дают эффект в коррекции психоэмоциональной сферы и речевых нарушений у детей с ОВЗ.

Библиографический список

1. Волегова, Ю.Б. Психолого-педагогическая характеристика и особенности певческого голоса младших школьников. // Дошкольное и начальное образование: вариативность подходов: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. Ярославль, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». изд-во ЯГПУ. 2016. С. 419-423.

2. Томчук, С.А., Фалетрова, О.М. Модернизация содержания и технологий обучения предметной области «Музыка» в соответствии с ФГОС ООО [Текст] /С.А. Томчук, О.М. Фалетрова. – Ярославль: ИРО, 2016. с 115.

3. Фалетрова, О.М. Социальная педагогика. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции. [Текст] Учебное пособие 2-е изд., испр. и доп. - Сер. 11 Университеты России. - М.: Издательство Юрайт. 2016. 154с.

УДК 784.96

Е. В. Козырева

Реализация творческого потенциала начинающего пианиста в процессе воспитания и обучения

Аннотация. Автор анализирует педагогические условия, влияющие на формирование интереса ребенка к музыкальным занятиям, реализующие его творческий потенциал. Предлагается авторская методика, направленная на повышение интереса к занятиям по фортепиано и предполагающая раскрытие творческих способностей учащихся в условиях игровой ситуации.

Ключевые слова: мотивация учения, музыкальная педагогика, игра, фортепиано, ситуация выбора, творчество, воспитание, искусство, развитие, культура

Проблеме формирования творческой личности посвящено большое количество отечественных и зарубежных исследований. Исполнительское, творческое понимание музыки на начальном этапе обучения изучали: Л.А. Баренбойм, Г.Г. Нейгауз Е.М. Тимакин, Г.И. Шатковский, Т.Б. Юдовина-Гальперина и другие. Эти исследователи считали, что у начинающего музыканта может быть сформирован исполнительский образ художественного произведения только при условии включения музыкального исполнения в более общий культурный контекст, когда тот не ограничивается только воспроизведением нот. Контекст – это культурный предмет, содержащий резервы и перспективы для исполнительства.

Воспроизведение музыки, будучи творчеством по своей природе, предполагает постоянную направленность на развитие потенциала исполнителя. В отечественной инструментальной педагогике накоплен большой опыт использования различных методов, стимулирующих творческую активность учащихся. К сожалению, творческие задания предполагаются лишь на начальном этапе обучения, в период знакомства с нотной грамотой, основными жанрами, приемами игры на инструменте. В дальнейшем обучение, в основном, сводится к работе над конкретным репертуаром и решением достаточно узкого круга исполнительских задач [1].

Среди используемых в музыкально-педагогической практике форм музыкального творчества, прежде всего, назовем игру на простейших музыкальных инструментах, как правило, шумовых и ударных. Широко применяется ритмическая импровизация, подражательное и вопросно-ответное вокальное интонирование. Детям предлагаются следующие задания: досочинить мелодию, изменить окончание уже известной мелодии, услышать разницу между двумя вариантами измененной мелодии и др. К сожалению, подобные творческие «стимулы» применяются в основном на начальном этапе обучения, следствием чего, на протяжении обучения можно наблюдать понижение уровня развития умений подбора по слуху и чтения с листа у учащихся средних и старших классов. Таким образом, мы можем констатировать наличие стимуляции творческой деятельности на начальном этапе обучения, с одной стороны и отсутствие условий, способствующих дальнейшему ее развитию с другой.

Идея составления музыкального произведения из заготовленных фрагментов известна достаточно давно. В «Карманной книжечке для любителей музыки на 1796 год» Даниеля Готлоба Тюрка можно найти музыкальную игру: составление вальсов из отдельных пронумерованных тактов путем метания костяшек. К сожалению, подобные игровые приемы не только не получили развития, но и были забыты как в учебной практике, так и в практике любительского музицирования. Мы использовали возможность применения заготовок с целью создания нового как идею творческого воплощения и новизны.

Были заготовлены музыкальные предложения, в одном размере и одной тональности, первоначально четырех-такты, в которых первые два такта заканчивались на доминанте, вторые – на тонике. Каждая карточка разрезалась на две половины, которые раскладывались в соответствующие конверты. В получившихся двух конвертах, таким образом, содержались варианты начала и окончания предложений. Учащемуся предлагалось выбрать по одной карточке из каждого конверта и исполнить получившуюся музыку.

Интерес, вызванный ожиданием и дальнейшим созданием новой музыки, значительно возрос при воплощении данного метода в условиях работы в малой группе. Исполняя различные «окончания» к заданному «началу» музыкального построения, учащиеся, исполняющие свой вариант окончания, стремились к максимальной выразительности и точности исполнительского воплощения[2].

Игровая деятельность в процессе развития ребенка эволюционирует в следующем направлении: ролевая игра – сюжетная – игра по правилам. Д.Б. Эльконин проводит мысль о внутреннем родстве всех видов игр, основываясь на их социальном происхождении [5]. В игре наиболее интенсивно формируются все психические качества и особенности личности ребенка. Занятия по специальности, имеющие индивидуальную форму обучения, предпола-

гают наличие двух человек в классе: преподавателя и учащегося. При этом любой учащийся, независимо от достигнутого исполнительского уровня, способностей, заинтересованности, всегда является объектом педагогических воздействий. Возможность присутствия на уроке с другим учащимся позволяет взглянуть на этот процесс со стороны, что на наш взгляд является полезным. Мы же использовали возможность третьего ракурса, то есть не позицию объекта воздействий (учащегося) и не позицию педагога, а ситуацию, позволяющую ошутить себя «на месте» педагога.

Учащимся, достигнувшем на определенном этапе конкретных результатов, как то: овладение приемом пальцевого стаккато, легато, весовой игры, интонирования окончания фразы, осмысления интонационной вершины, приемами дифференциации фактуры и др., предоставлялась возможность поработать над теми же задачами с учащимися младших классов на, соответственно, более простом музыкальном материале. При этом нами было замечено, что помимо удовлетворения потребности в оценке достигнутых успехов, учащиеся, выполняющие функции и роль педагога, не только стремились к максимальной точности и грамотности в передаче материала, но и проявляли творческую активность, находя свои собственные ассоциации, сравнения и аналогии.

Создание подобных учебных условий имело ситуативный характер, определяя своей целью не раннюю профориентацию, и не вариант педпрактики, а среду, позволяющую старшим учащимся выйти за пределы категории объекта воздействий, утвердить собственные достижения – с одной стороны, и разнообразить процесс обучения для младших учащихся – с другой [3]. Как для одних, так и для других учащихся данные ситуации дают возможность не только общения, работы в малой группе, но и возможность профессионального общения. Еще раз отметим, что «занятия» старших с младшими занимают 5 – 7 минут от общего времени урока, своевременность их включения определяется конкретными достижениями старшего учащегося и носит дозированный характер. Диалогическое взаимодействие учащихся старшего и младшего возраста не являются постоянными, всякий раз определяясь и формируясь в зависимости от общности решаемых задач. Возможность озвучить и продемонстрировать достигнутое оказывает положительное влияние как на эмоциональную, так и на мотивационную сферу учащихся. Также позитивно реагируют на занятия с более старшими учащимися и начинающие, видя, с одной стороны, игровую ситуацию, с другой – возможность как можно лучше продемонстрировать свои успехи.

В работе с учащимися младших классов часто возникает проблема, связанная с воспитанием умений самостоятельной работы [4]. Детям, испытывающим потребность в движении и новых впечатлениях, очень сложно организовать домашние занятия, предполагающие многократное повторение и «отработку» определенных элементов и фрагментов. Домашние задания для учащегося являются своеобразным алгоритмом количества ежедневных «проигрываний» каждого произведения или его фрагмента. Как правило, дети в процессе домашней подготовки играют меньшее количество раз, чем указано в дневнике. Педагоги, понимая сложившуюся ситуацию, склонны преувеличивать задаваемое количество «проигрываний», чтобы быть уверенными в том, что учащийся выполнит «хотя бы половину задания».

В качестве необходимых атрибутов игровой ситуации на уроках с учащимися младших классов были использованы игрушки. Ребенок, озвучивая каждого «из учеников», с интересом многократно повторял необходимый фрагмент, чего в обычных условиях добиться достаточно трудно. При неудачном исполнении желание ребенка заниматься не уменьшалось, его активность на уроке также не снижалась. Ведь плохо сыграл не ребенок, а персонаж, которого ребенок сам определял (наименее привлекательная для него игрушка), при удачном же исполнении указывалась любимая игрушка. Давая им характеристики и объясняя оценки, ребенок осознает конкретную задачу, демонстрирует уровень самокритики и рефлексии.

Таким образом, данный игровой метод [5] позволяет повысить интерес к занятиям, влиять на организацию самостоятельных занятий, воспитать осознанный подход к пониманию поставленной задачи – с одной стороны, и стимулировать развитие произвольных процессов и рефлексии, как профессионально важного качества – с другой.

Учебная музыкальная деятельность – есть диалогическое взаимодействие, деятельность двух субъектов (учителя и учащегося) и объекта (музыкального произведения) как сложной системы множества компонентов, объединенных в определенную структуру посредством закономерных отношений и связей. Изменение одного из компонентов вызывает изменение других, а нередко и переструктурирование всей системы. Задача педагога в данном случае заключается в адаптации учащегося к условиям того или иного музыкально-художественного контекста.

Библиографический список

1. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство [Текст] /Л.А. Баренбойм – М.: Музыка, 1974. - 336с.
2. Козырева, Е.В. Мотивационный аспект начального этапа обучения игре на фортепиано: из опыта дифференцированного подхода. [Текст] Е.В. Козырева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008, Том 14, серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. №6. – С.17-22.
3. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] /А.К.Маркова - М.: Просвещение, 1983. - 96с.
4. Милич, Б.Е. Воспитание ученика – пианиста [Текст] / Б.Е.Милич - М.: «Кифара». 2002. - 182с.
5. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин - М.: Педагогика, 1978. – 304с.

УДК 37.013.43

И. С. Кобозева, Н. И. Мигунова

Музыкально-исполнительская деятельность как проблема педагогики музыкального образования

Аннотация: В статье рассматривается музыкально-исполнительская деятельность, которая обладает огромными потенциальными возможностями в плане раскрытия природы исполнительства как творческого интерпретационного процесса, выявления и развития музыкальных способностей учащихся в качестве основы их самовыражения в музыкальном искусстве.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская деятельность, исполнительство, интерпретация, педагогика музыкального образования.

Проблема музыкально-исполнительской деятельности привлекала и привлекает внимание специалистов различных областей знания - психологии, музыкознания и педагогики музыкального образования: Б. В. Асафьева, Г. Г. Нейгауза, Л. А. Баренбойма, Г. М. Когана, Л. Л. Бочкарева, В. А. Живова. Вопросы о функции исполнителя всегда волновали музыкантов-педагогов. В частности, согласно одной из точек зрения исполнитель - это "посредник" [6, с. 5]. Но для того, чтобы исполнитель мог ограничиться ролью посредника, произведение должно было бы обладать однозначностью и недвижимостью содержания, адекватно воспринимаемого как автором, так и исполнителем. "Исполнитель, конечно, посредник, - говорил К. Н. Игумнов, - но посредник *творящий*. Исполнитель прежде всего творец. Это у нас почти игнорируется. Рассуждают так: композитор - это все, он полновластный хозяин, а исполнитель - это своего рода приказчик. Неверно! Исполнитель - не приказчик, не раб, не крепостной... Без него музыка, записанная в нотах, мертва. Исполнитель вызывает ее к жизни..." [5, с.116].

По другой формуле, роль исполнителя заключается в том, что как "гид-проводник" освещает своим мастерством то, что для слушателя является смутным, разъясняет непонятное. "То, что художник выражает полно, - пишет Л. С. Гинзбург, - любителю музыки чувствуется только смутно, и он нуждается в том, чтобы исполнитель сделал для него смутные чувствования членораздельными" [3, с. 99]. Задача исполнителя, следовательно, заключается в том, чтобы сделать яркими подернутые дымкой контуры музыкальных образов.

В аспекте, близком к "осветительной" формуле, заключается оригинальная мысль известного советского музыканта М. Ф. Гнесина, хотя он не ставил перед собой специальной цели анализа исполнительского процесса. Обозначив вопрос: "Движутся ли музыкальные формы?" М. Ф. Гнесин пишет: "Произведение - не рельсы, по которым катится "поезд исполнительского творчества"... На самом же деле произведение... "местность, по которой катится поезд и везет с собой нас, слушателей, и которая существует и помимо поезда и помимо нас. Нам из поезда нередко кажется, что движется местность, по которой мы проезжаем... Движение производит исполнитель, снимающий завесу с музыкального произведения и словно фонарем освещающий по своему разумению и вкусу каждую часть и все целое; движется слушатель навстречу произведению, направляя свои музыкальные глаза на каждую открывающую часть. И обоим им может при этом казаться, что движется произведение, между тем как движение исходит от них самих. Каждая из этих формул - посредничество, оживление, освежение - несомненно характеризует какую-то сторону исполнительской задачи, но не охватывает ее во всей многогранности и сложности, в ее творческой сущности. Все эти вторичные цели - воскрешать "окаменелую нотную запись", освещать смутные образы, переводить непонятное и т.п. - зависят от решения основной задачи, определяющей жизненную необходимость для музыкального искусства в исполнителе-интерпретаторе» [4, с. 20].

Дело в том, что явления действительности, отраженные и преобразованные композиторским творчеством в музыкальные образы, сталкиваются и смыкаются в исполнительском акте с душевным строем и индивидуальностью артиста. В итоге образуется *новый художественный результат, новое качество самой объективной сущности музыкального произведения.*

Музыкальное произведение, как и всякое произведение искусства, способно изменяться и обогащаться вместе с меняющимся восприятием, вместе с развитием художественных вкусов исполнителей и слушателей, на которые оно в свою очередь само оказывает влияние. Ю. Н. Рагс отмечает что музыкальное произведение, сохраняя свой художественный образ, свое содержание, свою сущность, свою объективную логику и постоянство своей формы, - свою "константность", может и должно меняться в частности, в особенностях, в деталях. Эти изменения вполне допустимые в пределах, устанавливаемых зонной природой нашего звуковысотного, темпового и динамического тембрового слуха, в целом характеризуют исполнительский вариант, свойственный артистической индивидуальности исполнителя на каждом этапе его развития [7, с. 25].

Творчество выдающегося исполнителя стремится, прежде всего, наиболее полно выразить объективное содержание музыки, проникнуть в сущность музыкального произведения и раскрыть ее. Но проникнуть в сущность произведения дано лишь сильной артистической индивидуальности [8, с. 132].

Каждое исполнение произведения является (вернее должно являться) уникальным *творческим актом*. Исполнение может повышать эстетическую ценность произведения, углублять его содержание, обогащать его, исполнение может обеднить и исказить существенные стороны содержания музыкального произведения. Так же как в человеческой речи одни и те же слова могут произноситься по-разному, так и в музыкальной речи одни и те же нотные знаки могут интонироваться (интерпретироваться) различно. Все перечисленные теснейшим образом переплетаются друг с другом. Недостаток в развитии или отсутствии одного из этих компонентов неизбежно отразится на исполнительском творчестве. Это ставит перед педагогом, формирующим исполнителя и стремящимся развить перечисленные способности и качества, четыре друг с другом сплавленные и друг от друга неотделимые задачи.

Во-первых, педагог должен привить ученику *общую культуру*, развить наблюдательность, воспитать общественное сознание, этичность. Л. А. Баренбойм называет эту задачу *формированием человека* ("понимаю, знаю, чувствую, разбираюсь и оцениваю"). Во-вторых, педагог должен ввести ученика в мир музыки, "открыть" ему ее эстетическую и познавательную ценность, привить *музыкальную культуру*, воспитать слух. Речь идет, следовательно, о *формировании музыканта* ("слышу", "чувствую", "понимаю").

В-третьих, педагог – если он, например, инструменталист – должен руководить воспитанием инструментального мастерства, обучить умению высказываться средствами своего инструмента. Иными словами – позаботиться о формировании инструменталиста ("могу, и умею воплотить"). В-четвертых, педагог должен воспитать специфические *исполнительские качества*: способность "воспламеняться", проникаясь музыкой; волю к воплощению музыки, к общению со слушателем и к воздействию на слушателя. Можно назвать все это *формированием исполнителя* ("загораюсь", "хочу воплощать", "хочу передать другим и воздействовать на других") [1, с. 27].

Каждая из этих задач лишь весьма условно может быть вычленена из целостного процесса воспитания и обучения музыканта-исполнителя. В приведенных высказываниях Г. Г. Нейгауза, Г. М. Когана, Л. А. Баренбойма поставлена проблема формирования культуры исполнения, которая базируется на воспитании у учащегося-музыканта общей и музыкальной культуры личности.

Библиографический список

1. Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – 2-е изд., доп. – Л.: Советский композитор, Ленингр. отд., 1979. – 352с.
2. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1997. – 354с.
3. Игумнов, К. Н. Вопросы фортепианного искусства / К. Н. Игумнов. – М.: Музыка, 1965. – 274с.
4. Гнесин, М. Ф. Статьи, воспоминания, материалы / М. Ф. Гнесин. – М.: Советский композитор, 1961. – 324с.
5. Игумнов, К. Н. Вопросы фортепианного искусства / К. Н. Игумнов. – М.: Музыка, 1965. – 274с.
6. Островский, А. Л. Творческая задача исполнителя / А. Л. Островский // Вопросы музыкально-исполнительского искусства. – Вып.4. – М.: Музыка, 1989. – С.3–21.
7. Рагс, Ю. Н. Концепция зонной природы музыкального слуха Н. А. Гарбузова. Пути становления, разработка проблемы и дальнейшее ее развитие / Ю. Н. Рагс // Н. А. Гарбузов – музыкант, исследователь, педагог: сборник статей. – М., 1980. – С.25–28.
8. Серов, А. Н. Воспоминание о М. И. Глинке. Избранные статьи / А. Н. Серов. – Т.1. – М.-Л., 1951. – 132с.

УДК 159.9

Е. Н. Корнеева, А. Г. Ерофеева

Анализ психотерапевтического воздействия творчества Анны Герман на лиц, подверженных и неподверженных эмоциональному выгоранию

Аннотация. В статье рассматривается понятие эмоционального выгорания, основные модели и подходы его исследования, а также факторы, способствующие возникновению описываемого феномена. Авторы предлагают к рассмотрению в качестве терапевтического воздействия музыку, в частности, творчество А. Герман.

Ключевые слова. Эмоциональное выгорание, арт-терапия, музыка, творчество А.Герман, педагоги, подверженные и неподверженные эмоциональному выгоранию.

Как известно, профессия педагога относится у числу социономических и коммуникативных. В исследованиях К. Маслач, Н.В. Водопьяновой, А.А. Рукавишникова и др. показано, что работники сферы образования находятся в группе риска относительно синдрома эмоционального выгорания [3,с.10].

Термин «эмоциональное выгорание» впервые был введен *Гербертом Фрейденом* в 1974 году. Под ним он понимает состояние полного физического, умственного, психологического истощения, которое проявляется в виде эмоциональной «сухости», игнорирования индивидуальных особенностей личности обучающихся, отстраненностью от них [4]. Данное явление является предметом исследований в зарубежных странах, начиная с 70-х гг. XX века. Интерес к изучаемому феномену в отечественной науке возник лишь в 80 – е гг. XX века [4].

Необходимо также указать, что первое упоминание об эмоциональном выгорании в отечественной психологии тесно связано с научными исследованиями *Б.Г. Ананьева*, который полагал, что «выгорание» - это отрицательное явление, которое появляется у людей, профессиональная сфера которых связана по типу «человек-человек» и непосредственно коррелирует с межличностными отношениями в данной профессиональной деятельности [1]. Среди ученых-соотечественников, изучавших проблему эмоционального выгорания, также стоит особо выделить Т.В. Форманюк (1994); Г.А. Зарипову (1998); А.А. Рукавишникова (1999); В.В. Бойко (1999); О.В. Крапивину (2004); В.Е. Орла (2005); Л.Ю. Субботину (2006) и др.[4].

В настоящее время изучение синдрома эмоционального выгорания проводятся в рамках нескольких подходов: системного (В.Е. Орел, И.А. Курапова); деятельностного (К.А.Хартман и др.); личностного (К. Маслач, Н.В. Гришина, М.В. Борисова и др.); ситуационного (Н.Е. Водопьянова, Г. Селье и др.); функционального (Е. Эделвич, К. Чернисс и др.) [9],[10]. Также используются несколько моделей данного феномена, чаще всего, это *факторные* и *процессуальные*, а также *социально – компетентностная*[2].

По мнению *Чернисса*, эмоциональное выгорание начинает формироваться в связи с утратой ощущения собственной профессиональной компетентности, безразличия и апатии, а также ригидности и цинизма. При этом он опирается на идеи *Г.Селье* о стрессовом воздействии факторов среды на человека и положения теории «выученной беспомощности» *М. Селлигмана* [9;10].

Основные факторы, влияющие на возникновение эмоционального выгорания педагогов, подразделяются на *внутренние* и *внешние*. Внутренние (другими словами, личностные) факторы представляют собой индивидуальные, личностные особенности педагогов (особенности темперамента, стиль педагогической деятельности и т.д.). Внешние (или иногда их называют *организационными*) заключаются в специфике профессиональной деятельности (условия, в которых работает учитель, нагрузка, стаж и т.д.) [7].

Широкое применение в практике коррекции эмоционального выгорания нашла арт-терапия в форме: изотерапии, кинезитерапии, вокалотерапии, библиотерапии, драматерапии и др. Кроме того, лицам групп риска полезны физические упражнения, дыхательная гимнастика, прогулки на свежем воздухе, различные формы аутотренинговых занятий [8].

В качестве технологии психотерапевтического воздействия мы будем рассматривать музыкотерапию. Средством терапевтического воздействия нами определено творчество известной советской и польской певицы *Анны Герман*. Известно, что Анна Герман обладала необычно красивым, удивительным голосом. Песни в исполнении *Анны Герман* отличаются певучестью, задушевностью и мелодичностью. Нами были сформулированы основная цель и задачи исследования: выяснить, оказывает ли творчество *Анны Герман* психотерапевтический эффект на педагогов, подверженных и неподверженных эмоциональному выгоранию. При этом мы предполагаем, что на лиц, подверженных эмоциональному выгоранию программа, включающая прослушивание песен из репертуара *А.Герман* будет оказывать иное воздействие, нежели на лиц, неподверженных ему. В качестве эмпирических задач мы выде-

ляем оценку уровня эмоционального выгорания педагогов, разработку программы терапевтического воздействия с использованием репертуара А. Герман и сравнительный анализ результатов терапевтического воздействия на 2 группы педагогов (подверженных и неподверженных выгоранию). В качестве методического инструментария нами отобраны методики В.В. Бойко, А.А. Рукавишниковой, а также МВИ в адаптации Н.В. Водопьяновой для оценки параметров и уровня эмоционального выгорания педагогов и методика самооценки психических состояний Г. Айзенка для исследования характера воздействия терапевтической программы. Исследование планируется провести на базе МОУ СОШ № 9 и №29 г. Ярославля, медицинского и педагогического университетов г.Ярославля.

В пилотажном исследовании нами было показано положительное воздействие творчества А. Герман на эмоциональную сферу людей, пребывающих в негативных эмоциональных состояниях. Это позволило нам применить данный вид терапевтического воздействия к феномену эмоционального выгорания, включающего в себя эмоциональный, мотивационный и личностный компоненты. Результатом проведенного исследования будут рекомендации для педагогов, подверженных эмоциональному выгоранию и работников психологических служб учреждений образования по оптимизации ситуационных параметров деятельности педагогов, в том числе с использованием средств музыкотерапии [6].

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977. – 378 с.
2. Архипова, Т.В. Модели синдрома эмоционального выгорания// Репозиторий БГПУ им. Танка [Электронный ресурс] // <http://elib.bspu.by/handle/doc/1492> (дата обращения: 15.01.2017)
3. Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. - СПб.: Питер, 2008. – 71 с.
4. Ермакова, Е.В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно – смысловой сферы личности // Культурно – историческая психология –2010, №1 с.28-29
5. Иванова, М.А., Плотникова, Т.В. Чем наполнена рабочая неделя учителя? Поиск ответов с подсказки учителей. — М.: Московская гор.организация Профсоюза работников народного образования и науки РФ, 2014. — 96 с.
6. Корнеева, Е.Н. Субъектная регуляция образовательного взаимодействия – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2007. – 153 с.
7. Крыжановская, Н.В., Скоробогатая, А.Д. Эмоциональная неустойчивость как фактор развития эмоционального выгорания//Концепт. 2015. №3 с.1-6
8. Семенова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 212 с.
9. Barth A.-R. Burnout bei Lehrern.-Hogrefe-Verlag, 1997. - 268s
10. Maslach, C. Job Burnout Text. / C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter //Annual Review of Psychology 2001.- Vol.52. - P.397-422

УДК 378.016:78

Т. П. Королева

Основные направления содержания учебно-методической литературы по проблеме организации методического образования учителя музыки

Аннотация. На основе анализа учебно-методической литературы для учителя музыки выделены основные направления ее содержания, делается заключение, что есть насущная необходимость в издании литературы нового формата с электронными приложениями,

где синтезируются конструктивные находки последних десятилетий (представление музыкального материала на основе методической идеи, мультимедийные проекты, реализация интеграции искусств и др.).

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя музыки, учебно-методическая литература, методическая разработка, направление содержания методической подготовки.

Методика преподавания дисциплины является частной дидактикой, имеющей предметное наполнение, в данном случае, это – область музыкального искусства. В процессе преподавания музыки выявляются: способность учителя быть творцом, скорость реакции на любую ситуацию, умение импровизировать, интуиция, находчивость, артистизм, вдохновение. Но при этом нужно опираться на твердую основу методической подготовки, без которой качественное развитие профессионального мастерства почти невозможно.

Методическая подготовка студентов в вузах музыкально-педагогического профиля осуществляется в процессе интеграции получаемых теоретических и практических знаний и умений всего спектра изучаемых дисциплин. Студенты слушают лекции, выступают на семинарах, показывают свое умение на практических занятиях, на педагогической практике в школах, пишут курсовые и дипломные работы. Методическая подготовка учителя музыки — это интегративная часть педагогического образования в целом. В ней, как и в образовании вообще, можно выделить различные стороны и аспекты. По мнению одного из теоретиков философии образования Б.С. Гершунского, в понимании категории «образование» важную роль играют такие содержательные аспекты, как: «1) образование как ценность; 2) образование как система; 3) образование как процесс; 4) образование как результат» [6, с. 501]. О методической подготовке во всех этих аспектах отчасти можно судить по учебно-методическим пособиям, учебным планам, программам высших и средних учебных заведений.

В данной статье ставится задача выявить основные направления содержания в учебно-методической литературе в области профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Ведущими специалистами в области музыкальной педагогики к настоящему времени создана целая библиотека методической литературы, на основе которой проводится подготовка преподавателей по предмету «Музыка». В итоге обучения музыканту-педагогу необходимо ориентироваться в перспективных концепциях и системах музыкального образования, владеть основополагающим умением научения школьников с неизменным воспитательным и развивающим эффектом, уметь презентативно и методически грамотно представлять образцы музыкального искусства как достижения художественной культуры. Эти вопросы освещаются в работах Э. Б. Абдуллина, Ю. Б. Алиева, Н. А. Бергер, Д. Б. Кабалевского, Е.В.Николаевой, Л.В.Школяр и многих других [3]. Большой вклад в теорию в тесной взаимосвязи с практикой подготовки учителя музыки внесли работы Э. Б. Абдуллина, Е. В. Николаевой [1]. Ими разработана методологическая основа музыкально-педагогического моделирования уроков, разработан ряд учебно-методических пособий, в том числе с видеоматериалами конкурсных уроков музыки.

Синтез теории музыки и методики музыкального воспитания младших школьников составляет особенность работ М.С.Осенневой, Л.А.Безбородовой. Музыкальный репертуар с методическими решениями, а также уроки музыки в планах, сценариях, творческих заданиях представлены Е.Д.Критской, Г.П.Сергеевой, Т.С.Шмагиной, В.О.Усачевой, Е.И.Юдиной и др. Профессиональную ценность для будущего учителя музыки имеют методические пособия по обучению игре на инструменте. Так, в методиках обучения игре на фортепиано преобладает акцент на проблему развития способностей и на проблемы воспитания стилевой культуры (например, Г.М.Цыпин, А.Г.Каузова, А.И.Николаева и др.) [3].

В целом ряде работ, в том числе в диссертационных исследованиях, изучаются и популяризируются зарубежные системы музыкального воспитания Швейцарии, Герма-

нии, Венгрии, Болгарии, Голландии, Японии, США и т.д. Характерной особенностью данных работ является выявление главных идей, подходов в общем музыкальном обучении и образовании (Э.Жак-Далькроз, Золтан Кодай, Карл Орф, Судзуки и др.). Необыкновенная результативность подготовки и проведения бесед о классической музыке, в том числе в фильмах (новый формат), радиопередачах, принадлежит М.С.Казинику [5]. В Беларуси различные модели изучения музыки в условиях общеобразовательной школы имеются в работах ряда авторов (Б.О.Голешевич, Н.Н.Гришанович, Е.Г.Гуляева, В.А.Мистюк, А.Б.Коженевская, В.В.Ковалив, Т.П.Королева, В.П.Рева, Е.С.Полякова, В.Д.Юркевич и др.) [3].

Ставшие основным, центральным звеном в методической подготовке студентов работы по психологии музыкальной деятельности Б.М.Теплова, Л.С.Выготского, Л.А. Готсдинера, Н.И. Киященко, Г.М.Цыпина дополняются в настоящее время целым рядом работ (Д.К.Кирнарская, А.Н.Малюков, В.И.Петрушин, В.Г.Ражников, М.С.Старчеус, А.В.Торопова и др.).

В журналах также имеется целый ряд интересных, оптимально приближенных к условиям современности статей с позиций проблемы методической подготовки учителя музыки (А.А.Мелик-Пашаев и др.). Предварительный анализ методической литературы и программ по методике музыкального воспитания позволяет сделать вывод, что до настоящего времени во многом подходы к созданию учебных пособий по методике музыкального воспитания являются общими, стандартными. Ведутся активные поиски в изложении концепций, определении содержания и видении методических проблем в целях обогащения методики преподавания предмета на всех уровнях. Но общий недостаток данных методических пособий — по ним трудно войти в практику преподавания предмета на основе самостоятельного изучения. Способы практической работы с учащимися зачастую не выражены в конкурентно способном законченном методическом продукте нового формата, которыми могут являться художественно-творческие проекты в цепочке 8-10 методически осмысленных музыкальных произведений, видов деятельности или уроков с аудио и видеоматериалом. Ознакомительный характер изложения материала не может привести к конкретным практическим действиям. Современность диктует необходимость поиска и организации в систему конкретных методических разработок, основанных на продуктивных технологиях.

Библиографический список

1. Абдуллин, Э.Б., Николаева, Е.В. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: Учебное пособие / Э.Б. Абдуллин. – М.: Прометей, 2005. – 232 с.
2. Гришанович, Н.Н. Теоретические основы музыкальной педагогики / Н.Н. Гришанович. М.: «ИГИС ГРУПП», 2010. – 512 с.
3. Королева, Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование / Т. П. Королева. – Минск: Технопринт, 2003. – 216 с.
4. Королева, Т.П. Методика музыкального воспитания / Т.П. Королева. – Минск: БГПУ, 2010. – 216 с.
5. Казиник, М.С. Тайны гениев / М.С.Казиник. – [Электронный ресурс]. Режим доступа – http://bookz.ru/authors/mihail-kazinik/taini-ge_859/1-taini-ge_859.html . Дата доступа: 18.12.2016.
6. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.

С. И. Кузнецова

Методы обучения школьников в процессе коллективного музицирования на блокфлейтах

Аннотация. В статье автор раскрывает собственный опыт музыкально-педагогической работы с детьми младшего и среднего школьного возраста по музыкальному воспитанию в системе дополнительного образования и рассказывает о методах обучения, применяемых в процессе коллективного музицирования детей на блокфлейтах.

Ключевые слова: методы обучения, коллективное инструментальное музицирование, дополнительное образование, блокфлейта.

Современные дети видят мир иным, нежели предыдущие поколения, и в реальной жизни, к сожалению, музыка не входит в круг их жизненных ценностей. В связи с этим одну из важнейших задач детского музыкального образования на современном этапе можно определить, как «поиск средств интенсификации музыкально-слухового и творческого развития учащихся» [4, с. 97]. В решении этой задачи особую роль играют методы обучения и воспитания.

Проблема классификации методов обучения в музыкальной педагогике и педагогике искусства исследована достаточно глубоко. Среди ученых и педагогов, активно занимавшихся ею, следует отметить Лихачева Б.М., Халабузарь П.В., Попова В.С. Дмитриеву Л.Г., Черноиваненко Н.М., Баренбойма Л.А., Абдуллина Э.Б., Николаеву Е.Б., Михайличенко О.В. и др. Вместе с тем, единого подхода к трактовке методов обучения не выработано. Мы в своей работе придерживаемся общепедагогического значения термина «метод обучения» – «система последовательных взаимосвязанных действий педагога и учащегося, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения» [7, с. 142]. Музыкально-педагогические методы обучения делятся на общие и специфические. Мы используем в своей работе, в соответствии с классификацией Михайличенко О.В., группу методов организации эстетической деятельности детей и получения ими опыта практического музыкального творчества. Это методы прикладного характера, направленные на создание практических (деятельных) ситуаций, главной задачей которых выступает формирование у воспитанников повседневного стремления к практической музыкально-творческой деятельности [6]. Мы применяем их в творческом объединении «Флейта» в процессе коллективного музицирования детей на блокфлейтах, в группах от 6 до 10 учащихся.

Объединение «Флейта» было создано в 2013 г. на базе МОУ КОЦ «ЛАД» Заволжского района г. Ярославля и развивается в рамках программы сетевого взаимодействия Центра с группами продленного дня СОШ № 2. Основой организации музыкальной деятельности детей в объединении является вариативное использование возможностей дифференцированного обучения: по уровню музыкального развития учащихся (занятия с учащимися базового, продвинутого и адаптирующего уровня) и по темпу обучения (замедленный, ускоренный и опережающий). Из методов прикладного характера в процессе группового обучения детей игре на блокфлейте следует отметить, в первую очередь, те, которые развивают у обучающихся способность с самых первых шагов музицирования «слышать музыку» в разных ее деталях. В этом вопросе мы опираемся на авторитетное мнение О.А. Апраксиной, которая подчеркивала, что «слышать музыку – значит не только эмоционально непосредственно откликаться на нее, но понимать и переживать ее содержание, хранить ее образы в своей памяти, внутренне представлять ее звучание» [1, с. 172]. Подробнее остановимся на этих методах.

«Метод последовательного введения детей в инструментально-музыкальную деятельность» используется нами в начальном периоде группового обучения игре на блокфлейте. Он позволяет каждому ребенку получить навыки «элементарного музицирования» (термин К. Орфа) [8], определяемые нами как умение учащихся без ошибок и запинок исполнять несложные мелодии с использованием нотного текста и наизусть. Согласно этому методу, групповое обучение игре на блокфлейте начинается со знакомства с музыкой как инструментальной системой воспроизведения нотных обозначений. Здесь отправной точкой является работа с музыкальным звуком по схеме «слышу – вижу – пишу – воспроизвожу – вслушиваюсь – запоминаю». За урок по этой схеме с разных сторон изучается только один новый тон (нота). Параллельно происходит закрепление детьми полученных знаний и навыков на конкретных музыкальных примерах – простейших детских, колыбельных и народных мелодиях. Сначала – это мелодии с использованием одной ноты, потом – двух, затем – трех и т. д. Разучивание каждого нового тона, новой мелодии сопровождается ритмическими играми и импровизацией с использованием ударных шумовых инструментов, пением со словами и названием нот. Главное умение, которое формируется у ребенка благодаря данному методу – чтение нотного текста с листа, одновременно развивается чувство ритма.

По мере формирования у детей навыков музицирования мы используем «метод композиционно-блочного изучения музыкального репертуара». Его применение направлено на развитие у учащихся умения внутренне представлять себе звучание музыки и сохранять ее образы в памяти. Суть метода состоит в том, что мелодии, разучиваемые детьми, объединяются в музыкальные диапазонные блоки. Например, блоки мелодий во флейтовом диапазоне «G1–H1», «E1–C2», «D1–C2», «C1–E2», и т.д. Занятия дополняются упражнениями, содержащими определенные «музыкальные формулы», составленные из трудных фрагментов изучаемых мелодий или звукорядов, позволяющих обучающимся глубже проникнуть в особенности музыкального текста, освоить лад и тональность произведения. По мере расширения исполнительского диапазона комплекс блоков объединяется в развернутую композицию, которая повторяется наизусть на каждом занятии. Данный метод позволяет более эффективно использовать резервы музыкальной памяти детей, углублять ее, совершенствуя исполнение наизусть и доводя это умение до 5, 10, 15 и более минут.

Метод «внутреннего пения» необходим для развития мелодического слуха детей. Важной его целью является развитие у юных исполнителей умения чисто «интонировать – петь» на блокфлейте в ансамбле, мысленно сольфеджируя и сохраняя в памяти каждый исполняемый тон (ноту). В результате такой работы над произведением у детей появляются любимые ноты, интонации, фразы и т.д., которых они ждут в процессе исполнения с живым нетерпением и трепетом, как вызывающие в их сердце особенный отклик. Дополнительно к музыкальным методам мы используем известный метод «спонтанного рисования», потому что «рисунок близок к бессознательному, содержит в себе дополнительную информацию о неосознаваемых психических процессах» [2, с. 55]. Это позволяет каждому ребенку почувствовать услышанную или исполненную им музыку созвучной своему внутреннему миру в образах и красках.

Впервые опыт применения групповых методов обучения блокфлейте был получен нами в период с 1994 по 2008 гг. в условиях эксперимента в ярославской СОШ № 33, и имел положительные результаты [5]. В настоящее время мы можем говорить о том, что их реализация в творческом объединении «Флейта» МОУ КОЦ «ЛАД» позволяет увлечь музицированием большое количество детей (от 80 до 100 и более учащихся в год). При этом игра на блокфлейтах становится для детей «живым образным искусством» (термин Д.Б. Кабалевского) [3, с. 61], и это обстоятельство значительно усиливает детское желание познавать все новую и новую музыку.

Библиографический список

1. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение. – 1983. – 224 с.
2. Ворожцова, О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 90 с.
3. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы // Музыкальное воспитание в СССР. Сборник. Ред.-сост. Л. Баренбойм. Вып. 1. – М.: Советский композитор, 1977. – С. 58-93.
4. Козырева, Е. В. Проблемы современного детского музыкального образования // Материалы I международной научно-практической конференции «Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития 21-22 апреля 2016 года. /Под науч. ред. О.В.Бочкаревой. – Ярославль: ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2016. – С. 95-97.
5. Кузнецова, С. И. Ярославская мелодия для флейты // Музыка и время. – 2014. – № 8. – С. 30-31.
6. Михайличенко, О. В. Общие методы и формы организации музыкального воспитания [Электронный ресурс]: Библиотека профессора Михайличенко: http://mikhaylithenko.ucoz.ru/index/mikhajlichenko_o_v_obshhie_metody_i_formy_organizacii_muzykalnogo_vospitanija_statja/0-5 (Дата обращения 20.12.2016).
7. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Группа образования и СМИ, руководитель Л.С. Глебова. – М.: Научное издательство «Большая Российская Энциклопедия», 2003. – 528 с.
8. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / под. ред. Л.А. Баренбойма. Ленинград: Музыка, 1970. – 160 с.

УДК 372.87

О. П. Лукиан, Н. В. Теплова

Использование компьютерных технологий на уроке музыки

Аннотация. Авторы считают, что в настоящее время компьютерные технологии проникли во всю сферу образования и, являются так же неотъемлемой частью и урока музыки. Компьютер дает учителю музыки новые возможности, позволяет на более высоком техническом уровне проводить занятия и вводить в урок все новые и новые современные технические возможности. Все это обеспечивает более высокий качественный уровень проведения урока учителем, детям становится интереснее изучать ту или иную тему.

Ключевые слова: компьютерные технологии, музыкальный компьютер, музыкальное образование, КМОС, компьютерные музыкальные программы.

В настоящее время сферу образования все более и более пронизывают компьютерные технологии. Это, наверное, можно назвать одной из особенностей современного этапа исторического развития образования в целом. Область музыкального образования не является исключением.

Вопрос о применении компьютерных технологий в музыкальном образовании вызывает, безусловно, неоднозначные суждения. Зачастую мнение учителей разделяется на «за» и «против». Довольно часто можно услышать вопрос: «А зачем нужны компьютерные технологии в музыкальной (или общеобразовательной) школе»? Преподаватели по классу фортепиано, по праву задаются вопросом: «А не приведет ли обучение на синтезаторе к снижению уровня творческого развития?». Словосочетание «компьютерное обучение» многих просто пугает.

Мы же считаем, что новые направления в музыке и электронные музыкальные инструменты вовсе не исключают мирного сосуществования со всем тем, что всегда традиционно признавалось. Все современные направления электронной музыки предлагают музыкальному образованию большой спектр явных преимуществ.

В учебно-методической литературе уже закрепилось такое понятие, как КМОС - компьютерная обучающая музыкальная система, в качестве компонентов которой, рассматриваются учащийся, компьютер и предмет "информационного отношения" между ними, т. е. сама музыка.

И.Б. Горбунова, автор работы «Компьютеры в обучении музыке», выделяет следующие виды КМОС:

✓ *компьютер-лектор*: информирующие системы активно "загружают" память учащегося;

✓ *компьютер-тренер*: формирующие системы ориентированы на выработку автоматических действий, навыков распознавания образов у обучаемого. Подобные системы в музыке могут формировать "сенсорные эталоны", т. е. устойчивые представления о соотношениях между звуками, а также навыки мыслительных действий со звуковыми понятиями;

✓ *компьютер-учитель*: развивающие системы совершенствуют способности учащегося к произвольному запоминанию информации, комбинированию образов, творческому мышлению, сюда следует отнести и программы стимулирования художественного творчества [1].

Существуют специальные музыкальные компьютеры, к которым, кроме обычного дисплея, подключается также музыкальная клавиатура, аналогичная фортепианной. Так, например, музыкальный синтезатор представляет собой процессор, вмонтированный в музыкальную клавиатуру. С его помощью можно имитировать звучание рояля, хора, различных духовых, струнных и ударных инструментов.

В настоящее время применяются и специализированные музыкальные приставки, которые с помощью соответствующего математического обеспечения позволяют выполнять те же функции и на обычном компьютере, обладающем достаточной мощностью. Такой компьютер должен быть оснащен специальной звуковой системой. Компьютеры такого типа можно использовать как специализированное рабочее место музыканта при аранжировке и сочинении музыки, так и в музыкальном обучении в целом.

Появились специальные клавишные инструменты, которые соединяются с компьютером через USB midi кабель, что позволяет создавать аранжировки для тех или иных песен с помощью компьютерных программ, например, таких как: Audacity, Acoustica, Mixcraft, FLY, UNDO и многих других. Сейчас существует множество различных программ такого типа и тут все зависит лишь от выбора и предпочтения самого педагога. Хотелось бы отметить, что перечисленные нами программы находятся в открытом доступе в сети интернет и возможна их бесплатная установка на свой персональный компьютер.

Компьютер в школе позволяет ввести в изучение тематики предмета музыкальные программы, которые позволяют не только слушать музыку в качественной записи, просматривать фрагменты произведений в видеозаписи, но и дают доступ к большому блоку информации, связанной с миром искусства: живопись, музыка, литература, народные промыслы. Среди таких программ можно выделить такие, как: «Шедевры музыки», «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия», «Энциклопедия классической музыки», «Энциклопедия популярной музыки» и многие другие. В программах такого типа собраны обзорные материалы, о разных направлениях музыки, имеются биографические сведения о композиторах, описаны истории создания известных произведений, которые сопровождаются комментариями, аудио и видеотрекками, а так же оснащены словарями различных терминов и музыкальных инструментов, что существенно облегчает работу педагога.

Темы, связанные с изучением музыкальных инструментов, отдельных произведений, выявлением общих художественных принципов, биографий композиторов, экскурсии, могут получить живой отклик в детской аудитории. Для изучения темы «Музыкальные инструмен-

ты» хотелось бы выделить программу «Энциклопедия музыкальных инструментов», в которой собрана редчайшая коллекция музыкальных инструментов всех стран и народов, включая археологические находки. Программа знакомит учащихся с историей возникновения и развития инструментов, особенностями устройства и звучания. Такие программы станут обогащением и украшением любого урока музыки и будут способствовать интересу учащихся к предмету.

Большую помощь в развитии продуктивно-творческих способностей учащихся на уроке музыки могут оказать программы для создания элементарных компьютерных аранжировок (например, *Band in a Box*); несложные нотные редакторы (*Music Time, MuseScore*), которые в определенной степени помогут в освоении элементарной теории музыки.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что компьютер все больше и больше становится незаменимым для учителей музыки. Компьютер дает возможность создавать фонограммы, аранжировки, мультимедиа пособия. Так же существует возможность изменения темпа и тональности того или иного произведения, что является очень важным в работе музыканта.

В силу этого практика применения компьютерных технологий на уроке музыки требует от педагога глубоких знаний первичного программного материала, знание компьютера, умения работать в той или иной программе.

Главной проблемой в настоящее время, является техническое оснащение классов, вернее, его не достаточное оснащение. Также нужно обратить внимание на обучение учителя, чтобы он имел возможность использовать на уроке современные мультимедийные средства: музыкальный и обычный компьютер.

Требования общества начала XXI века сводятся уже не к простой компьютерной грамотности педагога, а к формированию информационной культуры музыканта.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Компьютеры в обучении музыке [Электронный ресурс]: <http://old.nsu.ru/archive/conf/nit/96/sect3/node10.html>
2. Краткое содержание семинарских занятий курсов повышения профессиональной педагогической квалификации Омского регионального научно-методического центра творческого развития детей «МИР МУЗЫКИ» по теме: «Информационные технологии в музыкальном образовании» [Электронный ресурс]: <http://www.dolgushin.com/mm/mct.htm>
3. Томчук, С.А., Фалетрова, О.М. Модернизация содержания и технологий обучения предметной области «Музыка» в соответствии с ФГОС ООО [Текст] /С.А. Томчук, О.М. Фалетрова. – Ярославль: ИРО, 2016.- 206с.

Indice 372.87

O. P. Luchian, N. V. Teplova

Utilizarea tehnologiei informatice la lecția de muzică

Abstract. Autorii cred că actual tehnologia calculatorului a pătruns în toate instituțiile de învățământ și de asemenea sunt, o parte esențială a lecției de muzică. Calculatorul oferă profesorului de muzică noi oportunități, care permit un nivel tehnic mai superior pentru a petrece orele și să aplice în carul lecției mai multe și mai avansate caracteristici tehnice. Acest lucru oferă un nivel mai calitativ al lecției, profesorul, copiii devin mai interesați pentru a studia un anumit subiect.

Cuvinte cheie: programe de calculator, muzică de calculator, educație muzicală, KMOS, programe muzicale de calculator.

În prezent, tehnologia calculatorului pătrunde tot mai mult în sfera educației. Aceasta, cu siguranță, poate fi numită una dintre caracteristicile etapei actuale de dezvoltare istorică a educației, în general educație muzicală nu este o excepție.

Problema aplicării tehnologiei informatice în educație muzicală sunt, desigur, niște judecăți controversate. De multe ori opinia profesorilor este împărțită în "pentru" și "contra". Destul de des se poate auzi întrebarea: "Și de ce avem nevoie de programele de calculator în muzica la Școală"? Profesori de pian, pe bună dreptate se întreabă, dacă învățarea la sintetizator nu duce la reducerea nivelului de dezvoltare creativă? Sintagma "instruirea asistată de calculator" doar sperie mulți.

Noi credem că noile tendințe și instrumente nu exclude coexistența pașnică cu toți cei care s-au bucurat întotdeauna o confirmare tradițională. Toate destinațiile noi moderne oferă educație muzicală astăzi o gamă largă de avantaje distincte.

Literatura de specialitate educativ-metodică a rămas și este un lucru ca KMOS - sistem informatic de predare muzical, în calitate de componente, care sunt considerate un elev și subiectul "raportului de informații" între ele, și anume muzica în sine

Gorbunova IB, autor al "Calculatorul în educație muzicală", identifică următoarele tipuri de KMOS:

- ✓ *lector de calculator*: informarea sistemului activ "încărcat cu" memorie de student;
- ✓ *antrenor de calculator* - sistem pe dezvoltarea unor acțiuni automate, recunoașterea imaginilor de competențe ale unui stagiar. Astfel de sisteme pot modela muzica "standarde senzoriale", adică ideea unei relații durabile între sunete și abilități de acțiune mentală cu concepte solide ...;

- ✓ *profesor de calculator* - sisteme de învățământ care îmbunătățesc capacitatea studentului de a unui memorizarea arbitrar de imagini de informații, care combină gândirea creativă, aici ar trebui să includă, de asemenea, programe de stimulare a creativității artistice.

Există calculatoare speciale de muzică, care, în plus față de ecranul de obicei, este, de asemenea tastatură muzică conectat similar cu un pian. De exemplu, sintetizator muzical este un procesor montat în tastatură muzicală. Utilizați pentru a simula un pian instrumente, cor, diverse de suflat, coarde și percuție.

Aplicat în prezent și cutii muzicale specializate, care folosesc software-ul matematic corespunzător vă permit să efectuați aceeași funcție pe un calculator normal, suficient de puternic. Computerul trebuie să fie echipate cu un sistem de sunet special. Calculatoarele de acest tip pot fi folosite ca un aranjament specializat de operare, în locul compoziției muzician și muzică, precum și formarea de muzică în ansamblu.

De asemenea, au existat tastaturi speciale, care se conectează la calculator prin cablu USB MIDI, care vă permite să creați aranjamente pentru anumite pesens folosind programe de calculator, cum ar fi: Audacity, Acoustica, Mixcraft, FLY, UNDO, și multe altele. Acum există mai multe programe diferite de acest tip, și totul depinde numai de alegerea și preferința profesorului. Aș dori să rețineți că programele noastre sunt listate pe Internet în domeniul public și capacitatea de a elibera instalare pe computerul personal.

Computerul vă permite să intre în Școală în studiul programului muzical, care nu numai că poate asculta muzică în înregistrarea de înaltă calitate, vizualizarea fragmentelor de lucrări de video, dar, de asemenea, oferă acces la un bloc mare de informații referitoare la lumea artei: pictură, muzică, literatură, meserii. Aceste programe pot fi identificate, cum ar fi: "Capodopere de muzica", "Big Enciclopedia de Chiril și Metodi", "Enciclopedia de Muzică clasică", "Enciclopedia de muzica populara" și multe altele. Programele de acest tip sunt asamblate de revizuire a materialelor de pe diferite direcții ale muzicii, există informații biografice despre compozitori, s-a descris istoria renumite lucrări care însoțesc zâmbitori clipuri comentariu, audio și video, precum și echipate cu un dicționar de termeni diferiți și instrumente muzicale, ceea ce facilitează foarte mult munca profesorului.

Subiecte legate de studiul de instrumente muzicale, lucrări individuale, identificarea principiilor generale ale artei, biografii ale unor compozitori, tururi pot obține un răspuns plin de viață în audiență copiilor.

Pentru instrumentele de studiu ne-am dori să subliniem programul "instrument muzical Enciclopedia", care a colectat o colecție rară de instrumente muzicale din toate țările și popoarele, inclusiv descoperiri arheologice. Programul introduce pe elevi istoria și dezvoltarea de instrumente, dispozitive, caracteristici și sunet. Aceste programe vor fi îmbogățirea și decorarea oricăror lecții de muzică și de a promova interesul studenților în acest subiect.

Un mare ajutor în dezvoltarea abilităților productive și creative ale elevilor la lecții de muzică pot avea un program pentru crearea de mecanisme elementare de calcul (de exemplu, benzi într-o cutie); editori muzicale simple, (Time Muzica, MuseScore), care într-o anumită măsură, va contribui la dezvoltarea teoriei muzicii elementare.

Din cele de mai sus, se poate concluziona că computerul devine din ce în ce mai indispensabil pentru profesori de muzică. Computerul vă permite să creați coloane sonore, aranjamente, ajutoare multimedia simple. Există, de asemenea, simpla posibilitate de schimbare de ritm și tonul unui lucru care este foarte important în activitatea muzicianului.

Din acest motiv, practica de aplicare a tehnologiei informatice în profesor de muzică clasă necesită cunoașterea profundă a materialului de program primar, abilități de calculator, capacitatea de a lucra într-un anumit program.

Problema principală de astăzi este echipamentul tehnic al școlii, sau mai degrabă, nu este suficient echipament. De asemenea, trebuie să acorde o atenție la formarea profesorilor de calculator oportunități de muzică și computerul în general.

Cerințele de la începutul societății secolului XXI nu mai este limitat la simplu profesor de alfabetizare de calculator și muzician în formarea culturii informaționale.

Referințe

1. Gorbunova I.B. Calculatoarele în educația muzicală [resursă electronică]: <http://old.nsu.ru/archive/conf/nit/96/sect3/node10.html>
2. Rezumatul seminariilor cursurilor de perfecționare a calificării profesionale pedagogice Omsk Centrul științifico-metodică regională a dezvoltării creative a copiilor "WORLD MUSIC" cu tema: Tehnologia informației în educație muzicală [resursă electronică]: <http://www.dolgushin.com/mm/mct.htm>
3. Tomciuc S.A., Faletrova O.M. Modernizarea zonei supuse tehnologiilor de învățământ în domeniul "Muzicii", în conformitate cu GEF Ltd. [Text] /S.A.Tomchuk, O.M Faletrova. - Yaroslavl: IRO 2016.

УДК 378+781

Н. К. Налбандян, О. В. Бочкарева

Развитие интереса школьников к жанру «балет» (на примере творчества П.И Чайковского)

Аннотация: Автор считает, что одной из актуальных проблем современной школы является развитие интереса школьников к музыкальному искусству. Автор описывает свой опыт по развитию интереса школьников к жанру «балет» (на примере творчества П.И. Чайковского) на основе усиления мотивации.

Ключевые слова: балет, творчество, П.И. Чайковский, интерес школьника, урок музыки.

Общая теория развития интереса школьников, разрабатываемая советскими психологами (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Л.А. Гордон и др.), раскрывает подход к одной из актуальных проблем современной школы – развитие интереса школьников к музыкальному искусству.

Л.С.Выготский выдвинул требование, которое должно быть основным принципом воспитания и обучения – личная деятельность ученика и его собственный опыт [3]. Известный психолог считал, что образовательный процесс необходимо строить на «точно учтенных детских интересах» [3, с. 118]. По его мнению, обучение возможно в том случае, если оно опирается на интерес ребенка, другого обучения быть не может [3, с. 155]. Педагог, по рекомендации Л.С. Выготского, должен следовать основному правилу: «...прежде чем объяснять – заинтересовать; прежде чем заставить действовать – подготовить к действию; прежде чем обратиться к реакциям – подготовить установку; прежде чем сообщать что-нибудь новое – вызвать ожидание нового...» [3, с. 155]. Таким образом, мы видим, что интерес является одним из главных положений его психолого-педагогической системы, но важную роль также играют установки и ожидание деятельности.

Значительную помощь в исследовании проблемы развития интереса к музыкальному искусству, в частности, к балетному творчеству П.И.Чайковского, оказали музыковедческие труды Б.В. Асафьева, Ф.Р. Липса, Ц.С. Рацкой, М.Д. Сабининой, Ю.М. Слонимского и др. Проведению анализа композиции, тематизма известных балетов П.И.Чайковского помогли работы известных музыковедов – Л.А. Мазеля, В.А. Цуккермана и др.

Балет как искусство танца (хореографии) известен в России очень давно. Высокого подъема балетное искусство достигло в первой четверти XIX века, когда постановки знаменитого балетмейстера Ш. Дидло, исполнение талантливых танцовщиц Е. Истоминой, Е. Телешевой, А. Ивановой и других приобрели огромную известность. Танцевальное искусство русских балерин отличалось поэтической одухотворенностью, что придавало русскому балету особую прелесть. А.С.Пушкин, создавший в первой главе «Евгения Онегина» портрет танцующей Истоминой, подчеркнул выразительность русского балета: «Узрю ли русской Терпсихоры душой исполненный полет?» Все обозреватели и критики, писавшие о русском балете, не находят слов для похвал красоте и выразительности танцев [цит. по 2, с. 21].

Реформа балетной музыки, осуществлённая П.И.Чайковским, оказала глубокое влияние на последующее развитие балетного искусства. Композиторы А.К. Глазунов, Р.М. Глиэр, Б.В. Асафьев, С.С. Прокофьев, А.И. Хачатурян, К. Караев и др. по-новому использовали и развили достижения, завоёванные композитором. Исполнение гл. партий в балетах П.И.Чайковского явилось стимулом развития и стало этапным в творчестве выдающихся танцовщиц и танцовщиков: М.Т. Семёновой, Г.С. Улановой, Н.М. Дудинской, М.М. Плисецкой, И.А. Колпаковой, Н.В. Тимофеевой, Е.С. Максимовой, Н.И. Бессмертной, М.В. Кондратьевой, Р.С. Стручковой, Н.В. Павловой, К.М. Сергеева, В.В. Васильева, М.Л. Лавровского, В.М. Гордеева и др.

В середине 70-х годов XIX века П.И.Чайковский, автор четырех опер, трех симфоний, двух квартетов и других сочинений, обратился к созданию балета. Ему, как он признавался в письме к Римскому-Корсакову, «давно хотелось попробовать себя в этого рода музыке». Речь шла о балете «Лебединое озеро». Услышав в Вене в 1877 году «Сильвию», Петр Ильич пришел в восторг, и в письме к Танееву отозвался так: «...Слышал балет «Сильвия» Лео Делиба; именно слышал, потому что это первый балет, в котором музыка составляет не только главный, но и единственный интерес. Что за прелесть, что за изящество, богатство мелодическое, ритмическое и гармоническое... Если б я знал эту музыку ранее, то, конечно, не написал бы «Озеро лебедей» [цит. по 7, с. 61]. Ю.И.Слонимский отмечает, что композитор П.И. Чайковский симфонизировал балет, насытив свои партитуры «подлинно симфоническим развитием музыкальных образов, способностью выражать сложные психологические состояния». Знаменитый композитор П.И.Чайковский, вступаясь за достоинство и значительность жанра балета, писал: «...Я решительно не понимаю, каким образом в выражении балетной музыки может заключаться что-либо порицательное!». Широко известно высказывание композитора, ставшее афоризмом: «... балет - та же симфония» [цит. по 7, с. 61].

Как отмечают все исследователи, П.И.Чайковский осуществил реформу балетной музыки, углубил её идейно-образные концепции и поднял до уровня современной ему оперы и симфонии. Балеты композитор начал писать, будучи достаточно зрелым композитором, хотя

склонность к сочинению танцевальной музыки проявлялась у него с первых шагов творчества. Танцевальные ритмы и жанры использовались Чайковским в более ранних сочинениях не только в небольших инструментальных пьесах, но и в оперных и симфонических произведениях.

Многие хореографы отмечают, что балетная музыка П.И. Чайковского «дансатна», т. е. создана с учётом её танцевального предназначения, она претворяет все достижения, накопленные в области балета к тому времени; она также и театральна, поскольку содержит не только характеристику основных образов, но и определяет и выражает развитие ситуаций и событий действия. В то же время по своей драматургии, принципам и стилевым особенностям балеты Чайковского близки симфонической и оперной музыке, поднимаются на один уровень с вершинами мирового музыкального искусства.

Знакомство с фрагментами балетов И.П.Чайковского является подготовкой учащихся к восприятию произведений крупных музыкальных форм. Фрагменты из балета соответствуют особенностям детского восприятия, близки и понятны им. В ходе опытной работы на уроках музыки включались специальные задания с целью развития интереса школьников к балетному творчеству композитора, проверки педагогических условий, нацеленных на освоение жанра «балет».

Базой нашего опыта явились 5 «А» и 5 «Б» классы СОШ № 77 г. Ярославля. Школьники узнали, что первый балет П.И. Чайковского «Лебединое озеро» (соч. 1876) был поставлен в 1877, в Москве, в Большом театре балетмейстером В. Рейзингером. В ходе размышлений и совместного обсуждения школьники пришли к выводу о том, что музыка балета повествует о борьбе за любовь и счастье и направлена против сил, сковывающих развитие жизни. Главная идея балета – о любви как высшем проявлении человечности – была понята и осмыслена учащимися. Эта тема, проходящая через всё творчество Чайковского, разрабатывается во всех его балетах, например, в балете «Спящая красавица», поставленном в 1890 г. в Мариинском театре балетмейстером М. Петипа. Слушая и анализируя средства музыкальной выразительности, дети почувствовали основной драматургический конфликт в резко контрастных развёрнутых темах феи Карабос и феи Сирени, олицетворяющих зло и добро. Волшебный мир сказки вызывает большой интерес у детей, способствуя развитию их воображения и творческой фантазии. Последний балет П.И. Чайковского «Щелкунчик» (соч. 1891), поставленный в 1892 г. в Мариинском театре балетмейстером Л.И. Ивановым, оказался очень близким учащимся, так как типичная для композитора тема преодоления зла победоносной силой любви и человечности претворяется через детские образы. Основная идея спектакля была понята учащимися: радость детского праздника, мечта героини о любви и прекрасном мире противопоставляются образам мышиноного царства, олицетворяющем зло.

В опытно-исследовательской работе мы использовали метод наблюдения, отмечая при этом, с интересом ли учащиеся смотрят фрагменты из балетов или не проявляют никакого интереса? Проведенный опыт доказал, что музыка П.И. Чайковского нравится детям, позитивно влияет на поведение и настроение человека. Нами была разработана анкета, целью которой было выяснить музыкальные предпочтения детей.

Представим фрагмент данных анкетирования.
<http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2015/03/27/rol-p-i-chaykovskogo-v-razvitii-russkogo-baleta>
<http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2015/03/27/rol-p-i-chaykovskogo-v-razvitii-russkogo-baleta>

Вопросы	Да	Нет	Не знаю
2. Нравится ли тебе балет? Почему?	75%	25%	
3.Какой балет нравится больше: классический или современный?	80%	20%	
4. Был ли ты в театре оперы и балета?	75%	25%	
5.Есть ли будущее у балета?	50%	50%	

Таким образом, данные, полученные в ходе опытно-экспериментального исследования, позволяют сделать следующие выводы: 75 % учащихся любят балетную музыку, 80% - предпочитают слушать классический балет, 20% - предпочитают современную балетную хо-

реографию и др. Были проверены педагогические условия, нацеленные на развитие интереса школьников к жанру «балет», определены содержание, формы и методы продуктивной творческой деятельности учащихся с опорой на интеграцию выразительных средств искусства. Интеграция видов искусства обусловлена синтетической природой балетного спектакля. Как отмечает О.В.Бочкарева «музыкально-театральная постановка, соединяющая в себе разные виды искусства и связанная с непосредственным выразительным действием актера на сцене, нацелена на живой диалог с публикой» [1, с. 231-235].

Библиографический список

1. Бочкарева, О.В. Личность С.П. Дягилева в культурном диалоге «Россия – Запад» на рубеже XIX – XX веков / [Текст] О.В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник.- 2016.- №2.- Т.2.- С.231-235.
2. Ванслов, В.В., Статьи о балете / [Текст] В.В.Ванслов – Л.: Музыка. Ленингр. отделение, 1980. – 191 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / [Текст] Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
4. Пасютинская, В.М., Волшебный мир танца / [Текст] В.М. Пасютинская – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.
5. Русский балет: энциклопедия. [Текст] – М.: Большая Российская энциклопедия, 1997. – 632 с.
6. Сабина, М.Д. Взаимодействие музыкального и драматического театров в XX веке [Текст]/ М.Д. Сабина. – М.: Композитор, 2003. – 328 с.
7. Слонимский, Ю.И. О драматургии балета // Музыка и хореография современного балета / ред. И.В. Голубовский. [Текст] Ю.М.Слонимский – Л.: Музыка, 1974. – с. 31-49.

УДК 372.878 + 374.73(7)

Л. П. Новикова

Феномен приходского хора в музыкальном образовании

Аннотация. Автор считает, что антропологический подход к образованию позволяет рассматривать деятельность социального института РПЦ как одного из элементов, влияющего на процесс развития личности. Сегодня возрождается феномен приходского хора, деятельность которого представляется в качестве особой формы музыкального образования взрослых, предусматривающей обучение, воспитание и развитие в области церковного хорового пения и приобщения к основам православной культуры.

Ключевые слова: антропологический подход, музыкальное образование, приходской хор, певческая деятельность.

В российском обществе сегодня идет активный процесс возрождения интереса к религиозной культуре. В философско-педагогических исследованиях XIX-XX вв. (К.Д. Ушинский, С.А. Рачинский, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин и др.) религия рассматривалась как необходимый элемент духовно-нравственного воспитания и развития личности, отмечалось что «...религиозная сфера имеет центральное значение в иерархии душевных сил...»[2, с. 266]. Задача воспитания понималась «...не как система внешних принуждений, а как содействие раскрытию и цветению лучших движений души» [2, с. 269]. В свете христианской антропологии «духовное начало в ребенке есть образ Божий в нем, то есть начало личности, укорененное в Боге-Творце...» [2, с. 162]. Такое понимание человека крайне важно для выявления роли образования в современном мире. Переосмысление понятия «образование», происходящее сегодня в науке, меняет вектор своего назначения. Просветительская миссия

образования уступает место антропологической, направленной на развитие человеческого в человеке. «Антропологический подход к музыкальному образованию позволяет рассматривать процесс становления и развития человека, обретения образа человеческого в реальности существования музыкальной культуры через опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к произведениям искусства» [3, с. 120].

В истории отечественной педагогики антропологический смысл образования был впервые выявлен и обоснован К.Д. Ушинским. В своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К.Д. Ушинский определяет, что главной целью образования и воспитания является Человек. «Основной целью воспитания человека, - писал он, - может быть только сам человек, так как все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека» [5, с. 261]. Образование, таким образом, это и есть путь поиска человеческого в человеке, - образа Бога в человеке.

Следует заметить, что все большее число людей самого разного возраста, социального положения, уровня образования, поворачиваются лицом к социальному институту под названием Русская Православная Церковь. Наблюдается подъем общественного интереса ко всему, что связано с ее историей, традициями, практикой жизни православного христианина. Человек испытывает потребность участия в богослужении. Богослужение – совершаемые по определенному чину (порядку) молитвословия и священнодействия, посредством которых выражается религиозная вера и благоговейные чувства православных христиан. Одним из неотъемлемых элементов совершения службы в православном храме является пение. Богослужбное пение на протяжении всей службы сопровождает возгласы священника и дьякона, священные действия, совершаемые в определенном порядке.

Хор, поющий в церкви, может иметь разный статус и уровень исполнительской культуры. В литературе можно встретить следующие названия хора - «клиросный», «правый», «левый», «церковный», «приходской», «церковно-приходской», «хор воскресной школы», «монастырский», «архиерейский», «синодальный» и т.п. Такое многообразие в названиях объясняется не до конца разработанным в науке терминологическим (понятийным) аппаратом. За каждым названием (определением) прослеживается его характерная особенность, принадлежность к тому или иному элементу церкви. Термин «клирос» (от греч. *kleros* – жребий, удел) – « в церкви место для певчих на возвышении по обеим сторонам перед алтарем» [4, с. 277]. Выражение «петь на клиросе» означает певчих, поющих на клиросе. Отсюда понятие «Клиросный» хор указывает на место в храме, где находится хор во время богослужения. Как правило, это профессиональный хор, исполняющий песнопения по нотам. Традиция петь двумя хорами, располагающимися справа и слева от царских врат, объясняет существование понятий «правый» и «левый» хор. Название «церковный» хор является, на наш взгляд, обобщенным понятием. Все перечисленные выше разновидности хора можно объединить в общее понятие «церковный хор», т.е. хор, имеющий отношение к Церкви. В научной литературе также можно встретить словосочетание «церковное пение», подчеркивающее специфику этого пения, несколько отличающегося от академического по стилю исполнения. Название хора «приходской» связано с тем, что участниками хора являются прихожане, члены приходской общины, которые посещают храм. Приход – община, принадлежащая по духовным потребностям к этой церкви. По традиции во время Литургии прихожане вместе с клиросным хором исполняют «Символ веры», «Отче наш», «Просительные ектении» и др. Приходской хор участвует наравне с профессиональным («правым») в богослужениях, исполняют акафисты, молебны, панихиды и т.п. Названия «хор воскресной школы», «монастырский» указывают на тот тип духовного учреждения, при котором создан хоровой коллектив. Определение «архиерейский хор» подчеркивает его причастность к месту служения архиерея, митрополита. Этот хор создан для пения на богослужении, которое возглавляет архиерей (митрополит). Название «Синодальный хор» происходит от слова «Синод», (от греч. *synodos* – собрание) – высший орган управления РПЦ, совещательный совет из высших иерархов при патриархе Московском и всея Руси. Сино-

дальный хор, созданный на основе хора патриарших певчих дьяков году в Москве в 1710, является старейшим профессиональным хором, исполняющим как духовную музыку, так и русские народные песни.

Антропологический подход позволяет рассматривать восприятие церковных песнопений прихожанами с диалогических позиций. Автор концепции музыкально-педагогического диалога, О.В. Бочкарева, пишет: «Диалог с музыкальным шедевром открывает перспективы достижения полноты бытия, понимания сущностной общности, наиболее глубинных интимных структур человеческого сознания. Подлинный диалог созидает абсолютные и вечные ценности, так как диалогическое отношение по своей сущностной природе содержит смысл совершенного отношения, гармонии и красоты» [1, с. 242-243].

Анализ деятельности приходского любительского хора Яковлевско-Благовещенского храма г. Ярославля привел нас к некоторым размышлениям и предположениям.

- Занятия в приходском хоре можно рассматривать как особую форму музыкального образования взрослых, предусматривающего обучение, воспитание и развитие в области церковного хорового пения на основе приобщения к ценностям православной культуры.

- Приходской хор является любительским, (самодеятельным) коллективом, который, в отличие от профессионального, «трудится», руководствуясь мотивами исключительно духовного порядка.

- Важным направлением образовательного процесса является социокультурная деятельность хора, включающая выступления на Рождественских и Пасхальных концертах, участие в фестивалях и т.п. Деятельность любительского объединения органично вписана в систему работы духовно-просветительского центра при храме.

Библиографический список

1. Бочкарева, О.В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки [Текст]: Монография - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2008.- 404 с.
2. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии [Текст]/ В.В. Зеньковский // Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002.- 272 с.
3. Новикова Л.П. Антропологический подход к музыкальному образованию // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 г., / Под науч. ред. докт. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2016. – С.119-121.
4. Ожегов С.И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. /РАН. Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. [Текст] - М.: Азбуковник, 1997. – С.270-277.
5. Ушинский К.Д. Избранные труды: В 4 кн.Кн.4.- М.: ДРОФА, 2005.- С.250 -270.

УДК 377.5

Л. М. Панова

Индивидуальный проект как форма введения в научно-исследовательскую деятельность студентов педагогического колледжа

Аннотация: Автор статьи раскрывает проблемы приобщения студентов, обучающихся по специальности «Музыкальное образование», к музыкальной деятельности. Одним из вариантов решения видит в приобщении студентов к исследовательской деятельности в процессе выполнения индивидуального проекта.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, музыкальное образование, проект, исследовательская деятельность.

Критерием успешности для будущего специалиста становится не столько результативность в изучении учебных предметов, сколько отношение человека к возможностям собственного познания, приобретение личностного и профессионального опыта в процессе обучения нестандартными средствами, выработка у студентов стремления и умения самостоятельно добывать и использовать новые знания.

При традиционном подходе к образованию, традиционных средствах обучения, ориентированных на классно-урочную форму занятий, это невозможно. Необходимо вовлекать каждого студента в активный познавательный процесс, создавать адекватную учебно-предметную среду, которая обеспечивала бы возможность свободного доступа к различным источникам, возможность работать в сотрудничестве при решении разнообразных проблем. Наиболее перспективным является выполнение студентами педагогических колледжей проектной деятельности. Для системы среднего профессионального образования (СПО) проектов данный подход, как эффективное средство получения современного образования, актуален вдвойне. Процесс приобщения будущего педагога-музыканта к исследовательской деятельности процесс длительный и в студенческие годы он только начинается [1]. Обращение к предложенной тематике доклада вызвано несколькими причинами, возникшими в системе подготовки студентов, обучающихся по специальности «Музыкальное образование» - 53.02.01. Во-первых, получение профессионального образования по данной специальности предъявляет к организации его реализации особые требования[4]. Сегодня все студенты, обучающиеся на первых курсах в педагогических колледжах, в соответствии лишены возможности групповых и индивидуальных музыкальных занятий. Все время отводится исключительно на изучение общеобразовательных дисциплин.

Вторая причина заключается в том, что в соответствии и письмом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 06-1225 в учебных планах образовательных учреждений СПО запланировано выполнение обучающимися индивидуального проекта.

В Ростовском педагогическом колледже уже второй год все студенты первого курса работают над выполнением проекта. Данная форма предполагает, прежде всего, овладение студентами основами научного исследования. Мы, в свою очередь, считаем, что студенты специальности «Музыкальное образование» должны ориентироваться в выборе тематики проектной деятельности на специфику будущей профессии – учитель музыки.

Ввиду того, что предмет «Музыка» как учебная дисциплина в старших классах общеобразовательных школ или на первом курсе колледже не изучается, возникает вопрос о прикреплении проекта музыкальной направленности к определённому предмету. Мы предлагаем выходить на уровень межпредметного проекта, например: истории («Пионерские песни в СССР»), литературы («Стихи М.Ю. Лермонтова в музыке»), обществознания («Изучение музыкальных предпочтений студентов на мобильных телефонах») и др.

Преподаватель, совместно со школьниками, студентами, может организовывать совместную продуктивную познавательную деятельность в дидактическом диалоге при выполнении практико-ориентированных проектов. Например, учащимся общеобразовательных школ, в процессе организации проектов на уроках музыки предлагается работать над темой «Музыка на мобильных телефонах». Уровень обучения в колледже позволяет преобразовать это направление в тему «Изучение музыкальных предпочтений студентов на мобильных телефонах».

Выполнение проекта сопряжено с определением его конечного продукта. Далекое не всегда это будет текстовый документ, иллюстрирующий более или менее удачное изложение цитат из различных источников. Работа над проектом предполагает определённый результат – анализ проведенного исследования, подкреплённый цифрами, графиками и сравнительным материалом, подборкой и записью песен определённого исторического периода и т.д.

Использование проектной деятельности способствует формированию у студентов творческого и критического мышления, самостоятельности и способности применять знания при решении разнообразных проблем, а так же грамотности в работе с информацией. То есть, формируются те качества личности, которые в полной мере соответствуют требовани-

ям, предъявляемым современным обществом к образованию[2]. Проектная деятельность открывает большие возможности для студента, он может выявить свой творческий потенциал в максимальной степени при создании исследовательского продукта. Эта деятельность позволяет раскрыть индивидуальные особенности каждого студента, способствует развитию увлеченности к профессиональной деятельности. Активное применение в учебном процессе СПО проектной деятельности способствует формированию и повышению профессиональных компетенций обучающихся. К таким компетенциям следует отнести проблематизацию, целеполагание, планирование деятельности, рефлексия и самоанализ, презентацию и самопрезентацию, а также поиск информации, практическое применение академических знаний, самообучение, исследовательскую и творческую деятельность [3].

В основе проектной деятельности лежит креативность, умение ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои знания. Не случайно мы все чаще обращаемся к словам мудрецов: «Скажи мне - и я забуду. Покажи мне - и я запомню. Вовлеки меня - и я научусь».

Библиографический список

1. Абдуллин, Э. Б. Основы исследовательской деятельности педагога-музыканта: Учебное пособие [Текст] / Э. Б. Абдуллин. – СПб: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2014. – 368 с.
2. Панова, Л.М. Формирование информационной культуры учителя музыки [Текст] / Музыкальная культура и образование: информационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 года. / науч. ред. докт. пед. наук О.В.Бочкаревой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – с.129.
3. Психологические аспекты проектной деятельности: программы, конспекты занятий с учащимися [Текст] / авт. – сост. Л. Н. Куракина, И.С. Сидорук. – Волгоград: Учитель, 2010. – 191 с.
4. Фалетрова, О.М. Исследовательская деятельность педагога-музыканта: учебно-методические рекомендации к курсу «Методологическая культура учителя музыки» [Текст] / О.М.Фалетрова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. - 39 с.

УДК 37 + 372.87

К. Ю. Плотников

Электронная музыка как феномен педагогики: генезис вопроса

Аннотация. Указав на появление в образовательной и культурной средах особой формы музыки, названной *e-музыка* (электронная музыка), автор, представляя её генезис, перечисляет специфические черты, подлежащие педагогическому анализу.

Ключевые слова: *e-музыка* (электронная музыка), информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии (МКТ), образовательная среда.

Перемены (порой – кардинальные), которые привнесло появление и широчайшее распространение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), коснулись всех областей жизни нашего современника, в том числе и музыкального образования. Масштаб влияния этих перемен, а также последствия процессов, ими запущенных, требует глубокого анализа с точки зрения педагогики, политики, культурологии и пр. [4, с. 157-158].

Одним из *феноменов*, связанных с формирующимися (и формируемыми) культурной и образовательной средами (информационно-технологической средой обучения – по

О. В. Бочкаревой [1, с. 167]; высокотехнологичной информационно-образовательной средой – по Т. Н. Носковой [2]) и требующих педагогической оценки, – является та особая форма собственно музыки, которая отличается особенностями деятельности по ее созданию, восприятию, трансляции и пр., появившись с развитием ИКТ. Мы предлагаем закрепить за ней термин «*е-музыка*» (дефиниция и общий «портрет») [3, с. 90-92].

Специфика е-музыки как особой формы собственно музыки и, в целом, как феномена, актуальность изучения которого с позиций педагогической науки бесспорна, видна в тех обстоятельствах, что привели к ее появлению. С другой стороны, генезис е-музыки раскрывается в тех специфических условиях, в которые происходит, с определенной поры, образовательный процесс, где конкретным субъектом выступает ученик, студент, родитель, педагог и пр.

Отметим, что в наших последующих рассуждениях мы основываемся:

- на непосредственной собственной (более чем 25-летней) и своих коллег практике, включая: уроки музыки в общеобразовательной школе (а); работу с обучающимися в системе дополнительного образования (б); организацию досуга отдыхающих в летнем детском оздоровительном лагере (в);

- на результатах исследований в направлении общего музыкального образования (в рамках разработки и реализации модели педагогического сопровождения образовательных продвижений школьника при освоении им музыкально-компьютерных технологий (МКТ) (а); в рамках разработки и внедрения методики пропедевтического обучения информатике с использованием МКТ (б).

Итак, появление (с изобретения Т. Эдисоном) и последующее в XX в. массовое использование звукозаписи, перешедшее на новую стадию – связи с развитием и повсеместным (последние два десятилетия) распространением компьютерной техники и др. достижений ИКТ (Мировая сеть Интернет, локальные сети учреждений и пр.; мобильная сотовая связь; облачные технологии и др.) привели к революционным переменам в мета-системе «Человек» + «Культура / Искусство: Музыка» + «Общество».

Эти изменения можно зафиксировать в следующих специфических проявлениях:

I. *Отстранение музыки*, в значительной степени, от исполнителя, в том смысле, что она стала звучать не только там, где ее поет певец или играет инструменталист. Указанная особенность содержит в себе как очевидный плюс (возможность встречи слушателя с музыкой – уже без обязательного участия при этом исполнителя), так и минус (в случаях отсутствия или подмены реальной видеозаписи – потерю визуального контакта слушателя-зрителя с музыкантом, находящемся в творческом состоянии) и др.

II. Частое *несоответствие музыки*, окружающей человека, его социальному, гендерному и др. статусам. Примерами подобного «кривого зеркала» являются образцы маскультулы, принадлежащие к чуждой индивидууму национальной традиции, сопровождаемые кадрами эротики, насилия и пр.

III. *Видеоряд, сопровождающий музыку* и все чаще не имеющий прямого отношения к художественному образу звучащего музыкального произведения. Главное же – информация, передаваемая через видеоряд, сопровождающий звучание музыки, способна вызывать значительные изменения (более того – искажения) в восприятии; вызывать «мутации» смысла, заключенного в первоначальной идее композитора и исполнителя.

IV. *Словесный текст* (как и видеоряд) вокальных (все чаще – и изначально инструментальных) музыкальных произведений, *формирующий еще одну реальность* культурного пространства. В этом отношении, как негативные проявления, необходимо отметить следующее: упадок художественного уровня поэтических текстов к песням, звучащим в эфире, наличие ненормативной лексики (особенно – в рэп-композициях) и пр.

V. Отметим (в статусе «невероятное» – для всех предыдущих поколений) то, почти безграничное, *расширение числа персон*, которые в данный момент имеют возможность *для предъявления* сообществу пользователей Интернета *своей* (как гениальной, так и безобразной) музыкальной (в том числе – с видеорядом, с текстовыми комментариями и пр.) *продукции*. Опять-таки, указанный факт способен оказывать на сферы культуры и образования дво-

якое воздействие: созидательное (как расширение сферы творчества личности) – и разрушающее (в первую очередь, – в отношении лиц, не готовых к грамотной критической оценке контента музыки и того, что вместе с ней преподносится).

VI. *Условия бытования музыки* (возможность встречи человека с отдельным музыкальным артефактом в любое время и почти в любом месте) сопровождаются потерей контроля этого потока со стороны общества, его отдельных институтов (церкви, государства, семьи), ранее контролировавших создаваемую продукцию музыкального творчества, каналы ее трансляции и процесс приобщения к ней представителей конкретных сообществ. В настоящее время такие функции: либо невозможно реализовать с прежней эффективностью, либо переданы самому человеку (способному или неспособному осуществлять их).

В итоге, мы приходим к выводу о необходимости:

- дальнейшего изучения феномена, обозначенного нами как «е-музыка»;
- разработки и внедрения в образовательный процесс таких методик, которые бы помогли нашему современнику сформировать адекватную музыкальную и общую культуру в ситуации активного распространения е-музыки, освоить навыки критического анализа подобной информации.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Использование электронного пособия в дидактическом диалоге (на примере курса «История музыки для детей») [Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. - 2014. - Т. 2. - № 2. - С. 167-172.

2. Носкова Т. Н. Какую информационно-образовательную среду можно считать высокотехнологичной? / Т. Н. Носкова // Universum: Вестник Герценовского университета. - 2007. - № 1. - С. 45-47.

3. Плотников, К. Ю. Е-музыка как педагогический феномен [Текст] / К. Ю. Плотников // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». - 2016. - № 3 (49). - С. 88-94.

4. Плотников, К. Ю. К проблеме цивилизационного выбора в образовательном поле России (через образовательную область «Искусство: музыка») [Текст] / К. Ю. Плотников // Вестник Института мировых цивилизаций. - 2016. - № 12. - С. 153-159.

УДК 377.6

А. А. Постникова

Вологодский музыкальный техникум в 1929 году

Аннотация. Автор, опираясь на материалы областной газеты «Красный Север» восстанавливает события юбилейного для Вологодского музыкального техникума 1929 года. В статье приведены сведения о структуре техникума, контингенте преподавателей и учащихся, просветительской деятельности «Рабочей филармонии» и о собственно юбилейных торжествах.

Ключевые слова: вологодский музыкальный техникум, 1929 год, учащиеся, преподаватели, концерты.

Через три года исполнится сто лет старейшему музыкальному учебному заведению Вологодской области – Вологодскому областному колледжу искусств. Он был основан в 1919 году как Народная музыкальная школа при Пролетарском университете и стал первым на Северо-Западе России учреждением профессионального музыкального образования.

Цель настоящей работы – показать состояние и достижения музыкального техникума в преддверии его десятилетнего юбилея. В 2008 году, к 90-летию учебного заведения была подготовлена и издана книга Э.А. Кирилловой «Вологодский музыкальный колледж» [5].

Имеющиеся в ней сведения, касающиеся 1920-х годов, можно существенно дополнить информацией из статей, опубликованных в 1929 году областной газетой «Красный Север».

В качестве наиболее содержательной выделим статью А.Г. [имя автора установить не удалось] «Десятилетие Вологодского музыкального техникума» опубликованную в № 99 от 30 апреля [1]. Ее автор обстоятельно описывает структуру техникума, в те годы делившегося на три учебных заведения, «объединенных общностью управления»: музыкальную школу-четырёхлетку, трёхлетние курсы общего музыкального образования для взрослых и собственно техникум с четырёхгодичным курсом обучения, разделяющийся на инструкторско-педагогическое и исполнительское отделения. По данным А.Г., в 1929 году в техникуме обучалось 197 человек, «из коих рабочих и их детей 17,8 проц., служащих, членов профсоюзов 57,3 проц., крестьян – 1,5 проц., воспитанников детдомов – 3,8 проц., кустарей – 4,5 проц., лиц свободных профессий – 2,5 проц., пенсионеров – 7,6 проц. Преподавателей в техникуме 14 человек» [1].

В стенах музыкального техникума собрался квалифицированный состав педагогов. С момента основания в техникуме работали И.Г. Гинецинский, Л.В. Сокальская, А.Е. Гейльперин, Н.А. Галкин. Л.В. Сокальская и А.Е. Гейльперин получили образование в Московской консерватории [3], И.Г. Гинецинский брал уроки у профессора Петроградской консерватории Л.С. Ауэра. В число педагогов техникума входили также Е.Н. Левицкая, О.Н. Курбановская, М.Ю. Зубов, Н.В. Гвоздева, Б.А. Князев, З.А. Орлова, В.А. Воронин, Л.Я. Николаев.

Техникум никогда не замыкался рамками учебной деятельности. Преподаватели и учащиеся вели активную концертную и просветительскую работу – «обслуживали своими выступлениями широкие массы трудящихся города». Наиболее востребованными были симфонический оркестр под управлением И.Г. Гинецинского, хор под управлением В.А. Воронина, музыкальный квартет и трио [1].

Крупным общественным начинанием техникума стала организация в 1928 году «Рабочей филармонии», целью которой стало знакомство рабочего слушателя с академическими музыкальными жанрами, с историей классической музыки в ее лучших образцах. В 1929 году «Рабочая филармония» «уже вовлекла в состав своих членов свыше 400 чел. рабочих исключительно от станка» [1].

Судя по материалам газеты, концертная деятельность музыкального техникума в юбилейном 1929 году была чрезвычайно активной. В течение весны состоялось не менее 40 бесплатных выступлений в рабочих клубах, школах, детских домах. Наиболее ярким стал второй концерт «Рабочей филармонии» 30 января в помещении школы второй ступени № 1 (бывшей мужской гимназии), посвященный творчеству П.И. Чайковского [2].

Но самыми значимыми событиями года стали Торжественное заседание юбилейной комиссии и два концерта, посвященные десятилетию техникума. «7 мая в Доме Революции, в 6 час. вечера, состоится торжественное заседание юбилейной комиссии и отчетно-показательный концерт. В состав юбилейной комиссии входят в качестве почетного президиума: Народный Комиссар просвещения А.В. Луначарский (почетный председатель), председатель ЦК Всерабиса Ю.М. Славинский, народный артист Республики композитор А.К. Глазунов... Председателем юбилейной комиссии является председатель губотдела рабиса П.Ф. Запорожин, членами тт. Игнатов (заведующий губоно), Содман-Михайлова (председатель комсода техникума), Воробьев (рабочий-печатник), Павлов (отв. редактор «Красного Севера»), Геронимус (горком ВКП(б)), Попов (горком ВЛКСМ), Нижник (губженотдел) и др.

Вход на торжественное заседание и концерт для членов «Рабочей Филармонии» по членским билетам; для представителей советских, партийных, профессиональных и общественных организаций по специальным пригласительным билетам» [4]. 8 мая в Доме Революции состоялся платный концерт, в котором, наряду с преподавателями и студентами техникума, приняли участие выпускники – студенты Московской и Ленинградской консерваторий О.А. Авринская (пение), С.К. Мацюшевич (рояль), Н.Н. Ку...ский [?] (виолончель), Е.К. Иванова [?] (рояль); симфонический оркестр техникума под управлением И.Г. Гинецинского, хор под управлением В.А. Воронина и учащиеся по классам пения, рояля и скрипки [4]. Сце-

на была украшена лозунгами: «Музыку в рабочий быт», «Ритм музыки в трудовые процессы», «Вологодский музыкальный техникум единственная база музыкального образования на Севере». В дни концертов в Доме Революции была организована выставка, отображающая «развитие и рост техникума»: «В фойе... развернута небольшая выставка... – портреты композиторов – Бетховен, Шопен, Римский-Корсаков и много других, программы концертов за десять лет, музыкальная литература, книги по теории музыки, портреты учащихся и учащихся техникума, учебные таблицы, диаграммы и плакаты. Здесь показаны творческие, кропотливые будни техникума, его повседневная работа» [6].

Проанализировав материалы, посвященные десятилетнему юбилею музыкального техникума, можно сделать вывод о том, что в течение 1920-х годов техникум провел большую и очень ценную для развития музыкальной культуры города работу, органично сочетая в своей деятельности учебное, просветительское и концертное направления.

Библиографический список

1. А.Г. Десятилетие Вологодского музыкального техникума [Текст] / А.Г. // Красный Север. – 1929. – № 99. – 30 апреля.
2. Второй концерт филармонии [Текст] // Красный Север. – 1929. – № 22. – 27 января.
3. Долгушина М.Г. Вологжане – выпускники Московской консерватории [Текст] / М.Г. Долгушина // Московская консерватория в ее историческом развитии (к 150-летию со дня основания): Материалы всероссийской конференции... / ред.-сост. В.И. Адищев, К.В. Зенкин. – М.: НИЦ «Московская консерватория», 2016. – С.103–110.
4. К десятилетию музтехникума [Текст] // Красный Север. – 1929. – № 101. – 4 мая.
5. Кириллова, Э.А. Вологодский музыкальный колледж [Текст] / Э.А. Кириллова. – Вологда: б.и, 2008. – 304 с.
6. Ситов Вл. Десять лет музтехникума [Текст] / Вл. Ситов // Красный Север. – 1929. – № 103. – 9 мая.

УДК 373.1

Н. А. Потапова

Технология развития критического мышления на уроках музыки

Аннотация. Работа описывает технологию развития критического мышления школьников на уроках музыки и применение методов кластер и синквейн на уроках музыки в общеобразовательной школе в свете освоения новых образовательных стандартов.

Ключевые слова: синквейн, кластер, активность, вариантность, мышление, урок музыки, технологии.

Урок музыки. Что это? Это урок, на котором главное – сама музыка. Урок, на котором необходимо научить детей слушать ее, чувствовать, получать от этого удовольствие. Но в свете новых образовательных стандартов необходимо еще побудить детей к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Поэтому сегодня важно не столько дать ученику как можно больше знаний по предмету, сколько разбудить творческую активность ребенка, научить его самостоятельно размышлять, дать возможность проявить собственную инициативу, разбудить воображение детей, не ограничивать их ассоциативное мышление.

В решении этой задачи помогают новые приемы, технологии, например, технология развития критического мышления. «В условиях реализации требований ФГОС ООО наиболее актуальными становятся современные общепедагогические технологии, которые

рекомендуется использовать в школьном музыкальном образовании в зависимости от предметного содержания, целей урока, уровня подготовленности обучающихся, возможности удовлетворения их образовательных запросов, возрастной категории обучающихся» [1, с. 2]. Например, «технология развития критического мышления (методические приемы «Знаю../Хочу узнать../Узнал...», «Кластер», «Синквейн», «Инсерт», «Корзина идей», «Перепутанные логические цепочки». «Перекрёстная дискуссия», учебно-мозговой штурм, эссе и т.д.)» [1, с. 2].

Основная задача развития музыкально-критического мышления – научить ученика самостоятельно мыслить, структурировать и передавать получаемую информацию. Технология состоит из трех этапов (стадий): стадии вызова, смысловой стадии и стадии рефлексии.

Первый этап – «Вызов». На этой стадии ребёнок ставит перед собой вопрос «Что я знаю?» по данной проблеме. Работа с вопросами может быть организована двумя способами: «я сам», «мы вместе» (парная или групповая работа). На стадии вызова у ребёнка должно сформироваться представление, чего же он не знает и что хочет узнать?

Второй этап – «Осмысление». На данной стадии ребенок под руководством учителя и с помощью своих товарищей ответит на вопросы, которые сам поставил перед собой на первой стадии. Цель данного этапа — побудить ребёнка к высказываниям, дать толчок к анализу своих знаний, поддержать интерес учащихся к информации и добиться ее понимания. При этом важно, чтобы дети обменивались мнениями, говорили, ведь это обогащает их словарный запас, вырабатывает гибкость мышления.

3 этап – «Рефлексия». Данный этап способствует выработке собственного отношения к изучаемому материалу, выявлению тем и проблем для дальнейшей работы, а также анализу самого процесса изучения материала. Учащиеся самостоятельно делают выводы, сравнивают, анализируют, соотносят новые знания со своим опытом.

Развивая критическое мышление школьников на любом этапе урока музыки можно использовать различные методические приемы. Например: «мозговая атака», «ключевые термины», «верные и неверные утверждения», «синквейн» «кластер» и др. На последних двух остановимся подробнее. Последовательность действий проста и логична:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.
2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы (модель «планета и ее спутники»).
3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием.

В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной темы. Составление кластера важно для развития мышления. Мысли, возникающие при обсуждении темы, располагаются в определённом порядке, эти заголовки находятся вокруг основной темы. Приём «Кластер» может быть использован на любом этапе урока. На этапе актуализации мы составляем кластер, во время изучения новой темы добавляем в него новые термины, на этапе рефлексии рассматриваем, повторяем материал. Один и тот же кластер можно использовать несколько уроков, добавляя в него новые изученные понятия.

Пример кластера в 7 классе при изучении раздела программы авторов Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой «Особенности драматургии сценической музыки».

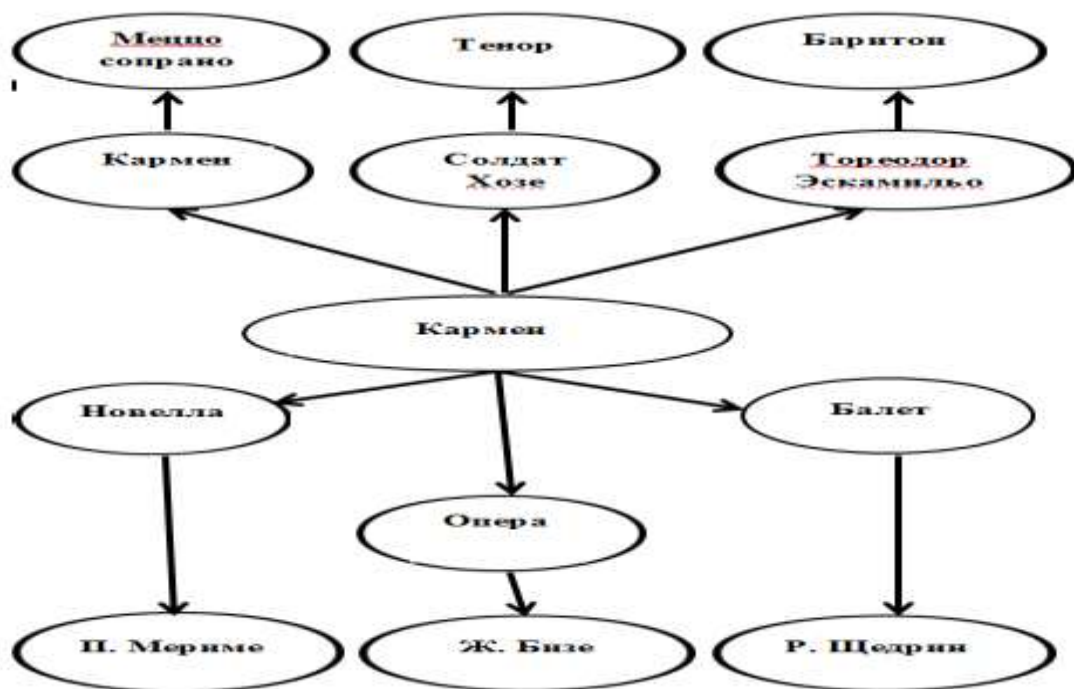


Рис.1

Ещё один приём активизации мыслительной деятельности, который можно применять на уроках музыки - это синквейн. Написание синквейна является формой свободного творчества, требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать. Составление синквейна, краткого резюме на основе больших объемов информации, полезно для выработки способности к анализу. Синквейн можно использовать по любой теме, на любом уроке. Он позволяет кратко и ёмко выразить мысль, обобщить тему, подвести итог. Его можно использовать как игру и как творческое задание. С его помощью дети учатся кратко выражать свои мысли и эмоции.

Принцип построения синквейна: первая строка – заявленная тема или термин (1 существительное или местоимение); вторая строка – описание признаков, свойств (2 прилагательных или причастия); третья строка – образована 3 глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия предмета или темы; четвертая строка – фраза из 4 слов, выражающая личное отношение автора к описываемому предмету, теме; пятая строка – одно слово-резюме, характеризующее суть предмета, темы, синоним 1-й строки.

Например, опера Ж. Бизе «Кармен» - синквейн к образу Кармен:

1. Кармен -
2. страстная, непокорная
3. танцует, завлекает, бросает,
4. отстаивает право на любовь и независимость.
5. свобода.

Таким образом, технологию развития критического мышления школьников, в частности, кластер и синквейн, возможно использовать на уроках музыки, не нарушая логику урока искусства.

Библиографический список

1. Томчук С.А., Фалетрова О.М. Модернизация содержания и технологий обучения предметной области «Музыка» в соответствии с ФГОС ООО [Текст] /С.А. Томчук, О.М. Фалетрова. – Ярославль: ИРО, 2016.
2. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2004.

Н. Н. Пушкина

Педагогическая диагностика как условие формирования умения смыслового интонирования у подростка в пении

Аннотация: Статья содержит анализ проблемы педагогической диагностики как условия формирования умения смыслового интонирования у подростка в пении: рассмотрены диагностические вопросы, задания и их результаты.

Ключевые слова: диагностика, интонация, смысловое интонирование, интонационный слух.

Каждое искусство говорит на своём языке. Музыка – язык звуков и интонаций – отличается особой эмоциональной глубиной. Музыкальное искусство, как отмечает О. В. Бочкарева – это «...способ постижения мира посредством эмоционального переживания» [2, с.24]. А музыка в большей степени, чем какой-либо другой вид искусства, доступна ребёнку. Главная задача педагога – научить детей правильно интонировать, исполнять музыкальные произведения, выразительно передавая тончайшие, неуловимые оттенки эмоциональных человеческих переживаний и настроений. Следовательно, необходимо больше внимания уделять развитию смыслового интонирования у детей, это является актуальной проблемой современной музыкальной педагогики.

Голос – это музыкальный инструмент, дарованный человеку природой. Этот инструмент сложный и капризный, но очень доступный для человека. Использовать этот музыкальный инструмент, то есть вокализировать звуки человек начал ещё до того, как появилась речь. Как подчеркивает О. А. Апраксина, что «музыкальная интонация родственна по происхождению речевой – и та и другая обращены к слушателям с целью воздействия на него, являются средством общения. Как музыкальная, так и речевая интонации оперируют звуковым материалом, обе они обращены к слуху» [1, с. 3].

Главной составляющей точного интонирования, в системе музыкальных способностей, является музыкальный слух. Пение не может осуществляться без слухового контроля, поэтому слух играет важную роль в пении. В своей статье Е.Д. Критская обращается к меткому выражению В. В. Медушевского, что «за интонацией спрятан живой человек» [5, с. 108], и это выражение становится ключом как к восприятию детьми конкретного музыкального образа, к смыслу произведения, так и к личности творца в целом.

Интонационно-стилевое постижение музыки ориентировано на личностную интерпретацию музыкальной речи, а значит, на активное воспитание у учеников «чувства музыки», собственный стиль мышления, смысловое интонирование. А. А. Пиличяускас отмечает, что главная задача школьника заключается в познании тех эмоций и сопутствующих им мыслей, которые возникают у него в процессе общения с музыкой. А в этом и заключается познание личностного смысла произведения. «Такой подход к музыке активизирует деятельность учащихся и закрепляет ценностно-значимый мотив этой деятельности – познание жизни, человека, самого себя» [3, с. 7].

Исходя из цели исследования, нами была осуществлена диагностика как условие формирования умения смыслового интонирования у подростка в пении. Диагностика включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, помогает учителю выявить сложности, с которыми сталкивается ученик в процессе формирования тех или иных навыков.

Мы провели диагностику, которая помогла нам выявить проблемы, связанные с формированием смыслового интонирования у детей в пении. Был проведён письменный опрос с

использованием метода анонимного анкетирования. Вопросы анкеты были сформулированы чётко и отвечали заданной цели. В ходе опроса ставилась задача сравнения средств музыкальной выразительности в двух музыкальных произведениях: *В. Гаврилин «Мама»* и *М. Парцхаладзе «Мама»*.

Для анкетирования были предложены следующие вопросы, нацеленные:

- на выявление настроения, характера произведения;
- развитие музыкального образа;
- определение средств музыкальной выразительности;
- на постижение главной идеи произведения, образа, который хотел передать слушателям композитор, а так же личностный подход школьников к произведению.

В процессе обработки результатов анкетирования, их анализа, мы пришли к следующим выводам: в целом у подростков развит личностный подход к музыкальному произведению, умение слушать, понимать и самим воспроизводить данную песню, а так же точно определять главную идею произведения, образ, который передан композитором через музыку. Также следует отметить, что мы столкнулись и с некоторыми трудностями, связанными с «зажатием» голосового аппарата, неточным интонированием, эмоциональной выразительностью. В основном все учащиеся испытывали трудность в определении средств музыкальной выразительности в данных песнях, а именно, в вопросе: какие интонации передают более точный образ и смысл данных песен? 90 % опрошенных отметили вопросительные и восклицательные интонации, и утверждали, что речевые интонации совпали с музыкальной интонацией.

Исполнение ранее знакомой учащимся песни было следующим диагностическим заданием, цель которого заключалась в выявлении уровня развития осмысления интонации и воплощения эмоционально-смыслового содержания произведения в интонировании. Затем им было предложено выразительно прочитать стихотворение о маме И. Мазнина «Простое слово», рассказать, о чем оно, расставляя все смысловые акценты. В завершении учащиеся выполняли задание на развитие музыкального слуха, где необходимо было повторить мелодию, которую педагог играл на инструменте или пел, а также самостоятельно пропеть мелодию знакомой песни. Выполнение данного задания выявило следующие трудности: неточное интонирование, отсутствие выразительности при подаче слова, неосмысленная фразировка при пропевании мелодии.

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что необходимо большее внимание уделять анализу смыслового содержания произведения, больше использовать наглядный материал, который способствует формированию умения смыслового интонирования у подростков в пении. Мы согласны с И. В. Субботиной, что немаловажную роль играет также наглядный материал, «иллюстрации к музыкальным произведениям, например, репродукции картин живописцев, особенно тех, которые совпадают по своему эмоциональному строю художественной образности с содержанием музыки» [4, с. 47].

Таким образом, проведенное диагностирование подтвердило необходимость проведения педагогической диагностики с целью формирования осмысленного интонирования мелодии учащимися и их личностного отношения к воплощению музыкального образа произведения.

Библиографический список

1. Апраксина, О. А. Музыкальное воспитание в школе. Вып. № 3: сборник статей / сост. О.А. Апраксина. – Москва: Музыка, 1978. – 104 с.
2. Бочкарева, О. В. Диалог как методология музыкально-педагогического образования // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 206 с.
3. Пиличяускас, А.А. Познание музыки как педагогическая проблема // Музыка в школе [Текст]/ А. А. Пиличаускас. – Москва, 1989. – № 1. – С. 6-11.

4. Субботина, И. В. Методика музыкального образования: актуальные вопросы современного музыкального образования: учебное пособие к курсу методики музыкального образования для студ. муз.-пед. фак-тов. / И.В. Субботина. – Вологда: Легия, 2011– 84 с.

5. Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. – 2-е изд. – Москва: Флинта: Наука, 1999. – 336 с.

УДК 378

О. Я. Рейма

Фольклорное исполнительство в системе подготовки будущих специалистов в области музыкального образования

Аннотация. «Фольклорное исполнительство» является одной из базовых дисциплин профессиональной подготовки специалистов в области музыкального образования и музыкального фольклора. В статье рассматриваются принципы, задачи и методы учебно-воспитательной работы по данному предмету. В классе фольклорного исполнительства студенты имеют практическую возможность освоения различных жанров народной музыки на основе анализа комплекса художественно-выразительных средств.

Ключевые слова: традиционная музыкальная культура, аутентичный фольклор, фольклорное исполнительство, принципы и методов освоения, художественно-исполнительские навыки.

Фольклор – важная часть отечественной музыкальной культуры – художественными средствами выражения передаёт духовные ценности и идеалы этноса, является мощным средством воспитания преемников традиций, открытых для диалога с другими народами. В современном обществе к народной музыке проявляют значительный интерес не только как к уникальному социально-культурному явлению, но и в связи с актуальностью этномузыкального образования детей и молодёжи [3, 4, 5].

В 2016 году коллективом преподавателей Вологодского государственного университета под руководством профессора Г.П. Парадовской разработана профессиональная образовательная программа по направлению «Педагогическое образование» профиль «Дополнительное образование (музыкальный фольклор)». Специальная подготовка включает дисциплины, направленные на изучение студентами-фольклористами истории и теории народной музыкальной культуры, овладение методами научно-практической, педагогической и художественной работы с фольклорно-этнографическими материалами.

Важным направлением профессионального обучения будущих специалистов в области музыкального фольклора является практическое освоение подлинных народно-певческих и хореографических традиций, формирование комплекса умений и навыков народного музицирования. Дисциплина «Фольклорное исполнительство» опирается на теоретические знания, полученные студентами в ходе изучения специальных курсов – «Теория музыкального фольклора», «Поэтика фольклора», «Народные исполнительские традиции», «Фольклор и этнография», «Спецкласс». Взаимосвязь теоретических предметов и исполнительской практики обогащает знания студентов, развивает осмысленное отношение к освоению явлений народной культуры, даёт возможность на личном опыте постичь закономерности бытования всего многообразия форм фольклора.

Основу предмета «Фольклорное исполнительство» составляют следующие принципы освоения народной музыкальной культуры:

1. целостности (единство учебной, научной и практической работы студентов);
2. системности (взаимосвязь задач, методов, средств и форм работы с фольклорным материалом; целесообразности, доступности и посильности освоения учебного материала с постепенным усложнением исполнительских задач);
3. научно-практической обоснованности исполнительского процесса, которая позволяет выявить общие закономерности и специфику фольклора;
4. воспитывающего обучения (формирование художественно-ценностной ориентации студентов; воспитание осознанного отношения к учебно-познавательному процессу; развитие этномузыкального мышления);
5. сознательности, творческой активности и исполнительской воли певца;
6. связь с жизнью (использование аутентичного фольклора в концертно-просветительской деятельности);
7. оптимизации (поиске наилучших решений поставленных задач; рациональном сочетании коллективных и индивидуальных форм, методов и средств обучения).

Дисциплина решает следующие учебные задачи: формирование художественно-исполнительских навыков и умений; воссоздание народной песни в её аутентичном виде с учетом этнографического контекста; изучение локальных певческих традиций Вологодского края; овладение различными видами певческой гимнастики и навыками управления дыхательного и голосового аппаратов; овладение традиционными элементами и видами народной хореографии; практическое освоение методики работы с фольклорным коллективом: отбор репертуара, планирование репетиционной деятельности и т.д.

Осуществить познавательную деятельность по освоению народных певческих традиций помогает система методов обучения:

- эмпирический (разучивание песенного образца по фонограмме с целью создания вокально-слухового образа произведения);
- аналитический (нотации, расшифровки, графические и аналитические схемы);
- вокально-технологический (знание общих законов акустики и физиологии голосового аппарата и умение применить их на практике);
- поисковый (творческо-познавательная деятельность, в которой педагог ставит задачи, а студент самостоятельно ищет их решение).

Комплекс средств и методов обучения в рамках предмета «Фольклорное исполнительство» формирует у певцов как общетеоретические, так и специальные компетенции. К первой группе относится общая музыкальная образованность (знание теории музыки и фольклора; наличие музыкального слуха; знание природы певческого голоса и звукообразования). Вторую группу образуют фольклористические знания, умения и навыки качества (владение механизмами и принципами организации фольклорной музыки, музыкальным диалектом локальных певческих традиций; аутентичной вокальной техникой) [2].

Основу деятельности предмета «Фольклорное исполнительство» составляет взаимосвязь творческой активности студентов на занятиях с педагогом и их самостоятельной работы по освоению тех или иных музыкально-поэтических жанров. Как пишет О. В. Бочкарёва, методология диалога, поиск педагогической меры в выборе содержания, средств, форм и методов обучения позволяет раскрыть творческие возможности и путь саморазвития личности в музыкально-педагогическом образовании [1].

Комплексное наращивание системы специальных знаний, навыков и умений по фольклорному исполнительству, опора на познавательные интересы студентов способствует формированию у будущих фольклористов осмысленного отношения к воссозданию глубинных основ традиционной музыкальной культуры.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Диалог как методология музыкально-педагогического образования [Текст] / О. В. Бочкарева // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля

2016 года, / науч. ред. докт. пед. наук. О. В. Бочкаревой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 22-25.

2. Волегова, Ю.Б. Подготовка будущих учителей музыки к дирижерско-хоровой деятельности в общеобразовательной школе [Текст] / Ю.Б. Волегова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 года, / науч. ред. докт. пед. наук. О. В. Бочкаревой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 37-39.

3. Лобкова, Г. В. Народная песня в системе высшего профессионального образования [Текст] / Г. В. Лобкова // Фольклор и молодёжь: приобщение детей и молодёжи к традициям национальной культуры. Сборник научных статей / Науч. ред., сост. С.Р. Кулёва. Департамент культуры и охраны объектов культурного наследия Вологодской области, Вологодский областной научно-педагогический центр культуры и повышения квалификации. – Вологда: ОНМЦК и ПК, 2011. – С.48-59.

4. Парадовская, Г. П. Фольклорное ансамблевое исполнительство в образовательной программе «Этномузыкология» [Текст] / Г. П. Парадовская // Вопросы музыковедения и музыкального образования: сборник научных трудов. Вып. 6: Ансамблевое исполнительство: традиции и современность / отв. ред. М. Г. Долгушина, И. А. Богомолова; Мин-во образования и науки РФ; Вологод. гос. пед. ун-т. – Вологда, ВГПУ, 2011. – С. 88-91.

5. Рейма, О. Я. К вопросу об актуальности этномузыкального образования [Текст] / О.Я. Рейма // Современное музыкальное образование: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных трудов кафедры пения и методики музыкального воспитания. Вып. 7 / отв. ред. Т. П. Брова; Мин-во образов. и науки РФ; Волог. гос. ун-т. – Вологда: ВоГУ, 2016. – С. 27-30.

УДК 37.022

П. А. Рослова

К вопросу о взаимосвязи музыки и художественного пластического образа в синтетических зрелищно-музыкальных формах

Аннотация. Автор считает, что родство музыки и пластики как искусства визуального выражения базируется на единстве процессуальной природы, на способности отражать богатейший мир душевных движений. Предшественником музыкальной интонации, является протоинтонация, как разнообразные звуковые реакции в быту, «высказывания». Протоинтонации тяготеют к древнейшими метасмыслам, закодированным в коллективном бессознательном. В результате взаимосвязи протоинтонации и моторно-двигательного компонента почти любая интонация может быть переосмыслена в реальных жестах, пантомимике, мимике. Отсюда происходит возможность одновременного, дополняющего или полифонического действия музыки и пластики в синтетических зрелищно-музыкальных формах.

Ключевые слова: протоинтонация, метасмысл, архетипические базисные формы, пластическое высказывание.

Театральное искусство по природе своей синтетично. Это особенно ярко проявлялось на ранних стадиях исторического развития театра, когда в народных празднествах драматического действия, музыка, пение, танец существовали в нерасторжимом единстве.

Музыка уже в глубочайшей древности была средоточием чувств и мыслей человека, музыка помогала ему общаться с ближними, она участвовала в открытии слова, потому что возникла раньше его. В ту пору, согласно данным науки, человек воспринимал окружающий его мир осмысленно и эмоционально.

«Всякий звук для древнего человека был прежде всего семантически, нес определённую информацию о «намерениях» или об отношениях «объекта» к «субъекту»: гремел ли гром, хрустели ли ветки в темноте - всё это вызвало к ответной реакции, побуждало к ответному действию, являвшемуся логическим следствием полученной звуковой информации» [1, с.102]. Эти фундаментальные качества слухового восприятия лежали в основе древнейших звуковых сигналов.

Предшественником музыкальной интонации в современном понимании этого термина, являлась протоинтонация, как разнообразные звуковые реакции в быту, «высказывания». Протоинтонации тяготеют к древнейшим метасмыслам, закодированным в коллективном бессознательном. Так, в охотничьих ритуалах доминирует интонация призыва, власти, как утверждение силы и твёрдости. Лирические, причитающие, уговаривающие интонации лежат в основе ситуаций прошений и мольбы (выпрашивание даров во время обряда колядования, прошение о ниспослании урожая, выпрашивание подарков у жениха в свадебном обряде и т.д.). Свадебные игры, детский фольклор наполнены игровыми, шуточными интонациями.

Протоинтонации, как музыкальные эквиваленты, музыкальное «сопровождение» ситуаций складывались в так называемые архетипические базисные формы, лежащие в основе универсального психомузыкального словаря восприятия. Архетипические базисные формы – это «первичные психомузыкальные образования, где определённая коммуникативная ситуация влечёт за собой определённый моторно-пластический и пространственно-временной образ» [1, с.103].

Моторно-двигательный, пластический компонент оказывается слепком всего того, что является неизбежным следствием звучания. Здесь и ощущения определённого мышечного усилия или расслабления, ритма дыхания, шага, пульсации – это всё эквиваленты переживания музыкального времени. Например, наиболее органичным мелодическим контуром, формирующим протоинтонацию прошения, является спуск, скольжение, мелодическое нисхождение, связанное с естественным падением голоса, выражающее неуверенность, слабость. Этот мелодический контур обрисовывает характерный просительный жест – фигуру поклона.

Итак, архетипические базисные формы (сформировавшие большей частью в быту, в обрядах, ритуалах) лежат в основе восприятия музыкальной драматургии в процессе музыкально-театральной деятельности. Музыкально - театральная деятельность возникает в результате синтеза трёх художественных сфер, родственных своей временной природой; словесного (вербального), визуально - процессуального (от пантомимы, танца до синтетических зрелищных форм театра и кино) и звукового искусств (невербальные сферы).

Говоря о контактах музыки и словесных (вербальных) художественных форм, надо отметить, что это взаимосвязь имеет богатую историю и широко представлена музыкальными воплощениями литературных произведений и включает синтетические жанры. Примером может служить не только вся вокальная музыка, музыка со словом, но и музыка «чистая», инструментальная, где словесная образность может претвориться лишь в музыкальном звучании (например, программная симфоническая музыка по мотивам литературных произведений).

В контексте взаимодействия звукового и визуально-процессуального искусств, нас будет интересовать связь музыки и художественного пластического образа. Но сначала проясним, в чем заключаются основные выразительные возможности языка пластического художественного высказывания.

В результате взаимосвязи протоинтонации и моторно-двигательного компонента почти любая интонация может быть переосмыслена в реальных жестах, пантомимике, мимике. Иными словами, пластическое высказывание – это как бы видимая музыка, временная единица которой не интонация, а жест. Язык жестов – древнейший язык. Его выразительные возможности огромны и отнюдь не связаны лишь с имитацией пластических образов реальной действительности. Ведь основная форма высказывания в восточном театре – метафорический «жест-иероглиф». Но способность пластически, невербально передавать явления непредметного мира, понятия, мысль есть одновременно и свойство творческого воображения, уходящего корнями в подсознание.

Внимание К.Станиславского к человеческому телу, влиянию физической жизни на жизнь духа, умение выразить через внешнее внутреннее, внимание к жесту, рукам актёра, позе, походке, физическому и пластическому развитию актёра имеет серьёзный научный фундамент [2].

Можно установить серию эквивалентов между чувствами и их пластической визуализацией. Жест в таком случае является элементом посредничества между внутренним миром (сознанием) и внешним (физическое бытие). «Если жесты суть внешние и видимые знаки нашего тела, через посредничество которых мы узнаём внутренние проявления нашей души, следует их рассматривать двояко: во-первых, как видимые изменения через них самих; во вторых, как средства, указывающие на внутренние движения души» [3, с. 120].

М.Чехов придавал жесту значение действия, считая, что не может быть просто жеста, без психологической окраски. Любой жест можно сделать с уверенностью, гневом, осторожностью, так как не может быть движения без цели. Он утверждал, что если жест окрасить психологически, то чувство непременно отзовется на движение, - это путь к познанию образа через тело роли. Жест организует позу тела, то есть выражает всю сложность психологической жизни образа, определяет состояние в данный момент, взаимоотношение со средой и партнёрами.

Мимика - это игра лица, лицевой экспрессии. Эта игра выполняет паравербальную функцию, подчёркивая или выделяя словесное высказывание, выражая психологическую реакцию на тот или иной стимул, передавая сообщение взглядом, гримасой недовольства, напряжением или расслаблением тех или иных мускулов лица. Взгляд актёра – неисчерпаемый источник информации не только в смысле психологической характеристики, отношения к другим актёрам, но и в смысле структурирования пространства, создания смысла. «Один и тот же жест может выражать десятки разных чувств в зависимости от того, как его освещает или окрашивает взгляд» [2, с. 73]. Всё это позволяет сделать вывод о том, что язык пластического художественного высказывания бывает весьма абстрагирован, алогичен с позиции реального пространственного мира, обладая при этом логикой и содержательностью высшего порядка. Благодаря этому он способен отражать глубинные психологические процессы, и будучи порождением естественных свойств человеческой личности, восприниматься во всей своей многослойности.

Родство музыки и пластики как искусства визуального выражения базируется на единстве процессуальной природы, на способности отражать богатейший мир душевных движений, психологических состояний. Отсюда проистекает и возможность одновременного, дополняющего или полифонического действия в синтетических зрелищно-музыкальных формах, в синкретических искусствах, и возможность их взаимопроникновения.

Библиографический список

1. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. Пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений /Д.К.Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 204 с.
2. Голубовский, *Б.Г.* Пластика в искусстве актёра [Текст]: Голубовский *Б.Г.* – Москва: Искусство, 1986. – 190 с.
3. Пави, Патрис Словарь театра. [Текст]: – Москва: Прогресс, 1991.- 504 с.
4. Рослова, П.А. Преподавание музыкального фольклора в общеобразовательной школе [Текст]: методические рекомендации / под ред. Фалетровой О.М. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2010. – 36 с.
5. Фалетрова, О.М. Развитие эмоциональной сферы учащихся специальных школ в процессе музыкального образования.- Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2003. – 18 с.

А. Н. Самохин

Лев Александрович Матвеев: музыкант и педагог

Аннотация. В данной статье рассматривается жизнь и творческая деятельность баяниста, организатора народно-инструментального образования в Саратове Льва Александровича Матвеева.

Ключевые слова. Саратовское культурно-просветительное училище, баян, подготовка кадров, инструментальное исполнительство, Саратовская консерватория.

Стремление людей знать как можно больше о творчестве наиболее ярких представителей музыкальной культуры нашей страны является вполне естественным человеческим качеством. Изучение выдающегося исполнительского и педагогического наследия способствует более глубокому осмыслению их вклада в культуру общества, помогает дальнейшему преумножению и совершенствованию их замечательных достижений. В настоящее время, в связи с особым интересом к возрождению традиций народно-инструментального исполнительства требует осмысление накопленного педагогического опыта. Особое место в народно-инструментальном образовании в нашей стране принадлежит педагогическому наследию Льва Александровича Матвеева.

Лев Александрович Матвеев родился 22 мая 1939 года в Тамбове, где после окончания школы поступил в Тамбовское музыкальное училище, которое окончил в 1957 году по классу баяна [2]. В дальнейшем своё обучение по специальности «инструментальное исполнительство на народных инструментах» он продолжил в Саратовской государственной консерватории имени Л.В. Собинова. Обучался он на кафедре народных инструментов в классе дипломанта Всероссийского конкурса артистов эстрады (1962 г.), Заслуженного деятеля искусств России Валерия Петровича Ломако.

Заметное влияние на развитие исполнительства на народных инструментах в Саратове в эти годы оказало творчество Ивана Яковлевича Паницкого. Большое значение в своей педагогической деятельности он уделял инициативе ученика и исполнительскому показу. Он проигрывал отдельные фрагменты музыкального произведения на баяне или фортепьяно. Однако у самого И.Я. Паницкого дважды одинаково, никогда произведение не звучало. «Иван Яковлевич, Вы же вчера совсем не так играли!» - восклицал ученик. «Но то ведь было вчера», - отвечал музыкант. Своей вдохновенной игрой, небывалой увлечённостью он зажигал своих учеников [4, с. 28]. Именно творчество И.Я. Паницкого оказало непосредственное влияние на формирование педагогических взглядов Льва Александровича.

По окончании консерватории в 1964 году Л.А. Матвеев по распределению был направлен в Калмыцкую АССР, где три года преподавал в классе баяна в музыкальном училище города Элисты. Это училище было открыто в 1960 году по предложению ректора Саратовской консерватории, профессора Льва Львовича Христиансена и комплектовалось педагогическим составом, состоящем из выпускников Саратовской консерватории. В данном учреждении основной задачей Льва Александровича стала подготовка музыкально-педагогических кадров с учетом местных культурных традиций Калмыкии. В 1964 г. в Саратовском культурно-просветительном училище была открыта специализация: «Руководство самодеятельным оркестром народных инструментов». На новую специализацию были привлечены замечательные музыканты, авторитетные педагоги: И.И. Ершов, В.Б. Любкин, Е.А. Портнов, Б.И. Скворцов, В.А. Бурцев, В.И. Рыбкин, А.Б. Кац и др. Выпускникам училища присваивалась средняя квалификация клубного работника. В 1966 году, отработав по распределению, Л.А. Матвеев возвращается в Саратов и начинает педагогическую деятельность в Саратовском культурно-просветительном училище и вместе с этим возглавляет предметно-цикловую комиссию.

Саратовское культурно-просветительное училище в те годы являлась кузницей клубных кадров для села, пропагандистов, агитаторов и аккомпаниаторов художественной самодеятельности [3]. Работу в училище Лев Александрович совмещает с 1966 года с педагогической деятельностью на кафедре народных инструментов Саратовской консерватории, а в 1973 году переходит на основную работу в консерваторию, где работает до 1980 года. Он сочетает педагогическую и исполнительскую деятельность, являясь преподавателем по классу баяна, а так же участником квинтета баянистов. Лев Александрович в своей педагогической деятельности постоянно находился в творческом диалоге с учеником своего класса. Это выражалось в выборе репертуара, развитии технических навыков и обязательно в личном общении [1]. Известными выпускниками его класса стали преподаватель Саратовского областного колледжа культуры имени Е.Н. Курганова, Заслуженный работник культуры РФ В.И. Гетманец и преподаватель по классу баяна Детской школы искусств №3 города Саратова С.Р. Казаков [2].

Лев Александрович Матвеев выделял три метода обучения баяниста:

Первым является слухо-двигательный метод. Он выделяет главенствующее значение слуха, который контролирует и направляет все исполнительские действия музыканта, сортирует все движения, связанные со звукоизвлечением. При этом сам слух активно развивается, обогащая весь комплекс данных, задействованных в исполнительском процессе. Этот метод направлен на развитие музыкальных способностей, являющихся условием для успешного обучения на каждом этапе обучения, предполагает мультиплицирование особенностей психического развития личности в каждом возрастном периоде.

Второй метод – двигательный. Он заключается в первородности движения. В начальной стадии исполнения выполняется движение, а звук - лишь его результат. Музыкальный материал, таким образом, усваивается за счет зрительных и тактильных аппликатурных представлений, с опорой на слуховые образы. Точность здесь обязательна, а выразительность лишь желательна и, если в игре выразительность отсутствует, то педагогу необходимо проявлять внимание к ученику в работе над художественным образом, а не «бороться» с его природными данными.

Третьим методом Лев Александрович выделяет креативно-слуховой - творчество ученика в опоре на слух. При этом задача педагога состоит в гармоничном использовании данных методов, исходя из способностей и индивидуальных особенностей своего ученика.

В 1980 году Лев Александрович Матвеев переезжает на свою родину в город Тамбов, где начинает работать в Тамбовском филиале Московского института культуры [4]. 2 апреля 1990 года постановлением Совета Министров СССР и приказом Министерства культуры РСФСР организован Тамбовский государственный институт культуры. Указом президента РФ 29 декабря 1994 года путем слияния Тамбовского государственного педагогического института и Тамбовского государственного института культуры был создан Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, где Лев Александрович продолжил свою педагогическую деятельность, распространяя свой огромный накопленный педагогический опыт.

Жизнь и творчество Льва Александровича Матвеева, талантливого музыканта и педагога, внесшего неоценимую лепту в культуру нашей страны – это живая история становления и развития отечественной баянной педагогики, а искусство музыканта – яркий пример служения своему народу.

Библиографический список

1. Бочкарева, О.А. Диалог как методология музыкально-педагогического образования // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 г., / Под науч. ред. докт. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2016. - С.22-25
2. Лебедев, А.Е. Матвеев Лев Александрович // Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова: 1912-2012: Энциклопедия. / Министерство культуры Сара-

товской области, Саратовская государственная консерватория; отв. Ред. О.Б. Краснова. – Саратов: Изд. ИП Везетина, 2012. – С. 227-228.

3. Самохин, А.Н. Из истории подготовки культурно-просветительских кадров в Саратовском Поволжье: 1917-1991 гг. // Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области [Текст]: Материалы IV Международной научно-практической конференции (22-24 октября 2015 г.) / Под общей ред. Ю.Ю. Андреевой и И.Э. Рахимбаевой. – Саратов: ИЦ «Наука», 2016. – С. 174-179.

4. Самохин, А.Н. Становление и развитие профессионального народно-инструментального образования в Саратове // Образование в современном мире: сборник научных статей / под ред. проф. Ю.Г. Голуба. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2015. – Вып. 10. - С. 27-33.

УДК 378

В. Л. Сигова

К вопросу о реализации творческих способностей студента-бакалавра в рамках дисциплины «Музыкально-исполнительский практикум»

Аннотация. Статья посвящена вопросу реализации творческих способностей студентов-музыкантов в учебной деятельности посредством актуализации мотивации к самостоятельному творчеству. Автор полагает, что познавательный интерес, возникающий у студентов в процессе самостоятельной работы на разных ее стадиях - от создания сценария спектакля до его сценического воплощения будет способствовать раскрытию творческого потенциала.

Ключевые слова: творческие способности, мотивация, познавательный интерес, вариативность, импровизация, свободный выбор.

В развитии творческих способностей будущего учителя музыки важную роль играет мотивационный аспект - актуализация внутренней потребности студента к самостоятельному решению творческих учебных задач. Творческой деятельностью не занимаются по принуждению, ее мотивами могут стать потребности, лично значимые для студентов.

В совокупности мотивы учебной деятельности образуют иерархическую систему, особое место в которой занимает познавательный интерес. Е.П. Ильин указывает на то, что интерес, это «познавательная потребность, которая побуждает человека проявлять творчество для ее удовлетворения» [1, с.187]. Интерес – одно из генетически ранних проявлений и мотивационный источник развития творческих способностей и поддержания творческой активности на оптимальном уровне. Вариативность интересов создает условие накопления материала для творческих преобразований и ассоциирования, например: интерес к проблеме, к получению знаний, желание самостоятельно выбирать творческое задание, удовольствие, получаемое от творческой деятельности, значимость собственной личности, соревновательность, интерес к созданию творческого продукта и т.д.

А.С. Шаров, отмечая стремление творческого человека к значимости собственной личности, которое не только направляет, но и мобилизует его в реализации выполняемой им деятельности, полагает: «Стремление к значимости охватывает всего человека, он ищет место приложения своих сил и способностей, поэтому творческие люди многое пробуют делать, начинают и бросают, пока не найдут то, где они максимально результативны, и это приносит им огромное удовлетворение» [3, с. 329-330].

Студенческий возраст совпадает с периодом профессионального становления личности. По мере овладения профессиональными компетенциями укрепляется и утверждается

ощущение личной значимости и статусности студента в социуме. Поскольку профессиональная деятельность учителя музыки связана не только с вариативностью и художественной природой музыкального искусства, и с музыкально-исполнительской деятельностью, но также с организаторской, коммуникативной, конструктивной и исследовательской, студенты-бакалавры, обучающиеся на музыкальном отделении, на четвертом курсе, принимая участие в постановке музыкального спектакля в рамках учебной дисциплины «Музыкально-исполнительский практикум», получают возможность творчески проявить себя во всех вышеперечисленных видах деятельности.

Практические занятия по данной дисциплине позволяют студенту выразить себя в разных ипостасях – от актера до режиссера, от художника по костюмам до автора сценария, от солиста – вокалиста до человека-оркестра, каждый может выбрать посильное и интересное задание. Возможность свободного выбора учебного задания, его вариативность, относительная гибкость в рамках данной дисциплины позволяет стимулировать познавательный интерес студента.

Для постановки ежегодно используется новый сюжетный материал и новые задания. На первом занятии студентам предлагается на выбор несколько авторских вариантов музыкальных сказок и литературных сюжетов. После коллегиального обсуждения вариантов учебная группа принимает окончательное решение. Например, студентам было предложено задание написать новый сценарий по мотивам повести Лии Гераскиной «В стране невыученных уроков». После обсуждения сюжета было решено перенести действие на «музыкальную почву». В результате главный герой превратился в ученика музыкальной школы, что повлекло за собой трансформацию всего содержания.

Подготовка музыкального спектакля требует от его участников творческой отдачи и активной личностной позиции. Работа над ролью включает в себя разнообразные виды самостоятельной деятельности: освоение литературного и музыкального текста, сценической речи и сценических движений, рисунка роли и мизансцен, взаимодействие в актерском ансамбле. В процессе работы над спектаклем учитывается разный уровень профессиональной музыкальной подготовки студентов, выявляются их сильные и слабые стороны. Свободно владеющие музыкальным инструментом и голосом исполняют центральные роли, а менее подготовленные пробуют себя во второстепенных ролях, в качестве костюмеров и гримеров, однако, у этих студентов отмечается проявление активного интереса к постановочному процессу, что выражается в правке сценария, актерских импровизациях и в довольно успешных попытках постановки мизансцен.

Дисциплине «Музыкально-исполнительский практикум» предшествует инструментальный конкурс самостоятельно выученной пьесы «Музыка-детям», участие в котором позволяет студентам накопить сценический опыт сольных и ансамблевых выступлений, устных и письменных презентаций, повышает у них способность к сценической адаптации, помогает преодолеть боязнь сцены.

Возможность самостоятельного воплощения коллективно созданной сценической концепции способствует снятию психологических барьеров – студенты не боятся экспериментировать с музыкой, текстами, сценической пластикой и т.д. Каждый участник отвечает за свою зону работы и роль, выбранную адекватно исполнительским возможностям, это придает выступлению уверенность и мотивирует к дальнейшему творческому поиску.

В.Н. Холопова, рассматривая творчество как способность находить и создавать новое, как наивысший ранг мышления, в отличие от перебора альтернативных вариантов (ситуативная и глубинная креативность), указывает на присутствие творчества и в обращении с каноном в искусстве. Чтобы его (образец) постигнуть «надо скрыто проделать путь первооткрывателя, чтобы канон (инвариант) понимать и преломлять в разных вариантах, осмыслять и переосмыслять в разных контекстах требуется творчески-эвристическая способность» [2, с. 97].

Творчество начинается с подражания традиционным формам, подражание – начальный этап творческого процесса, по мере развития которого у студентов появляются свои оригинальные идеи: соединение классической и современной музыки в оформлении спек-

такля, использование речитативов сессо, сочинение оригинальных текстов на музыку известных вокальных сочинений, использование лейтмотивов в качестве образных характеристик, импровизации в монологах, диалогах и мизансценах.

Сочетание интереса и возможности проявить себя в разном профессиональном качестве, в особенном подходе к заданию, создать нечто отличное от собственного предыдущего результата мотивирует студента реализовать свою потребность в творчестве, априори заложенную в каждом человеке. Роль педагога – направить творческие устремления студента в соответствии с выявленным интересом, и тем самым помочь реализовать творческий потенциал.

Библиографический список

1. Ильин, Е.П. Мотивы и мотивация / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
2. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 319 с.
3. Шаров, А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: монография / А.С. Шаров. – Омск: Изд-во Ом ГПУ, 2000. – 358 с.

УДК 78.05

Е. А. Смирнова

Возможности музыкотерапии как средства психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания учителей

Аннотация: В статье рассмотрен феномен эмоционального выгорания учителя. Проанализированы результаты диагностического исследования эмоционального выгорания учителей города и области. Выявлены доминирующие симптомы эмоционального выгорания учителей. Приведены современные отечественные и зарубежные методики психотерапевтического применения музыки в профилактическом и реабилитационном процессе. Рассмотрены причины недостаточного использования музыкотерапевтических методов в психопрофилактической и психокоррекционной работе с педагогами. Обозначены пути преодоления вышеназванных проблем.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание учителя, доминирующие симптомы, музыкотерапия, психопрофилактика, психокоррекция.

Современное общество предъявляет высокие требования к системе образования и к личности учителя. Стремясь соответствовать этим требованиям, учителя, зачастую без отрыва от профессиональной деятельности, беспрестанно повышают уровень профессиональной компетентности, что, в свою очередь, уже ведет к эмоциональным, интеллектуальным и физическим перегрузкам. Напряженные ситуации на работе (трудности взаимодействия с учениками, конфликтные ситуации с родителями, администрацией, сотрудниками) приводят к истощению эмоциональных ресурсов педагога. Результатом этого становится эмоциональное выгорание, проявляющееся в виде тревоги, отстраненности и эмоционального истощения.

Особенностью феномена эмоционального выгорания учителя, на наш взгляд, является истощение эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека, развивающееся на фоне пролонгированных во времени стрессовых воздействий и характеризующееся нарастающей степенью выраженности его проявлений [2].

Опасность «выгорания» состоит в том, что это не кратковременный проходящий эпизод, а долговременный процесс «сгорания дотла». Эмоциональное выгорание откладывает негативный отпечаток на все сферы жизни и деятельности учителя и опасно тем, что «выгорающий» учитель, как правило, не осознает его симптомы и изменения [5].

Диагностическое исследование эмоционального выгорания учителей города Ярославля и Ярославской области показало, что примерно четверть педагогов школ находятся на пороге эмоционального выгорания, при этом уровень его начинает прогрессировать примерно с 15-17 года педагогического стажа, и выражается в активном развитии защитной реакции в форме сопротивления нарастающему стрессу.

Нами выявлены доминирующие симптомы эмоционального выгорания учителей, проявляющиеся в нарастании отчаяния и негодования, экономичном проявлении эмоций и неадекватном избирательном эмоциональном реагировании, в отсутствии желания общаться даже с близкими людьми и проявлять должное эмоциональное отношение к своим подопечным, в попытке облегчить или сократить профессиональные обязанности. Наиболее выраженными являются физиологические симптомы, такие как усталость, быстрая физическая утомляемость, головные боли, проблемы со стороны желудочно-кишечного тракта, длительно текущие незначительные недуги, обострения хронических заболеваний. На наш взгляд, это связано с тем, что кризисная стадия выгорания, как правило, сопровождается усталостью и подверженностью заболеваниям, в том числе и хроническим, в результате этого у педагога ухудшается работоспособность и усиливаются переживания неудовлетворенности собственной эффективностью работы и качеством жизни.

Эмоциональное выгорание легче предупредить, чем лечить, поэтому важно уделять внимание организации целенаправленной работы по сохранению эмоционального (психического) здоровья учителей.

Современные ученые и психотерапевты разных музыкотерапевтических направлений и школ, на основе своих опытов, доказали ценность музыки как средства профилактики и коррекции различных состояний человека [1], [3].

В настоящее время существует ряд современных отечественных и зарубежных методик психотерапевтического применения музыки в профилактическом и реабилитационном процессе. Наиболее значимыми среди зарубежных музыкотерапевтических методик разработки немецкого музыкотерапевта Кристофа Швабе. Им были впервые разработаны подходы к регулятивной и рецептивной музыкотерапии. Наиболее известны российские музыкотерапевтические методики: концепция музыкально-рациональной психотерапии Валентина Ивановича Петрушина; методики исцеления пением Сергея Вагановича Шушарджана; оригинальная методика Владимира Михайловича Элькина, объединившая музыкотерапию и цветодиагностику; система Рушеля Блаво, основанная на интеграции научной медицины и древнего опыта [1],[3].

Использование методик музыкотерапии в профилактике и коррекции негативных психоэмоциональных состояний, дает возможность личности выразить себя, свое непосредственное эмоциональное состояние пением, движением, игрой на инструментах, реконструировать свое эмоциональное состояние, наполнить его положительными эмоциями. Применение музыкотерапевтических методов и приемов способствует разрешению внутреннего конфликта и, как следствие, приводит к стабилизации психоэмоционального состояния и регуляции функций организма [4], [6].

Психопрофилактические и психокоррекционные возможности музыкотерапии как фактора сдерживания проявления эмоционального выгорания учителей, в настоящее время, мало изучены. Недостаточное использование музыкотерапевтических методов в профилактической и коррекционной работе обусловлено, по нашему мнению, следующими факторами. Первый – это отсутствие учета индивидуальных психических проявлений эмоционального выгорания педагогов. Второй – трудность организации процесса индивидуальной или групповой психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания учителей без отрыва от профессиональной деятельности. Третий – это неразработанность эффективных условий организации музыкотерапевтического процесса и методических рекомендаций к ним, направленных на оперативное применение музыкотерапевтических методов и приемов.

Для преодоления вышеназванных, на наш взгляд, проблем организации профилактической и коррекционной работы с педагогами, необходимо решить следующие задачи: вы-

явить условия (организационные, психологические и методические) организации и проведения музыкотерапевтической работы, обеспечивающие наибольшую эффективность психопрофилактики и психокоррекции эмоционального выгорания педагогов на музыкотерапевтических сеансах; разработать методические рекомендации по организации и проведению музыкотерапевтических сеансов; диагностировать эмоциональное выгорание педагогов в процессе психопрофилактической и психокоррекционной работы не менее двух, трех раз; проводить психопрофилактическую и психокоррекционную работу с учетом и на основе диагностики, отражающей индивидуальные особенности эмоционального (психического) выгорания каждого конкретного педагога.

Библиографический список

1. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А.И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2006. – 336 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та. – 2011. – 160с.
3. Менегетти, А. Музыка души. Введение в музыкотерапию. Составлено по лекциям А. Менегетти / – СПб., 2012. – 175 с.
4. Фалетрова О.М. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции: учебно-методическое пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. - 146с.
5. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии.- 2004.- №6. С.38-45.
6. Смирнова, Е.А., Корнеева, Е.Н. Музыкотерапия как средство психопрофилактики и психокоррекции выгорания педагогов // Материалы I международной науч.-пр. конференции, 21-22 апреля 2016 года, / науч. ред. док. пед. наук О.В. Бочкаревой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 160-162

УДК 378

Е. А. Снежкова

Многофункциональность концертной деятельности: на примере цикла «Гитарные вечера на Волге»

Аннотация. Автор считает, что концертная деятельность в концентрированной форме помогает реализовать начинающим исполнителям художественно-творческий потенциал. Исполнительская деятельность многофункциональна и реализует воспитательную, эстетическую, познавательную, рекреационно-развлекательную, гедонистическую, компенсаторную и ряд других функций, особенно в условиях творческого проекта – концертной деятельности.

Ключевые слова: концертная деятельность, творческий проект, концертное выступление, диалог, концерт, способы коммуникации.

Как известно, в процессе обучения музыкантов овладение мастерством в наиболее концентрированной форме осуществляется в условиях публичных выступлений, которые предоставляют учащимся и студентам уникальную возможность проявлять свой художественно-творческий потенциал в музыкально-исполнительской деятельности. Как указывает О.В.Бочкарева: «Динамика становления и творческое оформление эмоциональной выразительности, восприимчивости к прекрасному, осознание своего внутреннего эмоционального состояния, вызванного восприятием художественного образа, особое «вчувствование» в музыку – это тот путь, который стимулирует процесс субъект-субъектного общения и взаимодействия, способствует развитию музыкально-слуховых представлений, формированию

музыкальности личности» [1, с. 411]. Музыкальность личности в наибольшей степени развивается в концертной деятельности, которую Ю. Дмитриев определяет, как «постоянное или периодическое участие в различных концертных выступлениях» [2]. В. Коновалов отмечает, что «концертное выступление — конечный результат проделанной репетиционной работы, выраженный в исполнении музыкальных произведений перед публикой» [3, с.18]. Рассматривая концертные выступления любительских коллективов, автор указывает, что выступление на сцене всегда связано со всем учебно-воспитательным процессом и является своеобразным экзаменом на художественную зрелость коллектива.

В этой статье обобщим опытом коллектива «Ярославский гитарный квартет», в состав которого входят студенты разных курсов Ярославского музыкального училища (колледжа) им. Л.В. Собинова.

Гитарные вечера на Волге – цикл концертов, которые проводятся в Ярославле в музее «Музыка и время». В настоящее время можно говорить о периодичности этого мероприятия, целенаправленном и перспективном развитии, востребованности коллектива, наличии постоянной публики и многих других аспектах. Но, на наш взгляд, интересно проследить процесс становления творческого коллектива, как неопределимый опыт, который может быть востребован, и на его примере рассмотреть multifunctionality феномена «концертная деятельность».

Идея создания цикла концертов связана с деятельностью молодого коллектива исполнителей – Ярославского гитарного квартета, созданного на базе Ярославского музыкального училища (колледжа) им. Л.В. Собинова. В репертуар квартета входит музыка самых разных направлений: произведения современных композиторов, традиционный гитарный репертуар, собственные переложения произведений известных композиторов и популярных композиций. Толчком для создания квартета, по мнению его художественного руководителя Андрея Харчева, стали две веские причины:

1. Отсутствие в городе Ярославле гитарного коллектива с большим количеством гитаристов.

2. Создание своеобразной творческой лаборатории, дающей возможность исполнять более сложные разнообразные музыкальные произведения и обеспечивающую концертную практику, необходимую для каждого исполнителя.

А.Харчев отмечает, что в исполнительской концертной деятельности музыканты могут «не только демонстрировать свой талант и качество обучения игры на музыкальном инструменте», но и имеют возможность «погрузиться в профессиональную музыкальную среду, услышать игру состоявшихся музыкантов-профессионалов; поучаствовать в мастер-классах педагогов ведущих профессиональных учебных организаций; выступить на одной фестивальной сцене с концертными музыкантами...»[6, с.191].

Подводя итоги деятельности творческого коллектива, можно утверждать, что под эгидой «Гитарные вечера на Волге» прошло три концерта (не считая «подготовительных» проектов, и на наш взгляд, успешных гитарных концертов). Они реализовались достаточно в короткий временной промежуток – менее года. Ярославцы смогли познакомиться с творчеством приглашённых исполнителей: М. Кашеутова и Е. Петровой, Р. Мамедкулиева, С. Власкалич и Й. Доуса; оценить творческий рост своих земляков в сольных (К. Шаромова, А. Жимайлов) и ансамблевых композициях (дуэт Ирины и Любавы Ангеловых, дуэт А. Харчева и А. Жимайлова) и традиционном составе квартета (состав 2015-2016г.: А.Харчев, А.Жимайлов, А. Яркова, К. Шаромова).

На наш взгляд, концерт – едва ли не самая популярная и общедоступная форма культурно-просветительской работы, отличающаяся значительным воспитательным потенциалом.

Тематические концерты «Гитарные вечера на Волге» реализуют несколько функций:

- воспитательную функцию, связанную с формированием эстетического вкуса и художественных представлений, эстетических чувств, приобщения личности к миру прекрасного;

- познавательную функцию, которая заключается в познании человеком на мероприятии чего-то нового, в данном случае новой музыки или творчества исполнителей;
- рекреационно-развлекательную, она максимально способствует полноценному отдыху людей, восстановлению их физических и духовных сил;
- гедонистическую – человек получает удовольствие, наслаждение от посещения концерта;
- компенсаторную – общечеловеческая концепция идеального мира заключена в празднике, а концертной программе всегда присуща праздничная атмосфера.

Итак, как концертная деятельность – это один из важнейших аспектов работы творческого коллектива, имеющий огромное значение для творческого роста его участников и всего музыкального коллектива в целом. Продолжение смысла его деятельности видится в профессиональном совершенствовании себя как исполнителя в концертном творчестве. Так, Ирина и Любава Ангеловы успешно выступают в гитарном квартете Нижегородской консерватории, включилась в концертную жизнь Петрозаводска Ксения Шаромова.

Воспитание музыканта – исполнителя невозможно без формирования эстетической, этической культуры, развития художественного вкуса. В идеале воспитательная функция заключается в привитии человеку нравственных установок и ориентиров и, переходя на более высокий уровень иерархии, реализует мировоззренческую функцию. Исполнитель – музыкант в этом процессе выполняет важную задачу. Исполнительский профессионализм, по мнению Е.А.Снежковой, должен «сочетаться с высоким уровнем общей культуры личности: нравственно-этическими качествами; культурой общения с окружающими; постоянным самосовершенствованием и самообразованием ответственным отношением к своей профессиональной деятельности; компетентностью во многих областях знаний; тонким художественным вкусом; культурой внешнего вида, человеческой гуманностью и любовью, уважением к учащимся»[5, с. 164].

Библиографический список

1. Бочкарева, О.В. Диалогическая направленность восприятия музыки [Текст] О.В. Бочкарева // Материалы межд. конф. «Чтения Ушинского» пед. фак-та ЯГПУ ч.2./ Отв. ред. Н.Н. Иванов, Ярославль: Изд-во ЯГПУ.- 2015, С. 396-403.
2. Дмитриев, Ю. Номер // Эстрада России. XX век. Энциклопедия/ Ю. Дмитриев. – М., 2004. – С. 452.
3. Коновалов, В.М. Концертная деятельность любительского эстрадного коллектива. Учебно-методическая программа. – М., МГУКИ, 2000. – 21с.
4. Макарова, Е.А. Организация концертно-зрелищной деятельности: методическое пособие для работников культуры /Е.А. Макарова, С.Б. Мойсейчук, И.Л. Смаргович – Минск: ГУК «Минский областной центр народного творчества», 2015. – 170 с.
5. Снежкова Е.А. Феномен «учитель-ученик» в образовательном процессе (на примере деятельности ДМШ при колледже им. Л.В. Собинова) // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 г., / Под науч. ред. докт. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2016. – С.163-166.
6. Харчев А. Музыкальный конкурс как среда для становления и профессионального самоопределения начинающего музыканта // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 г., / Под науч. ред. докт. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2016. – С.189-192.

Н. А. Соболева

Художественно-невербальный текст – сущность понятия

Аннотация. В статье автор разрабатывает новое направление коммуникации, которую он назвал художественно-невербальной. Дается определение понятию «художественно-невербальный текст».

Ключевые слова: текст, художественный текст, невербальный текст.

Понятие «*текст*»¹⁰ вошло в лингвистический научный оборот с 70-х годов XX века. В настоящее время, как отмечает И.Ю. Моисеева, «определение текста, которое можно было бы считать полным и которое носило бы терминологический характер, еще не выработано», поскольку «каждый исследователь вкладывает в понятие текст свой собственный смысл, ...исходя из постулатов той науки, представителем которой является...» [6, с. 14].

Для того чтобы дать определение понятию «художественно-невербальный текст», рассмотрим сущность понятия «*текст*», характеристики *художественного текста* и особенности *невербального текста*.

М.М. Бахтин термином «текст» называет смысловую семиотическую систему знаковых единиц как форму организации коммуникации. Текст определяется замыслом; направленностью на «другого»; завершенностью: «говорящий сказал *все*, что он в данный момент или в данных условиях хотел сказать» [2, с. 268]. Это *все* М.М. Бахтин определяет как *целостность* текста.

За текстом стоит система языка, но одновременно любой текст является *высказыванием* – индивидуальным, единственным и неповторимым актом коммуникации, при этом каждое воспроизведение текста – повторное чтение, новое исполнение, цитирование, – становится новым высказыванием. Понимание этого факта позволило М.М. Бахтину назвать высказывание единицей речевого общения: «говорим мы высказываниями, а не отдельными предложениями, и уж конечно, не отдельными словами» [2, с. 271]¹¹.

Ю.М. Лотман в основу понятия «текст» положил следующие факторы:

1. *Выраженность*. Текст должен быть зафиксирован в определенных знаках, т.е. иметь материальное воплощение.
2. *Ограниченность* как противопоставление его структурам с невыделенным признаком границы, например, естественным языкам.
3. *Структурность* – внутреннюю организацию текста, превращающую его в структурное целое [5, с. 60-63].

Художественный текст – это материальный объект, который «содержит в себе отображенный художественными средствами и эстетически освоенный мир реальности» [1, с. 31]. Смысл художественного текста кодируется с помощью языка искусства, а при его восприятии происходит декодирование этих знаков, и восприятие заключенного в нем содержания. В отношении содержания художественной деятельности основополагающим является высказывание А.Н. Леонтьева о том, что «продукт этой деятельности есть открытие, выражение и передача другим не значения, а *личностного смысла явлений*», поскольку «искусство и есть та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности» [4, с. 237].

¹⁰ Текст – от лат. textus – ткань, сплетение, соединение.

¹¹ В настоящее время единицей текста считается «сложное синтаксическое целое» – ССЦ (Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. М.: Флинта: Наука, 2005. – С. 38).

В отличие от научного текста, который трактуется однозначно всеми людьми, художественному тексту присуща диаметрально противоположная тенденция – в процессе его восприятия могут возникать смыслы, не совпадающие с теми, которые заложил в него художник. В связи с этим понимание смысла художественного текста связано с его истолкованием – *интерпретацией*. Интерпретация – творческий акт, поэтому оно каждый раз, в известных пределах, различно: «любое из них (художественных произведений – Н.С.), – пишет Ф.В.Й. Шеллинг, – ...допускает бесконечное количество толкований, причем никогда нельзя сказать, вложена ли эта бесконечность самим художником или раскрывается в произведении как таковом» [11, с. 30].

В.П. Белянин отмечает, что за разными текстами стоит разная по типу психология личности: «разнообразие психологических типов людей рождает разнообразие текстов» [3, с. 4].

Таким образом, *художественный текст* – это знаковая система высказываний, сложившаяся в художественное сообщение с целью передачи эмоционально-образного содержания. Художественный текст обладает выраженностью, связностью, структурностью, целостностью, завершенностью, отграниченностью от других текстов, способностью отражать личностный смысл и психологические особенности его автора. Для понимания художественного текста необходима процедура интерпретации, при этом интерпретации подлежит не только смысл самого текста, но также индивидуальность создавшего его автора.

Большинство текстов передается в вербальной (словесной) или письменной форме, но в настоящее время текстами считаются любые созданные человеком семиотические системы: «текстом сегодня считается единица как вербальной, так и невербальной сферы» [9, с. 320], – пишет доктор филологических наук Г.Г. Почепцов. В такой широкой трактовке текстом можно считать любые созданные человеком семиотические системы, более того – любую человеческую деятельность, которая нуждается в расшифровке и интерпретации.

В теории *невербальной коммуникации* текстом называют все действия речевого характера, в которых задействовано все тело человека – соответствующая поза, выражение лица, направление взгляда, положение рук и ног. «Человек для нас – это текст, или, точнее, многообразие текстов» – пишет автор смысловой теории личности, профессор МГУ В.В. Налимов [8, с. 6]. Подобного же мнения придерживается Л.П. Морина, исследователь семиотических аспектов поведения, которая заявляет, что «тело, как "пульсирующее событие" во многообразии форм своей манифестации, является текстом» [7, с. 20].

Телесное высказывание содержит одновременно произвольные, произвольные и символические жесты, с помощью которых происходит передача разных семиотических сообщений – физиологических, психологических, символических. «Чтение» невербальных текстов происходит непосредственно в ситуации общения, что обуславливает необходимость быстрой интерпретации и соответствующей реакции на поступающую информацию.

Исходя из вышеизложенного, сущность понятия *художественно-невербальный текст* можно определить как целостное завершенное художественное высказывание, смысл которого передается с помощью средств какой-либо коммуникативной художественно-невербальной семиотической системы.

По мнению М.М. Бахтина, «если понимать текст широко, то и искусствоведение (музыковедение, теория и история изобразительных искусств) имеет дело с текстами (произведениями искусства)» [2, с. 297]. Ю. М. Лотман трактует это положение еще более широко, утверждая, что «произведения искусства ...можно рассматривать в качестве текстов» [5, с. 18].

Если принять эти утверждения за аксиому, то многие произведения искусства следует рассматривать именно как художественно-невербальные тексты. Это касается произведений живописи, скульптуры, хореографии¹², музыки, в том числе музыкального исполнительства, в

¹² Понятие «хореографический текст» встречается в работах Г.Е. Мурзабаевой (См.: Мурзабаева Г.Е. Хореографический текст – как основная составная часть в композиции танца // Молодой ученый. – 2015. – №8. Т. 2. – С. 39-40); А.В. Мелехова (См.: Мелехов А.В. Искусство балетмейстера. Композиция и постановка танца: учебное пособие. – Екатеринбург, 2015. – С. 48).

котором главную ценность представляют индивидуальные особенности исполнителя, придающие неповторимость и уникальность данному виду художественно-невербального текста.

Библиографический список

1. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум [Текст] / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин; 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – 2-е изд.; сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Белянин, В.П. Психологическое литературоведение: Текст как отражение внутренних миров автора и читателя: Монография [Текст] / В. П. Белянин. – М.: Генезис, 2006. – 320 с.
4. Леонтьев, А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства [Текст] / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 2; под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – С. 232-239.
5. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста [Текст] / Ю.М. Лотман // Об искусстве. – СПб.: Искусство-СПБ, 1998. – С. 14-285.
6. Моисеева, И.Ю. Коммуникативная функция языка и проблема понимания художественного текста: дис. ...канд. филолог. наук: 10.02.05 [Текст] / Моисеева Ирина Юрьевна. – М., 2002. – 150 с.
7. Морина Л.П. Семиотика ритуализированных поведенческих форм культуры: автореферат дис. ...доктора философских наук: 24.00.01 [Текст] / Морина Лариса Павловна. – СПб., 2008. – 35 с.
8. Налимов, В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности [Текст] / В.В. Налимов. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. Ленина, 1989. – 288 с.
9. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации [Текст] / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2001. – 656 с.
10. Соболева, Н.А. Художественно-невербальная коммуникация и ее преломление в дирижерском исполнительстве (монография) [Текст] / Н.А. Соболева. – Вологда: ВГПУ, 2014. – 168 с.
11. Шеллинг, Ф.В.Й. Философия искусства [Текст] / Ф.В.Й Шеллинг. – М.: Мысль, 1966. – 496 с.

УДК 378

Е. Г. Стратилатова, В. И. Петров

Исторический танец: вопросы реконструкции (из опыта работы Клуба исторической реконструкции и ролевого взаимодействия «Зазеркалье»)

Аннотация. Автор отмечает, что многие педагоги сталкиваются с необходимостью организовать бал или танцевальный вечер в школе или другом учебном заведении. В статье затрагивается проблема поиска необходимой достоверной информации по подбору танцев, музыки к ним, рассказывается о материале, накопленном Ассоциацией исторического танца, об опыте работы клуба по организации балов с различными возрастными категориями.

Ключевые слова: исторический танец, реконструкция, бальная культура, бал, детский праздник.

С каждым годом мы наблюдаем все более усиливающийся интерес к общественным танцам прошлого, связанный с возрождением бальной традиции. Балы проводят в школах, средних и высших образовательных учреждениях, военных училищах, разрабатываются всевозможные музейные программы, организовываются фестивали, и т.п. В связи с этим преподаватели нуждаются в достоверной исторической и методической информации, которая довольно скудна, и очень противоречиво истолковывается современными исследователями.

Педагоги понимают, что история и культурный пласт, связанный с ней: наука, литература, музыка, живопись для большинства современных детей и молодежи – очень далекие понятия, которые они разделяют с большим трудом. Один из самых эффективных способов сделать эту информацию более близкой – это вовлечение учащихся в какое-то действие, которое затрагивает их эмоционально. Это может быть спектакль, квест, ролевая игра, литературный, танцевальный вечер или салон в стиле определенной исторической эпохи. «Впечатления от музыкального спектакля имеют яркую суггестивную силу, затрагивают как сознательную, так и неосознаваемую сферу психической деятельности человека, превращаясь в неизгладимое динамическое образование, след в эмоциональной памяти», – считает О.В.Бочкарева [1, с. 233]. Полноценное восприятие музыкального спектакля – есть уровень понимания «Другого», погружение в стиль эпохи. В тот момент, когда педагог решает провести подобный вечер, и если он хочет сделать это более или менее достоверно, он вместе со своими подопечными вступает на путь исследования. Материал, и его объем, который необходим для подготовки, зависит от целей и особенностей планируемого мероприятия. Хотелось бы заметить, что кроме знаний, подобные спектакли, праздники, балы формируют у его участников культурный и социальный опыт общения, которого им так не хватает в наши суетливые дни.

Традиция социального танца существует уже много веков, о чем свидетельствуют дошедшие до нас изображения и скульптуры. Первый танцевальный трактат в западной культуре появился в Италии в первой половине XV века. Об истории танца написано много научных трудов, посвященных различным проблемам: от исторических до технологических [2], [5], [6]. В данной статье хотелось бы больше внимания уделить русской бальной традиции.

Начало русским балам было положено Петром I, который издал Указ об ассамблеях от 26 ноября 1718 года. Европейские танцы и связанный с ними этикет сначала воспринимались как элемент чужеродной культуры, но с течением времени прочно вошли в жизнь двора и его окружения. Если на ассамблеях на танцы смотрели как на некую повинность, то в царствование Екатерины I неумение танцевать считалось важным недостатком воспитания [3].

В императорской России обучение танцам стало обязательно для каждого представителя аристократической дворянской семьи. В военных корпусах, в женских гимназиях, школах, в частной практике танцы играли немаловажную роль, считалось, что танцевальное искусство формирует у молодого поколения изящество, умение вести себя в обществе, манеры, походку, столь необходимые для образованного человека. Постепенно к концу XIX - началу XX вв. танцам стала учиться молодежь и в более широких кругах общества. Этому периоду сопутствует большое количество фельетонов и анекдотов, которые связаны с тем, как к учителю танцев приходят представители разных сословий и хотят быстрее научиться танцевать. Проходит большое количество общественных балов, доступных любому, купившему входной билет. Модные новые танцы под авторством известных балетмейстеров, артистов и хореографов появляются «как грибы» и издаются для самостоятельного изучения. С развитием массовой культуры уходит изящество и сложность танцев прошлого, в моду входит примитивизм, гротеск...

Всем известная песенка «Школа танцев Соломона Шкляра...» и ее вариации свидетельствует об упадке бальной культуры (1910 г.). После известных исторических событий 1917 года традиции обучения танцам сначала были резко прерваны, как «буржуазные пережитки», затем через несколько десятилетий постепенно стали возвращаться в Дома культуры

и образовательные учреждения, уже переработанные и дополненные. Время, когда произошла замена и постепенная утрата традиций, не прошло бесследно. Многие вещи сейчас приходится восстанавливать по крупицам с большим трудом.

Хотелось бы рассказать об опыте работы клуба исторической реконструкции и ролевого взаимодействия «Зазеркалье», который в данный момент существует в Ярославле на базе МУСОПиМ «ЯГПЦ «Молодость» [4]. Данный клуб «Зазеркалье» вошел в Ассоциацию исторического танца (АИТ), его участники стали ежегодно принимать активное участие в международных фестивалях и научных конференциях (в основном в Санкт-Петербурге и Москве). Ежегодно, уже на протяжении шести лет, проводится региональная научно-практическая конференция, последние два года из них, на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Работа клуба «Зазеркалье» осуществляется по нескольким направлениям:

- 1) Танцы эпохи Ренессанса;
- 2) Танцы эпохи Барокко;
- 3) Танцы XIX века.

Вариантов реконструкции одного и того же танца может быть много, в зависимости позиции исследователей, от источников, которыми они пользуются. Обращение к раннему периоду создает для исследователя дополнительные сложности в интерпретации танца, так как до появления барочной нотации авторы очень схематично описывали шаги и схемы, зачастую высказывая противоречивые друг другу суждения. Да и сами танцы в период своей популярности имели большое количество вариантов: это зависело от местности, вкусов различных социальных слоев общества и др. Очень многие танцы служили развлечением абсолютно разным социальным группам, каждая из которых добавляла или изменяла что-то в рисунке и характере движений. Иногда автор так и пишет: «Я не буду подробно останавливаться на описании, так как этот танец настолько популярен, что вы все его знаете»[6]. И это понятно, ведь он обращался к своим современникам.

При реконструкции исторического танца часто сложно найти запись музыки, созданной именно для него. Обычно танцоры подбирают логически похожие композиции, однако только мелодии, специально написанные для того или иного танца, могут наиболее глубоко раскрыть его характер и особенности. Кроме того, интересно бывает взглянуть на музыку, написанную или изданную в нашей стране, особенно танцевальные мелодии известных композиторов. Мы начали работу по подбору нот популярных танцев, музыкальные записи которых отсутствуют, но они не всегда удобны для исполнения, требовались серьезные аранжировки. И очень рады, что нашли единомышленников в лице Александры Нероновой и ее ансамбля (г. Москва), которые взяли на себя всю сложную предварительную работу и согласились сотрудничать. Ассоциация исторического танца и Ансамбль Александры Нероновой записали три альбома необходимой танцевальной музыки, сейчас очередь за четвертым. Альбомы включают в себя танцевальные мелодии, написанные со второй половины XVIII до начала XX веков. При подборе и записи мелодий использовались оригинальные нотированные издания. В данный момент для нашего объединения важно исследование и воссоздание старинного танца в первоначальном виде, насколько это возможно. Но изучение само по себе ради процесса не так интересно. Необходимо использовать изученный опыт и развивать его. И в полной мере это возможно сделать только на балу.

Подготовка бала начинается с идеи. У нас много направлений, и большая возможность выбора. Можно сделать *исторический бал*, строго ограничив время, место и подобрав танцевальный и музыкальный материал. Например, проект «Ярославль в 1812 году». У нас есть опыт проведения такого бала. Мы стараемся включить в него информацию, которую смогли найти по Ярославской губернии того времени, со строгим дресс-кодом, аутентичной «живой» музыкой и сложными танцами на ампирической технике, салонными играми, тщательно подобранным залом. Для исторического бала важно максимальное приближение к выбранной эпохе – и только учитывая все составляющие, можно получить хороший результат, который создаст у гостей атмосферу эпохи.

Опыт проведения *студенческих балов* (на примере ЯГМА) говорит о том, что достаточно большое количество молодежи при правильной организации можно обучить несложным социальным танцам в течение 1,5-3-х месяцев (при занятиях 1 раз в неделю). Начинались эти балы с традиционного бала-концерта, на котором звучали стихи, танцевали студенты, подготовившие показательные танцы. Танцы для бала выбирались по доступному уровню сложности и характеру, а не по конкретной эпохе, и дресс-код был современным – девушки в длинных вечерних платьях, юноши в костюмах-двойках или тройках. Но бал удался и очень понравился участникам, и проводится в такой форме ежегодно.

Детский бал. Исторически такие балы существовали в XIX веке. Танцевать начинали учить в достаточно раннем возрасте, лет с 6-7, и для детей устраивали специальные балы, на которые приходили семьями. На них царила такая непринужденная атмосфера, в отличие от строгой регламентированности двора, что многие взрослые с большим удовольствием принимали в них участие и танцевали с детьми. Детский бал в наши дни вполне осуществим, но редко когда удается специально заниматься с детьми, за исключением тех случаев, когда занятия по обучению танцам проводятся централизованно в школе или детском саду.

Кроме балов можно устраивать *танцевальные вечера*. Это, как правило, не такой масштабный и сложный вариант, как полноценный бал. Танцевальный вечер предполагает непринужденную атмосферу, ограниченный круг участников, упрощенный дресс-код, свободный подбор музыки (можно использовать комические и необычные варианты знакомых танцев). Можно устроить танцевальный вечер в честь дня рождения, какого-то приятного события, для друзей и членов семьи, и т.п. Можно сделать его в стиле народной вечеринки.

В современной одежде исторические танцы воспринимаются, по меньшей мере, странно. Большинство шагов, поклонов, движений в танце продиктовано костюмом. Костюм, как чуткий индикатор, позволяет выявить многие неточности и пробелы, которые неизменно возникают при любом исследовании. Таким образом, параллельно нам пришлось заниматься и историей костюма не только теоретически, но и практически.

Очень много полезной и, главное, достоверной информации мы находим на музейных сайтах. Каждый участник занимается своим костюмом сам, особенно девушки. Несмотря на то, что модный силуэт заданной балом эпохи один для всех, каждое платье неповторимо и индивидуально. Сейчас у нас есть участники, которые имеют большой опыта по созданию исторического костюма и оказывают помощь тем, кто приходит в клуб впервые.

Библиографический список

1. Бочкарева О.В. Личность С.П. Дягилева в культурном диалоге «Россия – Запад» на рубеже XIX – XX веков // Ярославский педагогический вестник.-2016.-№2.- С.231-235.
2. Васильева-Рождественская М.В. Историко-бытовой танец: учебное пособие. – 2-е издание, пересмотр. – М.: Искусство, 1987. – 382с.: рис.
3. Захарова О.Ю. Власть церемониалов и церемониалы власти в Российской империи XVIII – начала XX века. – М.: ООО «АиФ Принт», 2003. – 400 с.: илл.
4. Стратилатова Е.Г. Шкатулка сказок. Сборник сценариев интерактивных спектаклей. – Яр.: Перспектива, 2014. – 36 с.
5. Худеков С.Н. Всеобщая история танца. – М.: Эксмо, 2009. – 608 с.: илл.- (Всеобщая история).
6. Целлариус Г. La danse des salons. Руководство к изучению новейших бальных танцев. Репринтное издание. – М.: Лаватера, 2015. – 140с. Переиздается по: La danse des salons. Руководство к изучению новейших бальных танцев. Сочинение славного парижского танцмейстера Целлариуса. Перевод Ф. И. Я. с картинками. Санкт-Петербург. Издание книгопродавца Василия Полякова. 1847 год.

И. В. Субботина

Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя музыки в педагогической практике

Аннотация. Статья содержит анализ проблемы профессионально-личностного саморазвития будущего учителя музыки: рассмотрены педагогические подходы к обучению – индивидуальный, компетентностный, технологический; а также разработаны индивидуальные программы профессионально-личностного саморазвития выпускников в практической деятельности.

Ключевые слова: профессионально-личностное саморазвитие, индивидуальность, компетентность, технология, педагогическая практика.

В настоящее время профессиональный подход к высшему образованию, осуществляемый на основе разработанной совокупности ключевых, базовых и специальных компетенций Федерального Государственного Образовательного Стандарта (обозначенных в ФГОС ВПО как общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-специализированные), является ведущим.

В процессе профессионально-музыкального образования изначально заложен импульс к саморазвитию. В первую очередь это связано с индивидуальным подходом в обучении, нацеленным на развитие личностных качеств студентов, свободу их выбора, творчество. Индивидуальность – то, что отличает одного человека от других, придает неповторимое своеобразие психики каждого человека, проявляющейся в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, интеллекта, способностей.

В контексте гуманистической педагогики сущностью образовательного процесса является понятие «саморазвитие», что очень созвучно пониманию П. Ф. Каптерева: «Громадное большинство людей суть люди самообразовавшиеся и саморазвившиеся, а не образованные и развитые кем-либо другим». П. Ф. Каптерев считал, что «...педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил согласно социальному идеалу» [3, с.179]. Таким образом, это процесс двусторонний, сущность которого составляют творческое саморазвитие человека и его педагогическое усовершенствование.

Педагогика индивидуальности – это область науки на стыке психологии и педагогики, включающая в себя проблемы психологии развития индивидуальности, а также педагогики индивидуального образования. Мы согласны с утверждением Е. В. Бондаревской, что индивидуальный подход в образовании строится на принципах индивидуализации с использованием индивидуально-личностных образовательных технологий [2]. Следовательно, с особой остротой перед нами встает задача развития индивидуальности и воспитания личности.

Компетентностный подход раскрывает специфику педагогической деятельности, обусловленной социально-психологическими качествами, которые способствуют межличностному и ролевому взаимодействию учителя с учениками. Именно они являются важнейшим признаком профессионализма учителя. В первую очередь к ним мы относим рефлексивность, гибкость, эмпатичность, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональную привлекательность.

Сущность компетентностного подхода в музыкально-педагогическом образовании заключается в приобретении знаний, умений, навыков, а также в личностном развитии и саморазвитии будущего учителя музыки. Педагогический процесс связан с проблемой повышения качества профессиональной подготовки выпускников и должен быть направлен на их творческое саморазвитие, потребность в своем личностном росте.

Технологический подход в педагогическом процессе построен на сотрудничестве, взаимообусловленности, рефлексивности. Педагог должен владеть образовательными технологиями, чтобы инициировать студента в потребности к личностно-профессиональному развитию. Как подчеркивает Т. П. Брова, «технологический подход к образованию вызван желанием оптимизировать образовательный процесс с целью повышения его эффективности» [2, с.6].

Педагогическая подготовка будущего учителя музыки в вузе осуществляется на разных учебных дисциплинах: психолого-педагогических, музыкально-теоретических и исполнительских. Но именно педагогическая практика позволяет справиться с множеством проблем связанных с профессионально-личностной подготовкой выпускников, а также способна реализовать задачи, связанные с формированием профессионально-педагогической компетентности.

Многолетний опыт проведения педагогической практики позволяет констатировать, что у студентов в процессе практики происходит перестройка работы, переориентация на новые образовательные задачи. Чаще всего определяющую роль в педагогической деятельности играет яркая индивидуальность педагога, его общая культура, эрудиция, артистизм и умение заражать детей своим эмоциональным состоянием. Следовательно, «необходим некий синтез специальных и общепедагогических способностей, а также личностных качеств являющихся ведущими в педагогической деятельности» [4, с. 104].

Исходя из наблюдения за студентами в процессе педагогической практики, перед педагогом-методистом встает вопрос разработки индивидуальных программ профессионально-личностного саморазвития выпускников. В связи с этим мы обратились к технологии самопроектирования (М. М. Поташник), которая представлена в следующем виде:

- самодиагностика, проблемный анализ собственной деятельности и личности, фиксация проблем и их причин (методики оценивания, анализ результатов);
- формирования «Я-концепции»; выбор стратегии саморазвития, перехода в новое состояние, основных направлений работы над собой;
- конкретизация ближайших целей – ожидаемые результаты, план действий по саморазвитию [1].

Этап процедуры самодиагностики включает оценку уровня интеллектуального, мотивационного, эмоционального, волевого, предметно-практического развития личности. Необходимо подобрать методический материал для использования студентами опросников, карты самооценки и др.

Следующий этап самопроектирования включает содержание и средства развития «Я-концепции». Это представление студентов об особенностях их характера, потребностей, мотивах, способностях; осознание профессиональных интересов и склонностей; побуждение к самопознанию, саморазвитию.

В плане стратегии саморазвития мы исходим из индивидуальности человека (его психических и личностных свойств), опираясь на его активность, самоорганизацию, самореализацию. Данный метод направлен на развитие сущностных сил человека, на его взаимодействие с людьми, культурой, цивилизацией. При этом необходима организация следующих условий: осознание личностью целей, задач и возможностей своего саморазвития.

Исходя из вышесказанного, для дальнейшей разработки программ индивидуального саморазвития будущего учителя музыки необходима модель готовности к профессионально-педагогической самореализации во взаимосвязи компонентов: ценностно-мотивационного, когнитивно-содержательного, эмоционально-волевого, конструктивно-практического, рефлексивного.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е. В. Личностные смыслы и технологии реализации профессионально-педагогического образования / Е. В. Бондаревская // Модернизация педагогического образования в инновационной перспективе федерального университета: монография / кол-

лектив авторов: Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2012. – С. 270-284.

2. Брова, Т. П. К проблеме применения продуктивных образовательных технологий в основной школе / Т. П. Брова [Текст] // Современное музыкальное образование: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных трудов кафедры пения и музыкального образования. Вып. 7. Вологод. гос. ун-т. – Вологда: ВоГУ, 2016. – С. 5-10.

3. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев [Текст] // Избр. пед. соч. – Москва: Просвещение, 1982. – 298 с.

4. Субботина, И. В. Содержание профессионального саморазвития студента-музыканта в условиях вуза / И. В. Субботина [Текст] // Музыка: искусство, наука, образование: сборник научных статей по материалам заочной международной конференции. Вып. 1 / ред. кол.: В. А. Хоник [и др.]; отв. ред. Л. В. Яркина. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2014. – С. 101-105.

УДК 372

Н. В. Сулова

Интеллектуальные игры на уроках музыки в школе как основа для внедрения технологии критериального оценивания

Аннотация: В статье намечаются пути внедрения технологий критериального оценивания на уроках музыки в общеобразовательной школе. На примере интеллектуальных игр с учебными текстами предлагаются варианты критериальных шкал и рубрик.

Ключевые слова: урок музыки, школа, игра, критериальное оценивание, ФГОС общего образования, учебный текст, музыкальное воспитание.

В соответствии с Федеральными государственными стандартами общего образования одной из актуальных задач развития современной системы школьного образования является переход на критериальную оценку результатов освоения обучающимися основной образовательной программы [4, с. 3]. Стремление к результативности обучения предполагает наличие ясно сформулированных целей и четких критериев, по которым можно судить о достижении намеченных целевых ориентиров [1, с. 22]. В российской системе общего образования постепенно появляются образовательные учреждения, педагогические коллективы или отдельные учителя-новаторы, применяющие технологии критериального оценивания [3, с. 3]. Но в музыкальной педагогике этот подход пока мало известен.

Поиск путей адаптации технологий критериального оценивания к содержанию музыкального обучения и воспитания только начинается. И одним из возможных вариантов выглядит комбинация критериального оценивания с интеллектуальными играми.

Для целей развития музыкального кругозора, формирования знаний о музыке учащиеся читают учебные тексты. В соответствии с уровнем обучения и способностями учеников это может быть как элементарная информация, так и более сложные сведения по теории и истории музыки. Независимо от этого, при работе с учебным текстом всегда стоит задача адекватного прочтения, понимания смысла прочитанного, запоминания и структурирования информации. Эффективным средством для решения таких задач являются интеллектуальные игры.

Игровые приемы «Что пропущено?», «Мгновенное фото», «Найди ошибку» [2, с. 50] опробованы нами многократно на учебных текстах музыкального содержания. В рамках методических семинаров 2015 -2016 гг., проведенных для учителей музыки из Ярославля, Вологды, Москвы, Тулы, Нижнего Новгорода, Чечни, Башкирии и ряда других регионов РФ

(общее количество участников свыше 600 человек), они неизменно вызывали положительные отзывы учителей-практиков. Интрига игрового способа постановки учебного задания, соревновательный элемент способствует активизации познавательной активности, концентрации внимания. Игровой азарт повышает мотивацию, окрашивает атмосферу урока в яркие, эмоционально-позитивные тона. Это способствует не только более высокому учебному результату, но и несет в себе гедонистический элемент удовлетворения от самого процесса учения, трансформированного в игру.

Дополнительный ресурс эффективности имеют интеллектуальные игры в сочетании с элементами критериального оценивания. Так, по правилам игры «Найди ошибку» учащимся предлагается индивидуально поработать с двумя вариантами учебного текста. Познакомившись с правильным фрагментом, они затем должны изучить его видоизмененный вариант и, опираясь на свою память, обнаружить в нем ошибки (изменены могут быть имена, факты, названия и пр.). Опыт показывает, что участники игры всегда находят разное количество ошибок. Конкретные изменения учебного текста заранее известны учителю, их общее число ученики и сами могут установить, сверив по окончании игры оба варианта текста. Таким образом, количество заложенных в игровом задании ошибок является объективным показателем. Процент обнаруженных ошибок по отношению к исходному количеству изменений в тексте и является критериальной базой для оценки качества выполнения учебного задания.

Технологии критериального оценивания предполагают, что оценочная шкала вырабатывается совместно с учащимися. Школьники сами вправе предложить, какое количество найденных ошибок соответствует образцовому уровню выполнения задания, какой процент можно считать приемлемым результатом и т.д. Коллективно принятое решение о содержании каждого уровня исключает претензии к оценочной деятельности учителя. Регулярное применение заданий аналогичного типа позволяет каждому ребенку сознательно стремиться раз от раза к улучшению своего результата. Развитие памяти, способность к сознательной концентрации внимания, по сути, являются метапредметными результатами обучения. В тексте ФГОС им уделено значительное внимание именно потому, что их опережающее развитие благотворно влияет на успехи в любой предметной сфере. Хорошая память и произвольное внимание помогут в дальнейшем и в пении, и в игре на музыкальных инструментах, и в процессе слушания музыки...

Суть игры «Что пропущено?» заключается в том, чтобы вписать пропущенные слова в незнакомом тексте. По окончании игры можно свериться с исходным вариантом полного текста. На базе данного игрового задания возможно применение уже более развернутого варианта критериального оценивания, в частности техники «критериальные рубрики». Помимо количественных показателей (процент заполненных пропусков), учащиеся обычно предлагают такие критерии как адекватность добавленных слов общему контексту, правильность написания (орфография), скорость выполнения задания.

Внедрение технологии критериального оценивания на материале интеллектуальных игр с учебными текстами позволяет в дальнейшем распространить ее действие и на другие виды деятельности. Для уроков музыки особый интерес представляют задания, опирающиеся на интонационную, звуковую природу музыкального искусства, работу с художественным образом. К этой сфере относятся, в частности, задания проектного типа по созданию «радиоспектаклей», интонационных импровизаций или театрализаций на основе малых литературных форм и жанров – сказок, рассказов, стихов.

Контекст подобной проектной деятельности позволяет на определенном этапе вводить элементы критериального оценивания уже на более высоком, художественном уровне. В частности, критериями оценки групповой и индивидуальной работы могут становиться объем и сложность шумового, звукового оформления литературной первоосновы; количество, мелодическая и ритмическая оригинальность вокальных и инструментальных импровизаций.

Участие школьников в разработке критериев оценки творческой проектной деятельности развивает рефлексивные умения и навыки: целеполагание, самоконтроль, критическое

мышление. Таким образом, данная технология становится для школьного учителя музыки реальным инструментом реализации ФГОС.

Библиографический список

1. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. [Текст] / М. В. Кларин; Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
2. Петрусинский В. В. Игры для активного обучения [Текст] / В. В. Петрусинский, Е. Г. Розанова. – М. : Гуманитар. изд. центр Владос, 2007 – 125 с.
3. Пинская М. А., Улановская И. М. Новые формы оценивания. Начальная школа [Текст] / М. А. Пинская, И. М. Улановская. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2014 . – 80 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства образования РФ http://минобрнауки.рф/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения 18.02.2017). – 29 с.

УДК 374+78

К. В. Тихомирова, О. В. Бочкарева

Развитие выразительности ребёнка в творческой музыкально-сценической деятельности

Аннотация. В статье раскрываются особенности музыкально-сценической деятельности, которые нельзя рассматривать обособлено друг от друга. Подчеркивается, что музыкально-сценическая деятельность как сложный творческий процесс, требует от личности длительной работы, развития трудолюбия, воли, терпения и настойчивости в овладении музыкальным материалом, а также психологической стрессоустойчивости, вдохновения, артистического мастерства и сценического обаяния.

Ключевые слова: выразительность, ребенок, творчество, музыкально-сценическая деятельность.

Актуальной проблемой, которая волнует многих учёных-исследователей в настоящее время, является проблема творчества и его развития в раннем детском возрасте. Возникновение интереса к этой теме возникает по нескольким причинам: во-первых, человек, способный к творческому созиданию – это главное условие существования общества и его достояния, во-вторых, развитие творческих способностей сопряжено с процессом становления личности.

Музыкально-сценическая деятельность объединяет два вида деятельности: музыкальную и сценическую, которые нельзя рассматривать обособлено друг от друга, так как деятельность исполнителя обращена к публике. Выступление перед слушателями для музыканта-исполнителя является целью, так как выявляет результат, итог деятельности. Репетиция, концерт, даже контрольное прослушивание на уроке по специальности у пианиста-ученика представляет некое концертное решение.

По мнению Ю.А. Цагарелли, музыкально-исполнительская деятельность включает в себя несколько компонентов: перцептивный компонент, связанный с восприятием музыкального произведения; мнемический компонент, основанный на запоминании и мысленном воспроизведении музыки; мыслительный компонент, направленный на создание музыкального образа, осмысление музыкальной формы; имажинитивный компонент, включающий в себя воображение, сочинение нового музыкального произведения, интерпретация; двигательный компонент – собственно игра на инструменте [6].

Ученый Л.Л. Бочкарёв выделяет три группы разнообразных мотивов, влияющих на психическое состояние готовности музыканта - исполнителя к концерту: «мотивы, связанные с отношением музыканта к произведениям; мотивы, связанные с отношением к публике; мотивы, связанные с отношением к исполнительской деятельности, мотивы самореализации» [1, с. 218].

Необходимо подчеркнуть, что музыкально-исполнительская деятельность как сложный творческий процесс, требует от личности постоянной, длительной работы, развития трудолюбия, волевых качеств, терпения и настойчивости в овладении музыкальным материалом, а также психологической стрессоустойчивости, вдохновения, артистического мастерства и сценической обаяния. Подготовка технически выверенного, осмысленного и выразительно представленного музыкального материала – сценического номера – это результат совместной работы ученика и преподавателя.

Для осмысления проблемы развития выразительности ребёнка в музыкально-сценической деятельности обратимся к всесторонне продуманной, исторически обоснованной, экспериментально проверенной системе К.С.Станиславского, в которой он обобщил опыт подготовки актёра. Талантливый режиссёр, досконально изучая принципы существования театрального искусства, стремился познать внутренние основы и законы актёрской профессии [5].

Размышляя о сценическом искусстве, великий режиссер К.С. Станиславский говорил о взаимосвязи сознательного и бессознательного уровней психики человека: «это сложная техническая и творческая работа, которая лишь отчасти протекает под контролем сознания, а в большей мере такая деятельность осуществляется на уровне бессознательного» [5, с. 42]. Конечно, режиссер утверждал принципы подготовки театрального артиста, но они являются актуальными для музыкально-сценической деятельности, хотя художественное самовыражение артиста-музыканта происходит с помощью иных средств, нежели у театрального актёра. В драматическом театре средствами выразительности являются мимика, пантомимика и пластика, жесты, движения, выразительное произнесение литературного текста; в музыкальном выступлении – выразительное звукоинтонирование в опоре на музыкальный текст (нотный текст), где задействована техника игры на инструменте. Анализируя концепцию М.Ш. Бонфельда, Н.А.Соболева размышляет об особенностях музыкального мышления, о наличии у человека невербального интеллекта, который управляет восприятием образов, музыкальной деятельностью человека на звукоинтонационной, неязыковой основе [4, с.167].

Главная задача музыканта-исполнителя заключается в том, чтобы создать свою интерпретацию художественного образа, отталкиваясь при этом от композиторского замысла, донести до публики собственные чувства и мысли, отдавая ей частичку собственной души. Подлинное сценическое исполнение способно захватить, заморозить, потрясти зрителя и слушателя своей глубиной, правдивостью, неповторимостью. С.А. Прохорова отмечает, что функция художественной составляющей опыта самовыражения заключается в обеспечении качества выражения субъективного «Я», проявления человеческой субъективности в профессиональном решении художественной формы [3]. Но все ли способны к такой сценической практике, к искусству перевоплощения, к самовыражению? Для этого необходимы и исключительный темперамент, и высокая физическая сила, но главное – разработанная психотехника: умение расслабиться перед выходом на сцену, умение собраться во время исполнения и т.д. Артист-музыкант должен обладать следующими качествами: психологической устойчивостью, умением распределять и переключать своё внимание, видеть себя со стороны, актуализировать воображение и включаться в импровизацию, взаимодействовать со слушателем, быть интересным для публики. Роль педагога в формировании и развитии выразительности ребёнка велика. Она заключается в том, чтобы сформулировать перед ребёнком чёткие задачи, умело организовать самостоятельную музыкально-исполнительскую деятельность подопечного. Процесс выявления и развития выразительности ребёнка в творческой музыкально-сценической деятельности будет эффективным, если осуществить следующие условия:

- использовать игровые приёмы «вхождения» в роль;

- развивать артистические качества ребёнка: мимику и пантомимику, хореографические навыки, которые помогают развивать пластику и естественность в сценических движениях, речевую культуру, музыкальность, сценическое внимание и свободу, умение справляться со страхом;
- осуществить диалогическое взаимодействие ребёнка и музыкального руководителя, нацеленное на расширение видов музыкально-сценической деятельности в разных возрастных группах.

Использование педагогического приёма «вхождения» в роль является эффективным условием педагогической деятельности, направленной на выявление и развитие выразительности ребёнка в творческой сценической деятельности. Используя данный педагогический приём, преподаватель может определить, насколько ребёнок способен и предрасположен к сценической деятельности, как ученик ощущает себя в той или иной сценической ситуации, насколько он гибкий и размышляющий артист-музыкант. О.В.Бочкарева отмечает, что развитие музыкальности личности невозможно без выявления выразительности воплощения художественного образа: «Динамика становления и творческое оформление эмоциональной выразительности, восприимчивости к прекрасному, осознание своего внутреннего эмоционального состояния, вызванного восприятием художественного образа, особое «вчувствование» в музыку – это тот путь, который стимулирует процесс субъект-субъектного общения и взаимодействия, способствует развитию музыкально-слуховых представлений, формированию музыкальности личности»[2, с. 411]. Педагогу необходимо ввести ребенка в воображаемую ситуацию: ребёнок может мысленно представить себя на сцене: как он выходит на сцену, как будет играть, какие эмоции он будет испытывать до, во время выступления и после него. Необходимо учитывать возрастные, психологические и физиологические особенности обучающихся, их личностные качества, индивидуальность, порой они играют определяющую роль в развитии музыкальных способностей учеников и реализации их в сценической деятельности.

Таким образом, роль педагога в формировании и развитии выразительности ребёнка велика. В данном процессе необходимо индивидуально подходить к каждому ребёнку, учитывая его музыкальные и личностные особенности, выявляя разнообразные нюансы выразительного исполнения музыкального произведения. Как правило, учитель передаёт ученику частичку себя, поэтому, чем выше уровень развития субъектности педагога, тем более он способен развить музыкальность и выразительность ученика. Художественный образ создается на основе ассоциаций, объединяющих музыкальный и жизненный опыт, он вариативно может быть представлен или домыслен в музыкальном произведении, которое исполняет ученик. Педагог побуждает обдумать образ, предлагает совместно осуществить выбор средств музыкальной выразительности, развивает артистизм ребёнка в исполнительской деятельности.

Библиографический список

1. Бочкарёв, Л.Л. Музыкально-исполнительская деятельность [Текст] Л.Л. Бочкарёв // Психология музыкальной деятельности – Москва: Институт психологи РАН, 1997. – 352 с.
2. Бочкарева, О.В. Художественный диалог как смысл культуры [Текст] О.В. Бочкарева // Материалы межд. конф. «Чтения Ушинского» пед. фак-та ЯГПУ ч.2./ Отв. ред. Н.Н. Иванов, Ярославль: Изд-во ЯГПУ.- 2015, С. 396-403.
3. Прохорова, С.А. Формирование культуры самовыражения учащихся в условиях художественно-творческой деятельности: аспект содержания образования. Дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. н.: 13.00.01/[Текст] С.А. Прохорова – Владимир.- 2009.- 218 с.
4. Соболева, Н.А. О невербальности музыкального мышления в концепции М.Ш. Бонфельда / Н.А. Соболева [Текст] //Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: Материалы I Межд. науч.-практ. конф. / Науч. ред. О.В.Бочкаревой.- Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.- 206 с.

5. Станиславский, К.С. Работа актера над собой. Часть 1: Работа над собой в творческом процессе переживания: Дневник ученика / [Текст] К.С. Станиславский // Собрание сочинений: В 9 т. Москва: Искусство, 1989. – 416 с.

6. Цагарелли, Ю.А. Общая психологическая характеристика деятельности музыканта-исполнителя / [Текст] Ю.А. Цагарелли // Психология музыкально-исполнительской деятельности. Санкт-Петербург: Композитор, 2008. – 368 с.

УДК: 372. 878

С. А. Томчук

Модернизация содержания и технологий предметной области «Музыка» в свете требований ФГОС

Аннотация. В статье представлен опыт Ярославской области в области модернизации содержания и технологий учебного предмета «Музыка», раскрыты современные тенденции развития и пути решения проблем школьного музыкального образования.

Ключевые слова: ФГОС ООО, школьное музыкальное образование, современные образовательные технологии в музыкальном образовании.

В настоящее время в системе образования происходят существенные изменения, связанные с переходом на ФГОС ООО, активно обсуждается проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Искусство», совершенствуются технологии школьного музыкального образования.

В соответствии в учебным планом, представленным в ПООП ООО, учебный предмет «Музыка» в школах ЯО реализуется с 5 по 8 классы, но на усмотрение образовательной организации учебный предмет «Музыка» или «Искусство» реализуется и в 9 классе за счет части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, так как к окончанию девятого класса каждый учащийся должен разработать и представить индивидуальный проект, в том числе искусствоведческой, художественно-творческой направленности, оценка за который выставляется в аттестат обучающегося [1].

В Ярославской области во всех образовательных организациях происходило изучение курса «Музыкальные традиции Ярославского края» в 8 классе, однако, в связи с введением ФГОС ООО и новым учебным планом такая возможность утеряна. Возобновление освоения музыкально-краеведческого содержания региона возможно за счет части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений. Реализация в основной школе учебного курса «Музыкальные традиции края» позволит достичь таких личностных результатов, как российская гражданская идентичность (патриотизм, уважение к Отечеству, идентификация себя в качестве гражданина России); осознание этнической принадлежности, знание культуры своего народа, своего края.

В настоящее время в регионе разрабатываются новые модели включения краеведческого содержания в школьные предметы, в частности, с 2016 года действует региональная инновационная площадка «Формирование гражданской идентичности ярославских школьников в социально-образовательной среде средствами гуманитарных дисциплин». Педагогическому сообществу будут представлены программы учебных предметов «Литература», «История», «Обществознание», «География», «Музыка», «Изобразительное искусство» с включением содержания краеведческой направленности, программы внеурочной деятельности; социально-образовательные проекты.

Характерной особенностью современного школьного образования является возрождение хоровых традиций. В стране принята «Концепция сохранения и развития хоровой

культуры в Российской Федерации», активно возрождаются традиции хорового исполнительства, в частности, в 2013 году возобновило свою деятельность «Всероссийское хоровое общество». На настоящий момент среди проектов этой организации выделяются такие важные достижения, как создание детского хора России, его участие в торжественной церемонии закрытия XXII Олимпийских зимних игр 2014 года в Сочи, всероссийский фестиваль школьных хоров «Поют дети России», всемирные хоровые игры Сочи 2016 года и т.д. В образовательных организациях ЯО активно возобновляются занятия хоровым пением, но для более эффективного результата в этом направлении необходимо изыскать средства для выделения ставок для хормейстеров и концертмейстеров школьных хоров.

Реализация новой парадигмы обучения ФГОС ООО, основанная на системно-деятельностном подходе, требует обновления и использования современных образовательных технологий, таких как:

- информационно-коммуникационная технология (работа с информационными и музыкальными источниками в энциклопедических программах «Энциклопедия классической музыки», «Шедевры классической музыки», «Энциклопедия Кирилла и Мефодия», «Соната. Мировая культура в зеркале музыкального искусства»; развитие умений музыкально-творческой деятельности в работе с обучающими программами «Мир музыки», «Музыкальный класс»; музыкальными конструкторами: Dance Machine, ACID; программами-автоаранжировщиками: Visual Aranger, Band-in-a-Box; midi-секвенсеры: Cakewalk Pro Audio, Cubase Audio VST; оценивание знаний и умений на основе электронных систем опроса и тестирования «Тест» и т.д.);

- технология развития критического мышления (методические приемы «Знаю../Хочу узнать../Узнал...», «Кластер», «Синквейн», «Инсерт», «Корзина идей», «Перепутанные логические цепочки», «Перекрёстная дискуссия», учебно-мозговой штурм, эссе и т.д.);

- проектная технология: игровые, информационные, исследовательские, творческие проекты (игровой проект может быть направлен на воспроизведение и разыгрывание различных праздников, обрядов, например, «Эх, частушка, как ты хороша!», «Музыка на народных праздниках»; исследовательский проект предполагает изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью, например, «Классика на мобильных телефонах», «Музыкальная культура родного края», «Современная культурная афиша родного города»; творческие проекты направлены на создание конкретного, общественно значимого, творческого продукта в самой разнообразной форме, например, проекты «Музыкальный портрет», «Современные исполнители народных песен», «Музыка будущего» и т.д.);

- технология проблемного обучения (проблемного изложения, поисковой и исследовательской деятельности обучающихся);

- игровые технологии (познавательные, творческие, сюжетные, ролевые, имитационные игры, драматизация и т.д.);

- технология мастерских;

- здоровьесберегающие технологии и т.д.

Современные тенденции государственной образовательной политики в сфере реализации ФГОС ООО определили среди приоритетных, вопросы, касающиеся сохранения и укрепления физического и психического здоровья детей. Преподавание учебного предмета «Музыка» может быть направлено на сохранение здоровья школьников через использование таких здоровьесберегающих технологий, как дыхательная гимнастика, вокалотерапия, тонирование, ритмотерапия, релаксация [2]. В Ярославской области осуществляется обучение учителей музыки в магистратуре ЯГПУ им. К.Д. Ушинского по специальности «Музыкотерапия в образовании».

Для реализации концепции и повышения качества преподавания предметной учебной программы «Музыка» необходимо дальнейшее совершенствование содержания и технологий школьного музыкального образования.

Библиографический список.

1. Томчук С.А., Фалетрова О.М. Модернизация содержания и технологий обучения предметной области «Музыка» в соответствии с ФГОС ООО [Текст] /С.А. Томчук, О.М. Фалетрова. – Ярославль: ИРО, 2016.
2. Фалетрова, О.М., Томчук, С.А. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся основной школы [Текст] / О.М. Фалетрова, С.А. Томчук. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010.

УДК 37.012

О. М. Фалетрова

Кинезитерапия как направление музыкально-двигательной терапии

Аннотация Автор считает, что кинезитерапия является современным направлением музыкально-двигательной терапии и объединяет такие перспективные виды как танцетерапия, коррекционная ритмика и психогимнастика. Общим для всех видов музыкально-двигательной терапии является утверждение о том, что психические травмы, получаемые человеком в течение своей жизни, остаются в так называемом «мышечном панцире», тормозящем импульс и свободное выражение эмоций. Снятие такого физического напряжения в танце или в специальных музыкально-ритмических упражнениях создает условия для выражения эмоций, чувств, мыслей человека и способствует оздоровлению.

Ключевые слова кинезитерапия, музыкально-двигательная терапия, танцетерапия, коррекционная ритмика, психогимнастика, координация движений, чувство ритма, регуляция мышечного тонуса.

Впервые термин «кинезитерапия» появился в работах Л. Бонева, А. Слынчева, которые отнесли ее к неспецифически действующим терапевтическим факторам. Исследователи (Н.А. Берштейн, Ст. Банков) подчеркивают, что «различные формы и средства движений изменяют общую реактивность организма, повышают его устойчивость, разрушают патологические динамические стереотипы и создают новые, обеспечивающие необходимую адаптацию [1].

Томчук С.А., Фалетрова О.М. отмечают, что «коррекционная основа этого вида музыкально-двигательной терапии строится на единстве музыки и движений, на активной целенаправленной музыкально-двигательной деятельности» [3]. Кинезитерапия предполагает использование всех форм и видов движения, двигательной активности и естественных моторных функций человека для лечения различных заболеваний. Кинезитерапия включает в себя следующие направления: танцетерапия, коррекционная ритмика и психогимнастика.

Танцетерапия - «вид функциональной и психической терапии и реабилитации, использующий танец для повышения физической подготовленности и/или для освобождения от подавленных чувств и скрытых конфликтов, снятия напряжения» [1]. Большое влияние на развитие танцевальной терапии оказала психоаналитическая теория (В. Райх, К. Юнг, Г. Стэк Салливан). Юнг отмечал терапевтическую ценность артистических переживаний. В танце они позволяют из бессознательного извлечь неосознанные влечения и потребности. Любое переживание человека, как положительное, так и негативное, выражается в напряжении какой-либо группы мышц.

Существует биоэнергетическая теория прочной связи эмоциональных переживаний и напряжений мышц (В. Райх, А. Лоуэн). Суть этой теории в том, что психические травмы, получаемые человеком в течение своей жизни, заключаются в так называемом мышечном панцире, тормозящем импульс и свободное выражение эмоций. Снятие такого физического напряжения в танце или в специальных ритмических упражнениях создает условие для

выражения чувств, мыслей и эмоций человека. Гибкое расторможенное тело оказывается более способным к широкому спектру эмоциональных переживаний и выходу отрицательных эмоций. Осознание возможностей своего тела в выполнении тех или иных поз, движений, жестов означает вместе с тем и осознание своих чувств.

В целях коррекции могут использоваться различные виды танцевального искусства. В качестве психологической разрядки, коррекции психомоторных нарушений, снятия напряжения, поднятия общего тонуса, тренировки сердечно – сосудистой системы подходят современные ритмы, детские современные танцы, основанные на естественных движениях тела, без строгой регламентации, танцы – импровизации. Танцевальная терапия может считаться первичным средством поощрения невербального взаимодействия, как между клиентом и терапевтом, так и между участниками.

Одним из главных условий развития у детей творческого начала в танце является их осознанное отношение к средствам танцевальной выразительности, овладение языком пантомимических и танцевальных движений. Танцы с пением и хороводы очень полезны для детей с нарушениями речи, поскольку помогают им координировать пение и движение, упорядочивают темп движения, а также могут использоваться не только на музыкальном занятии с музыкальным сопровождением, но и в самостоятельной музыкальной деятельности, т.е. гораздо чаще, чем другие виды танцев.

Коррекционная ритмика является одним из направлений кинезитерапии, в основе которого лежит связь двигательных и речевых анализаторов, а также взаимодействие формы произношения с характером движений. В. А. Гиляровский отмечал тот факт, что коррекционная ритмика оказывает влияние на общий тонус, психоэмоциональное состояние, тренирует подвижность процессов центральной нервной системы, активизирует деятельность лимбической системы.

Особенностью коррекционно-ритмической терапии выступает музыка, которая рассматривается как лечебный фактор, ее действие будет эффективнее, если ритм как организующий элемент музыки положить в основу двигательных систем. Музыка регулирует движение и дает четкие представления соотношений между временем, пространством и движением. Сущность моторных реакций заключается в том, что восприятие ритма вызывает многообразие кинестетических ощущений, связанных с сокращением мышц языка, головы, челюстей, пальцев ног; с напряжением и расслаблением, возникающими в гортани, грудной клетке и конечностях. Большинство вариантов нарушений в развитии детей сопровождается нарушением ритмических процессов, происходящих в организме. И нормализация ритмической организации движений приводит к точности функционирования всех процессов и гармонизации в работе организма.

Кроме коррекционной ритмики выделяют логопедическую ритмику и фонетическую ритмику. Логопедическая ритмика основана на взаимосвязи слова, музыки и движения, и в коррекции имеющихся нарушений в развитии детей с речевой патологией опирается на общие методологические основы логопедии, психотерапии, специальной психологии и педагогики.

Логоритмика опирается на сочетание слова и музыкального ритма и включает как запрограммированный, так и импровизированный аккомпанемент ритмических движений тела в соответствии с музыкой. Развитие движений в сочетании со словом и музыкой представляет собой целостный коррекционно-развивающий процесс, который состоит из двух основных направлений.

Первое - развитие, воспитание и коррекция вербальных процессов у детей с речевыми нарушениями: слуховое внимание, память, зрительно-пространственная ориентировка, моторика (координация движений, чувство ритма, темпа, регуляция мышечного тонуса), а также эмоциональной и коммуникативной сферы.

Второе направление связано с коррекцией речевых нарушений: темпа и ритма дыхания и речи, фонематического слуха и т.д.

Логоритмическая работа осуществляется различными средствами: упражнениями, играми со словом, движениями, песнями, инсценировками. Средства логопедической ритмики

представляют целую систему постепенно усложняющихся ритмических, логоритмических и музыкально-ритмических упражнений и заданий, лежащих в основе самостоятельной двигательной, музыкальной и речевой деятельности детей.

Содержание и реабилитационная направленность логопедической ритмики определяются не только характером нарушения, но и возрастом ребёнка, состоянием его двигательной и речедвигательной функции. Раскованность и непринужденность, формирующиеся у детей при выполнении ритмических движений телом, оказывают положительное влияние и на двигательные свойства речевых органов.

Сочетание музыки, движения и слова в логоритмике различно. Но какова бы не была доля музыки и слова, музыки и движения в упражнениях, в комплексе они формируют и упорядочивают двигательную сферу ребенка, его деятельность, положительно влияют на личность. Координированные, целенаправленные и экономные движения вызывают у ребенка чувство удовлетворения.

Занятия по логопедической ритмике предоставляют широкие возможности для развития оптико-пространственных представлений и навыков, зрительной ориентировки на говорящего. На занятиях по логоритмике обязательно должны быть упражнения, направленные на развитие всех видов внимания и памяти. В результате выполнения специально подобранных упражнений у ребенка постепенно формируется быстрая и точная реакция на различные виды раздражителей. Дети учатся сосредотачиваться, улучшается не только устойчивость, но и переключаемость внимания - способность переходить от одного действия к другому, появляется умение распределять своё внимание между несколькими видами деятельности.

Логопедическая ритмика способствует развитию координации общих движений, тонкой произвольной моторики и мимики лица. Развитие координации движений предполагает овладение ребенком двигательными умениями и двигательными навыками. Они совершенствуются при использовании музыки, которая оказывает влияние на качество исполнения, улучшается выразительность движения, ритмичность, четкость, плавность, слитность. Эмоциональная окрашенность движений вследствие восприятия музыки придает им энергию или мягкость, большой размах или сдержанность, а создание с помощью музыки и движений определенных образов способствует развитию мимики и пантомимики.

Логопедическая ритмика все более широко используется в различных реабилитационных методиках как одно из самостоятельных средств коррекционного воздействия и в сочетании с музыкально-ритмическими упражнениями.

Фонетическая ритмика — это система речедвигательных упражнений, направленных на формирование у детей с нарушением слуха естественной речи с выраженной интонацией и ритмической основой. Фонетическая ритмика является частью работы по формированию произносительной стороны речи и играет существенную роль, как в коррекции речи слабослышащих детей, так и в развитии у них естественных движений. Она основана на филогенетической связи между развитием движений и формированием произношения. Совокупность движений тела и речевых органов способствует снятию напряженности и монотонности речи, которые свойственны детям с недостатками слуха. Раскованность и непринужденность, формирующиеся у детей при выполнении ритмических движений телом, оказывают положительное влияние и на двигательные свойства речевых органов.

Одной из современных методик, относящихся к кинезитерапии, является психогимнастика - один из невербальных методов групповой психотерапии, в основе которого лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе.

Основная цель психогимнастики — «научить ребенка справляться с жизненными трудностями» [4]. Ребенок должен осознать, что между мыслями, чувствами и поведением существует связь, и что эмоциональные проблемы вызываются не только ситуациями, но и их неверным восприятием. В ходе эмоционального воспитания, как и в процессе занятий психогимнастикой, дети изучают различные эмоции, получают возможность ими управлять.

Психогимнастика включает в себя некоторые игровые варианты психотерапии, тренировочные, разъясняющие, активизирующие психомоторику этюды, упражнения, игры, направленные на развитие и коррекцию различных отклонений в психических процессах.

Сюжетно-игровая психогимнастика – это вариант двигательной терапии, где все коррекционные упражнения объединены одним сюжетом и проводятся в игровой форме. Тематики для сюжета могут быть: «Путешествие за Синей птицей», «В гостях у морского царя», «Бал в волшебном лесу» и др. Важно после выполнения различных вариантов кинезитерапии проводить обсуждение в кругу детей их ощущений по алгоритму «Мое тело может быть...» или «Я ощущал, как мое тело...».

Таким образом, развитие «чувствования» своего тела осуществляется в процессе кинезитерапии через овладение языком выразительных движений, поскольку они являются неотъемлемой частью, индикатором эмоциональной сферы человека. Упражнения, направленные на коррекцию психомоторики, могут стимулировать и повышать энергетический потенциал, помогать в оптимизации тонуса, снимать мышечные зажимы, реконструировать патологические ригидные телесные установки, помогать в развитии целостного образа тела, повышать уровень произвольной регуляции и смыслообразующей функции психомоторных процессов. Ребенок учится понимать, что нет такой эмоции, переживания, которые не проявились бы в движении тела.

Библиографический список:

1. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность [Текст] /Н.А. Берштейн // Изд. подгот. И.М. Фейгенберг; под ред. О.Г. Газенко. - М.: Наука, 1990. – 479 с.
2. Томчук С.А., Фалетрова О.М. Модернизация содержания и технологий обучения предметной области «Музыка» в соответствии с ФГОС ООО [Текст] /С.А. Томчук, О.М. Фалетрова. – Ярославль: ИРО, 2016. – 115с.
3. Фалетрова, О.М., Томчук, С.А. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся основной школы [Текст] / О.М. Фалетрова, С.А. Томчук. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010. – 30 с.
4. Чистякова, М.И. Психогимнастика [Текст]/ М.И. Чистякова. – М.: Мир, 1990. – 160 с.

УДК 37.025

О. М. Фалетрова, М. Саркытбек

Развитие эмоциональной сферы школьников как психолого-педагогическая проблема

Аннотация. Авторы рассматривают проблему развития эмоциональной сферы учащихся, определяют роль эмоционального климата для поддержания учебной деятельности школьников, обосновывают тревожность с точки зрения неблагоприятного развития эмоциональной сферы, предлагают направления работы психолога в школе, нацеленные на развитие эмоциональной сферы школьников.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, личностная тревожность, эмоциональный климат.

Эмоция - (от лат. *emoveo* — потрясаю, волну) - психический процесс средней продолжительности, отражающий субъективное оценочное отношение к существующим или возможным ситуациям и объективному миру. Эмоции характеризуются тремя компонентами: переживаемым или осознаваемым в психике ощущением эмоции; процессами,

происходящими в нервной, эндокринной, дыхательной, пищеварительной и других системах организма; наблюдаемыми выразительными комплексами эмоций, в том числе, на лице [1]. Эмоции отличаются от других видов эмоциональных процессов: аффектов, чувств и настроений. Эмоции, как и многие другие психические явления, изучены слабо и понимаются разными авторами по-разному, поэтому вышеприведённое определение нельзя считать ни точным, ни общепринятым.

Термины, обозначающие психические явления, обычно называемые эмоциями или чувствами, к сожалению, не имеют строгого значения, и среди психологов до сих пор идут дискуссии на тему “что значит что”. Не вдаваясь в существо этих дискуссий, заметим только, что в данной работе употребляется, как правило, слово “эмоция” в его наиболее широком значении. Слово же “чувство”, как и некоторые другие его синонимы, мы используем чисто контекстуально — главным образом для обозначения тех же эмоций или их комплексов.

Характеризуя эмоции в чисто феноменологическом, описательном плане, можно выделить такие их признаки: представленность эмоций в сознании в форме непосредственных переживаний; двойственный, психофизиологический характер этих явлений; с одной стороны — аффективное волнение, с другой — его органические проявления; ярко выраженная субъективная окраска эмоций, присущее им качество особой «интимности» [2, с. 39].

Эмоции воздействуют на людей множеством различных путей. Одна и та же эмоция неодинаково влияет на разных людей, более того, она оказывает различное влияние на одного и того же человека, попадающего в разные ситуации. Эмоции могут влиять на все системы индивида, на субъект в целом. В мышцах лица во время эмоций происходят электрофизиологические изменения. Изменения происходят в электрической активности мозга, в кровеносной и дыхательной системах. При сильном гневе или страхе сердечный ритм может повышаться на 40-60 ударов в минуту. Такие резкие изменения соматических функций во время сильной эмоции указывают на то, что при эмоциональных состояниях в большей или меньшей степени включаются все нейрофизиологические системы и подсистемы тела.

Такие изменения неизбежно влияют на восприятие, мысли и действия субъекта. Эти телесные изменения могут также быть использованы при решении ряда вопросов как чисто медицинского плана, так и проблем психического здоровья. Эмоция активирует автономную нервную систему, которая изменяет ход работы эндокринной и нервно-гуморальной систем. Разум и тело находятся в гармонии для осуществления действия. «Если же соответствующие эмоциям знания и действия блокируются, то в результате могут появляться психосоматические симптомы» [1, с.55].

Положительные эмоции возникают при удовлетворении потребностей, желаний, успешном достижении цели деятельности. В учебной деятельности они проявляются при удовлетворении мотивации учения, мотивации достижения и др. в виде радостного отклика, повышенного настроения, хорошего самочувствия. Положительное эмоциональное возбуждение улучшает выполнение более легких заданий и затрудняет - более сложных. Но при этом положительные эмоции, связанные с достижением успеха, способствуют повышению, а отрицательные, связанные с неуспехом, - снижению уровня выполнения деятельности, учения.

1. Положительные эмоции оказывают существенное влияние на протекание всякой деятельности, в том числе и учебной. «Регулирующая роль эмоций возрастает в том случае, если они не только сопровождают ту или иную деятельность (например, процесс учения), но и предшествуют ей, предвосхищают ее, что подготавливает человека к включению в эту деятельность» [3, с. 78].

2. Таким образом, эмоции и сами зависят от деятельности и оказывают на нее свое влияние. Выделим наиболее часто отмечающиеся в психолого-педагогической литературе особенности эмоционального климата, необходимые для поддержания учебной деятельности школьников:

1) положительные эмоции, связанные со школой в целом и пребыванием в ней. Они являются следствием умелой и слаженной работы всего педагогического коллектива, а также правильного отношения к школе в семье;

2) положительные эмоции, обусловленные ровными, хорошими деловыми взаимоотношениями школьника с учителями и товарищами, отсутствием конфликтов с ними, участием в жизни классного и школьного коллектива. К этим эмоциям относятся, например, эмоции, возникающие при новом типе отношений учителя и школьников, складывающемся в ходе применения учителем современных методов проблемного обучения, при наличии взаимоотношений их как коллег в совместном поиске нового знания;

3) эмоции, связанные с осознанием каждым учеником своих больших возможностей в достижении успехов в учебной работе, в преодолении трудностей, в решении сложных задач. Сюда же могут быть отнесены эмоции от положительных результатов своего ученического труда, эмоции удовлетворения от справедливо поставленной отметки;

4) положительные эмоции от «встречи» с новым учебным материалом. Психологи выделили ряд стадий - «реакций» на новизну материала: от эмоций любопытства и позднее любознательности, возникающих при первом знакомстве с занимательным материалом, до устойчивого эмоционально-познавательного отношения к предмету, характеризующему увлеченность учащихся этим предметом;

5) положительные эмоции, возникающие при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, новыми способами усовершенствования своей учебной работы, самообразования. Большую радость у школьников обычно вызывает их самостоятельность в учебной деятельности, в частности, самостоятельный переход от одного этапа учебной работы к другому, например, умение без помощи учителя перейти от формулировки учебной задачи (проблемы) к определению учебных действий (путей разрешения проблемы), затем к приемам проверки выбранного пути решения.

Эмоциональная сфера наиболее подвержена разрушительным воздействиям среды, в которой живет современный человек. Следствием этого является повышенная тревожность. В деятельности, направленной на достижение успеха, люди с повышенным уровнем тревожности ведут себя следующим образом:

- эмоционально острее реагируют на сообщение о неудаче;
- хуже работают в стрессовых, ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи;
- для них большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче;
- боязнь неудачи - характерная черта их характера, эта боязнь доминирует над стремлением к достижению успеха;
- мотивация достижения успеха преобладает у людей с низким уровнем тревожности, обычно она перевешивает опасение возможной неудачи.

Личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу. В отличие от эмоции страха тревога не имеет определенного источника и имеет две особенности: ожидание надвигающейся опасности; чувство неизвестности – откуда может грозить опасность. Тревога может выражаться в чувстве беспокойства, неуверенности в правильности своего поведения, в раздражительности, агрессивности, разочаровании и т.п. [2].

К основным направлениям работы психолога по коррекции эмоциональных нарушений учащихся в школе можно отнести следующие.

1. *Психопрофилактическое* — прием детей в первые классы, определение психологической готовности к обучению; обследование детей при переходе из начальной школы в неполную среднюю и из неполной средней в среднюю общеобразовательную и профессиональную; разработка программ индивидуальной работы с учащимися; предупреждение психологической перегрузки и невротических срывов у детей; организация педагогического консилиума с целью психологического анализа поведения и развития учащегося; создание

благоприятного психологического климата; развитие коммуникативных навыков в профессиональной деятельности сотрудников; психологический анализ плана работы и различных развивающих мероприятий.

2. *Психодиагностическое* — обследование уровня развития детей для оценки соответствия возрастным нормам; изучение особенностей интересов, способностей для обеспечения индивидуального подхода; диагностика общения детей со взрослыми и сверстниками; дифференциальная диагностика отклонений в психическом развитии.

3. *Развивающее и психокоррекционное* — разработка и осуществление программ психического развития личности (например, учащихся) на различных возрастных этапах; разработка и осуществление программы коррекции отклонений в психическом развитии.

4. *Консультационное* — консультирование администрации, учителей, родителей по проблемам обучения и воспитания детей; индивидуальное и групповое консультирование жизненного и профессионального самоопределения, повышение психологической культуры (например, педагогов и родителей); экспертиза и консультирование при решении вопроса о психических особенностях развития ребенка по запросам органов опеки и попечительства и др.; консультирование по вопросам планирования учебно-воспитательных мероприятий с учетом психологических и возрастных особенностей детей.

Можно выделить несколько основных *типов проблем*, стоящих перед психологом в школе: проблемы учителя, учения, взаимоотношений в школе, индивидуальных особенностей учащихся в школьной адаптации. Соответственно существует несколько *типичных способов их разрешения*: диагностика и анализ проблемного поля, проведение консультирования, коррекционной, профилактической и развивающей работы.

Библиографический список

1. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 302с.
2. Изард К. Эмоции человека. - М.: МГУ, 1980. – 469с.
3. Фалетрова, О.М. Развитие эмоциональной сферы учащихся специальных школ в процессе музыкального образования, автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2003. – 24 с.

УДК 75(44):78(44):373

К. А. Фалько, С. В. Блинова

Бурный пейзаж во французской живописи и музыке XVIII века и его изучение на уроках музыки

Аннотация. В статье рассматриваются проявления бурного пейзажа во французской живописи (К. Ж. Верне и др.) и музыке французских композиторов (Ф. Дандриё, Ж. Ф. Рамо, К. Дакена). Сформулированы предложения об изучении данной темы на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: бурный пейзаж, маринисты, французские клавесинисты, клавесинная музыка, урок музыки.

Характерной особенностью французской музыки является ее тяготение к программности и конкретной изобразительности, в том числе, к пейзажности. Одна из наиболее убедительных классификаций пейзажей принадлежит М. Н. Эпштейну. Он разделяет пейзажи по *сезонному, ландшафтному* и *жанрово-стилевому* критерию. Последний из них предполагает три разновидности:

1) *идеальный пейзаж*; 2) *бурный пейзаж*; 3) *унылый, элегический пейзаж* [5].

Рассмотрим воплощение бурного пейзажа во французском искусстве XVIII века. Д. Дидро однажды воскликнул: «Что нужно поэту? Девственная природа или возделанная, мирная или бушующая? Неужели он предпочтет красоту ясного, спокойного дня ужасу мрачной ночи, когда яростный свист ветра перемежается с глухим, протяжным рокотом дальнего грома и молнии воспаляют небо над головой? Предпочтет зрелище тихого моря зрелищу бурных волн?» [Цит. по: 1, с. 231].

Первым французским мастером живописного пейзажа был выдающийся художник XVII века *Никола Пуссен (1594–1665)*. Бурный пейзаж отражен в его «Пейзаже с грозой (Пирам и Фисба)» (1661). В картине «Зима» из цикла «Времена года», написанной в необыкновенно холодном, «ледяном» колорите, пронизанном ощущением надвигающейся гибели, изображен всемирный потоп.

Очень часто бурный пейзаж был связан с изображением бури на море. Жанр марины привлекал мастеров живописи своей колоритностью, изменчивостью и непостижимостью. Первоначально маринистике отводили роль исторической живописи, призванной запечатлеть суда и морские битвы. Постепенно художников стало все больше интересоваться само море.

Заслуга возрождения французского пейзажа, в начале XVIII века пришедшего в полный упадок, принадлежала *Клоду Жозефу Верне (1714–1789)*. Он посвятил пейзажу всю жизнь; «главное место в произведениях Верне занимают марины с кораблями, стоящими в гавани или мечущимися в бурю по пенным волнам» [3, с. 19]. Буря на море часто рассматривалась художником не сама по себе, а как причина кораблекрушений¹³. Среди его картин – «Буря на море» (1740), «Буря у скалистого моря» (1763), множество вариантов «Кораблекрушений». «Патетические картины кораблекрушений, в которых уже чувствовались веяния романтической эпохи, вызывали восторги у современников, и Верне часто повторял их с различными вариантами» [4, с. 19].

Конечно же, образы бури не могли не увлечь воображение композиторов разных стран и эпох. Эта тема нашла отражение в целом ряде французских опер. Это и лирическая трагедия М. Марэ «Альциона» (1706), и опера А. Кампра «Венецианские празднества» (1710), в которой пародируется буря М. Марэ. «Картины бури были одними из самых любимых в операх Рамо: они помогали ему динамизировать оперную музыку» [1, с. 230–231]¹⁴. Образ бури проник и в клавишинную музыку композиторов Франции. Он воплощен в пьесах «Вихри» Ж.Ф. Дандриё, «Вихри» Ж. Ф. Рамо и «Гневные ветры» К. Дакена.

«Вихри» («Les Tourbillons») – это третья из пяти пьес 2-й сюиты Дандриё. Для изображения вихрей композитор использует непрерывное движение шестнадцатыми в правой руке. Основной пьесы, написанной в тональности G-dur и в форме рондо, является краткий простой мотив, который развивается с помощью нисходящей секвенции, включающей семь звеньев и охватывающей почти всю гамму – от e² до f¹. Вторая фраза отвечает первой «симметричной» восходящей секвенцией. Новым качеством в первом эпизоде рондо оказывается диалогичность в строении мотивов мелодии, передача мелодического материала из одной руки в другую – восходящему мотиву левой руки отвечает нисходящее движение в правой. Кульминацией активного моторного движения становится одновременное звучание шестнадцатых в обеих руках. Поток фигураций составляет основу второго эпизода рондо, также основанного на постоянном секвентном развитии.

К. Дакен также не раз обращался к картинам природы. Его пьеса «Гневные ветры» написана в той же тональности G-dur, но в старинной сонатной форме. Образ ветра в ней

13 Страсть Верне к написанию бурных морских пейзажей была столь велика, что он ради этого даже рисковал жизнью: «Однажды на море, во время страшной бури, он попросил матросов привязать себя к мачте, чтобы получить редчайшую возможность наблюдать вблизи эффекты световых переходов и бушующей воды» [2].

14 Бури на море находим в операх Рамо «Ипполит и Арисия», «Дардан», «Галантная Индия» (акт «Великодушный турок»); а в акте «Перуанские инки» воплощена картина землетрясения).

также связан с преобладанием поступенного движения. Нарастание ветра приводит к пассажным оборотам, охватывающих несколько октав – то нисходящим, то восходящими и чередующимися с потоками арпеджио. Все это, вероятно, можно сравнить с атмосферными вихрями и смерчами в их основной стадии, в которой происходит нарастание вращающейся скорости и начинается движение во всех направлениях.

Клавирная пьеса Ж. Ф. Рамо называется точно так же, как и пьеса Дандриё – «Вихри» и написана в такой же форме рондо, в тональности D-dur. Пьеса Рамо отличается большим многообразием ритмических фигур и ритмической интенсивностью (используются длительности от целых до шестнадцатых). Активности левой руки отвечает ритмическая инициатива правой. Пьеса Рамо более «нестабильна» и разнообразна.

Средствами воплощения бурного пейзажа в музыке обычно являются непрерывное ритмическое движение, предпочтение гаммообразности, что делает эти моторные пьесы близкими этюдам. Произведения Рамо и Дандриё объединяет общая форма рондо, пьесы Дандриё и Дакена – общая тональность. Любопытно, что все три пьесы написаны в мажорных тональностях, что заставляет предположить, что разразившиеся бури, ветры и вихри не имеют разрушительного характера, и, возможно, даже доставляют их зрителю своеобразное удовольствие.

Рассмотрение бурного пейзажа в живописи и музыке может вызывать самый неподдельный интерес детей. Информация, изложенная в статье, могла бы быть использована в рамках следующих занятий на уроках музыки в общеобразовательной школе:

–«Музыка. 1 класс». Авторы: Т.В. Чельшева, В.В. Кузнецова, Москва: Просвещение, 2004. теме I четверти «Звуки вокруг нас», на уроке «О чем «поет» природа?»;

–«Музыка. 1 класс». Автор: Т.И. Бакланова. Москва: Астрель, 2011. В теме I четверти «Волшебное царство звуков», на уроке «В вихрях грозы»;

–«Музыка. 2 класс». Авторы: Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина, Москва: Просвещение, 2011. В теме III четверти «День, полный событий», на уроке «Природа и музыка. Прогоулка»;

–«Музыка. 2 класс». Автор: Т.И. Бакланова. Москва: Астрель, 2011. Интегрированный урок во 2 классе. В теме «Музыкальный календарь», на уроке «Образы природы в творчестве музыкантов».

–Проектная деятельность, направленная на развитие творческих способностей на уроках музыки у детей среднего школьного возраста в теме «Творческий союз музыки, живописи и литературы, на примере образа бури».

Постижение тайн вечно живой творящей природы и нетленных образцов мирового искусства одинаково прекрасно. Прекрасно и увлекательно и постижение их взаимодействия – отражения образов природы в живописи, литературе и музыке.

Библиографический список

1. Ливанова Т.Н. Западноевропейская музыка XVII–XVIII веков в ряду искусств / Т.Н. Ливанова. – Москва: Музыка, 1977. – 528 с.
2. Пегов П. [Электронный ресурс] / П. Пегов. – Режим доступа: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки..** – Клод Жозеф Верне.
3. Плохов А.В. Исполнительский анализ музыкального произведения. Учебное пособие / А. В. Плохов. – Ярославль, 2006. Часть 1. Инструментальные жанры. – 101 с.
4. Французская живопись XVI – первой половины XIX века. ГМИИ им.А.С. Пушкина. Альбом. Автор-составитель И.А. Кузнецова. – Москва: Изобразительное искусство. – 1992. – 280 с.
5. Эпштейн М.Н. «Природа, мир, тайник вселенной...». Система пейзажных образов в русской поэзии / М.Н. Эпштейн. – Москва: Высш. шк. – 1990. – 303 с.

А. Д. Фатеева, Н. А. Соболева

Психологические основы развития творческих способностей начинающего вокалиста

Аннотация. Автор считает, что психологической основой развития творческих способностей начинающего вокалиста являются мышление, эмоциональная и образная память, эмоции, интуиция, воображение, вдохновение, фантазия.

Ключевые слова: творческие способности, развитие, мышление, интуиция, воображение, эмоции.

В сознательном овладении вокально-техническими и исполнительскими навыками психика певца играет большую роль и во многом решает исход обучения пению. Пение – психологический акт, в котором переплетаются интеллектуальные эмоциональные и волевые процессы, где вокалист демонстрирует свои творческие способности.

Творческие способности – это способности человека находить особый взгляд на привычные и повседневные вещи или задачи. *Творческие способности начинающего вокалиста* мы рассматриваем как способности, которые позволяют осуществлять поиск, решать интеллектуально-логические, художественно-образные задачи с установкой на открытие *нового*, неизвестного для себя в процессе занятия вокалом.

В педагогическом процессе особенно важно формировать технику певца на основе *развития* его творческих способностей, чтобы раскрыть художественный замысел произведения. В психологии процесс *развития* определяют как необратимые, направленные и закономерные изменения, приводящие к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека. Психологической основой развития творческих способностей начинающего вокалиста являются, на наш взгляд, *мышление и эмоциональная сфера*.

В философии понятие мышление рассматривается как «высший вид рациональной познавательной деятельности, осуществляемый в понятиях, суждениях, теориях и т.п., а также это процесс *творческого* создания новых идей» [5, с. 285]. В психологии понятие *мышление* часто определяют как «движение мысли, опосредованное и обобщённое познание объективной реальности». Рассмотрим некоторые виды мышления, способствующие, на наш взгляд, развитию творческих способностей музыканта любой профессии, в том числе начинающего вокалиста.

В творческом процессе особое значение имеет *художественное* мышление, которое определяют, как возможность мыслить образами. В психологии существует деление на *реалистическое* и *артистическое* мышление. Реалистическое мышление направлено на внешний мир регулируется в большей степени логикой. Артистическое же мышление, связано с реализацией желаний человека и оно, как считает советский психолог Л.С. Выготский, является первичной ступенью в развития мысли [2, с. 54].

Особую значимость для творческой музыкальной деятельности имеет *музыкальное мышление* как одна из форм художественного сознания. Залогом деятельности музыкального мышления являются опережающие представления, содержанием – информация, которая даёт представление о чувственно воспринимаемом музыкальном мире и является продуктом воображения, фантазии, творчества.

Особым видом мышления, необходимым для любого музыканта-исполнителя, является, по мнению кандидата искусствоведения Н.А. Соболевой, *образно-действенное мышление* как представление себя в образе действующего лица, «и тогда внешнее поведение человека начинает отражать внутреннее состояние ... "персонажа" ... музыкального произведения» [4, с. 79].

Помимо мышления в творческом процессе уделяется внимание бессознательной работе психики, в частности *интуиции*, признаками которой являются произвольность, непредсказуемость, моментальность, неосознанность, иррациональность, автономность, синергичность¹⁵. Мышление находится в тесной взаимосвязи с таким психическим процессом, как *воображение*, которое считается основой творческой деятельности, способом создания новых образов. Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия опыта человека, диссоциаций и ассоциаций воспринятых им впечатлений. Разновидностью воображения является *вдохновение*, как особое сосредоточение всех умственных сил, способностей и чувств на предмете творчества. На определённой стадии творческого процесса исполнитель должен давать простор своей *фантазии*, который придаёт необычайную выразительность исполнительскому процессу.

Пение оказывает глубокое воздействие на *эмоциональную сферу* и умственное развитие, совершенствует его основные психические функции. Эмоциональная отзывчивость на мир открывает перед человеком новое социальное пространство самоосуществления. Именно она становится средством, владея которым личность открывает в себе потенциальные возможности своей деятельности и творчества. Но нельзя не сказать и об обратной связи, т.е. о влиянии эмоциональной сферы на вокалиста и развитие его творческих способностей.

Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, которые отражаются в форме непосредственных *переживаний*. Они характеризуется Л.Л. Бочкарёвым как «индивидуальное, субъективное отражение мира в его отношении к человеку или как непосредственная данность познавательных процессов в отличие от их содержательной, предметной стороны» [1, с. 53]¹⁶. Музыкальное переживание выполняет координирующую роль в регуляции всех видов музыкальной деятельности, интегрируя эффект влияния других регуляторов: мотивов, целей, установок, потребностей, вкусов художественных эталонов. Качественные, динамические характеристики музыкальных переживаний обусловлены ценностными ориентациями, мотивационно-потребностными характеристиками человека как субъекта деятельности.

Эмоции проявляются во всех видах деятельности, особенно в художественном творчестве, организуют деятельность, стимулируют её. В художественной деятельности проявляются следующие функции эмоций: регуляторная, отражательно-оценочная, стимулирующая, заразительная, коммуникативная [3, 393].

Для исполнителя также важна *образная память*, выражающаяся в запоминании восприятий и воспроизведении их в виде представлений и *память эмоциональная*, основанная на запоминании и воспроизведении чувств. Словесно-логическая память необходима для запоминания и воспроизведения текста.

Таким образом, психологической основой развития творческих способностей начинающего вокалиста являются художественный, артистический, образный, музыкальный, творческий типы мышления, эмоциональная и образная память. Организуют и стимулируют художественное творчество эмоции с помощью регуляторной, отражательно-оценочной, стимулирующей, заразительной, коммуникативной функций. Кроме того, для творческой деятельности большое значение имеют интуиция, воображение, вдохновение, фантазия.

¹⁵ Синергичность – способность к целостному восприятию мира и людей, способность находить закономерные связи во всех явлениях жизни, способность понимать принцип единства и борьбы противоположностей.

¹⁶ Безусловно, в данном определении Л.Л. Бочкарев опирается на утверждение Б.М. Теплова, утверждавшего, что «музыкальное переживание по самому существу своему эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путём нельзя понять содержание музыки» (Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: в 2-х т. Т.1. Москва: Педагогика, 1985. С. 37).

Библиографический список

1. Бочкарёв, Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарёв. – Москва: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский; изд. пятое. – Москва: «Лабиринт», 1999. – 352 с.
3. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 583 с.
4. Соболева, Н.А. Художественно-невербальная коммуникация и её преломление в дирижерском исполнительстве: монография / Н.А. Соболева; М-во образования и науки РФ; Вологодский государственный педагогический университет. – Вологда: ВГПУ, 2014. – 168 с.
5. Спиркин, А.Г. Основы философии: учебное пособие для вузов / А.Г. Спиркин. – Москва: Политиздат, 1988. – 592 с.

УДК 37.01

О. А. Федотовская

Детский фольклор родного края в образовании современных детей

Аннотация: Исследования фольклорных традиций региона свидетельствуют о сохранении в них большого педагогического потенциала. Автор считает, что современный педагог музыки должен быть компетентным в вопросах этнокультурного воспитания молодежи, знать фольклорный материал родного региона и владеть умениями его освоения.

Ключевые слова: детский фольклор родного края, этнокультурная компетентность, педагогический потенциал фольклора, этнокультурное образование.

Анализируя историческую и современную действительность, можно убедиться, что культура современного общества далека от сбалансированного взаимодействия фольклорных традиций и профессиональной художественной деятельности. В ней продолжается «однаправленный, иницируемый и чрезвычайно активный процесс воздействия на человека новых форм искусства и массовой культуры, который замещает традиционную культуру на всех значимых для общества уровнях проявления» [3, с.31]. В отечественной культуре и образовании продолжают существовать две глобальные тенденции, находящиеся в оппозиции друг к другу: *национально-ориентированная* (связанная с интенсивными процессами регионализации и национально-этнического возрождения культур и народов) и *«наднациональная»* (стремящаяся к эталонам универсальной культуры, обращенной ко всему миру и представляющей ценности, нормы, идеи, образы, символы, близкие всему человечеству).

Несмотря на указанные особенности социокультурного процесса, современный этап отличается созданием значительных условий для достоверного, а значит, более полноценного и результативного обращения к народной песне. К положительным явлениям этого процесса относятся: фиксация новых сведений из опыта традиционной народной культуры и фактов фольклора; появление публикаций, направленных на выявление его сущностной, функциональной и этнографической достоверности; системный характер исследований фольклора; подготовка квалифицированных специалистов; опыт практического освоения фольклора и др.

Современный человек живет в многообразном поликультурном мире и повышение интенсивности взаимодействия культур и цивилизаций не противоречит сохранению этнических традиций и культурных различий народов. Включенность человека в полноту культурного бытия возможна через освоение национальной культуры, культуры цивилизации и с учетом глобалистических тенденций, происходящих в современном мире [2]. А в процессе музыкального образования должен выстраиваться диалог культур [1].

Занимаясь полевыми исследованиями детского фольклора в Вологодском крае, мы осознаём всю значимость этнокультурного компонента в образовании современных детей. Доказательством этого является положение о том, что фольклор является неотъемлемой частью жизни народа и удерживает логику взросления человека, соответствует его возрастным психофизиологическим особенностям.

В аспекте использования культурного наследия в современной образовательной практике каждому педагогу важно также знание таких позитивных характеристик фольклорных традиций: их культурно-созидательное начало; особый одухотворенный образно-поэтический язык; потенциал в формировании и развитии эмоциональной отзывчивости, музыкальности, творчества, этнокультурной идентичности человека; многофункциональность; способность одновременно и многоаспектно воздействовать на человека и др.

На примере традиции Сямженского района Вологодской области можно увидеть, какие «культурные накопления»¹⁷ делаются детьми в рамках одной локально-региональной традиции, каким опытом они обогащаются через жанры детского фольклора. Нами проведен анализ произведений детского фольклора, записанных в научно-исследовательских экспедициях, и на этой основе, выявлен их педагогический потенциал¹⁸ [4], [5], [6].

В период раннего детства взрослыми (бабушками, мамами) или детьми, которые нянчились с малышами, исполнялись колыбельные, пестушки, потешки, прибаутки. Именно с этого фольклорного материала начинается знакомство ребенка с окружающим миром. Каждая жанровая группа имеет своеобразие и выполняет важную роль.

Собственно детский фольклор в Сямженском районе широко представлен календарно-обрядовыми жанрами, считалками, играми, дразнилками.

Соответствуя возможностям голосового аппарата и мышления детей, произведения легко ими воспринимаются и воспроизводятся. Например, календарные песни, выкрики, приговоры способствуют раскрепощению детей, укреплению их голосового аппарата. Заклички построены на повторяющихся интонациях-примитивах, для которых характерны ладовая узкообъемность, декламационное произношение текста, простота ритмического рисунка.

В ходе исследования также были зафиксированы дразнилки, рассчитанные на выявление недостатков ребенка, который также должен был быстро реагировать и ответить, показав реакцию.

Можно сделать вывод о том, что благодаря фольклору, дети с самого рождения были приобщены к традиционному пласту музыки, последовательно и сообразно возрасту, усваивали интонационно-попевочный словарь родного края. Произведения материнского и собственно детского фольклора в своём большинстве представляют варианты общерусских текстов, сюжетов и контекста их исполнения, опираются на общие ладово-интонационные закономерности. Несмотря на это, все произведения детского фольклора Сямженского района Вологодской области самобытны благодаря комплексу вариативных компонентов текста, напева, исполнительских приемов, диалекта. Они ценны не только с позиции формирования в детях этнически-окрашенной музыкальной культуры, а содержат большой педагогический потенциал для разностороннего развития и воспитания детей.

Произведения, ориентированные на малышей, могут учителем музыки рассматриваться как неотъемлемая часть культуры ролевых игр детей младшего школьного возраста и служить «школой жизни», где будут проигрываться социальные роли взрослых. Для старшего школьного возраста произведения материнского и собственно детского фольклора будут

¹⁷ Термин Г.С.Виноградова.

¹⁸ Базу для исследования составили материалы полевых фольклорных экспедиций, хранящиеся в архивах Центра традиционной народной культуры Вологодского государственного университета (экспедиции 1986, 2013, 2016 гг.), Областного научно-методического центра культуры и повышения квалификации г. Вологды (2002 г.), Школы традиционной народной культуры г. Вологды (2000, 2004 гг.). Материалы систематизированы, описаны и актуализированы в рамках дипломного исследования Никашкиной А.А. (2016 г., научный руководитель О.А. Федотовская).

интересны с позиции образно-поэтического и музыкального содержания, а так же в перспективе выстраивания собственной материнской культуры.

Библиографический список

1. Бочкарева, О.В. Диалог как методология музыкально-педагогического образования / Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: Материалы I международной научно-практической конференции, 21-22 апреля 2016 года, / науч. ред. докт. пед. наук. О. В. Бочкаревой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 206 с.
2. Захарченко, М.В. Проблемы воспитания в книге игумена Георгия (Шестуна) «Православная педагогика» / Рецензия на издание // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология, – Спб., 2009. Вып. 1 (12). С. 111–125.
3. Мехнецов, А.М. Российский фольклорный союз - десять лет спустя // Фольклор и молодёжь. От истоков к современности. – М.: Российский фольклорный союз, 2000. – С. 30-37.
4. Никашкина, А. А. Детский фольклор в семейной традиции В.В. Дьяковой / А. А. Никашкина // Молодые исследователи регионам: мат. междунар. научн. конф. Т.3 / – ВоГУ. – Вологда, 2015. – С. 343-345.
5. Федотовская, О. А. Детский фольклор и его педагогический потенциал [по материалам экспедиций в Нюксенский район Вологодской области] / О. А. Федотовская // Музыкальная культура Вологодского края: исследования и материалы // – ВГПУ. – Вологда: Древности Севера, 2013. – С. 139-148.
6. Федотовская, О. А. Народные обычаи и обряды, связанные с рождением и воспитанием детей / О. А. Федотовская // Народная традиционная культура Вологодской области: сборник научных трудов и материалов Т.1. Ч.2 / Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова и др. – Вологда: ОНМЦК и ПК, 2009. – С 111-128.

УДК 37.010

О. В. Хамзина

Развитие творческих способностей учащихся при обучении игре на флейте

Аннотация автор рассматривает теорию одаренности с точки зрения обучения игре на флейте и предлагает способы стимулирования творчества, этапы, условия, критерии развития творческих способностей учащихся, определяет позицию педагога-музыканта в этом процессе.

Ключевые слова творческие способности, детская одаренность, мотивация достижений одаренного ребенка, обучение игре на флейте.

Проблемой детской одаренности занимались в разное время Ф.Гальтон, Е.Торранс, Дж.Рензули, Дж.Гилфорд и другие. Принципиально новый подход в решении заявленной проблемы предложен научным коллективом под руководством известных российских психологов Д.Б.Богоявленской и В.Д.Шадрикова. Многие специалисты подчеркивают, что внешнее окружение, среда и воспитание, либо подавляют, либо помогают одаренности раскрыться, что делает особо важной проблему прогнозирования динамики развития и психолого-педагогического сопровождения детской одаренности.

Мотивация достижений одаренного ребенка – важнейший фактор в его развитии. Познавательная мотивация формируется в проблемной ситуации. При развитии творческих способностей детей более важное значение имеет сам процесс, экспериментирование, а не стремление достичь конкретного результата.

С мотивацией деятельности связано ее стимулирование. Стимулировать – значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству, действию. У младших школьников более развита память наглядная, чем смысловая. Они лучше запоминают конкретные предметы, цвета, события. Использование на уроках заданий, направленных на развитие познавательных способностей, творческих способностей младших школьников, способствует личностному росту, укрепляет чувство веры в собственные силы и возможности, повышает самооценку.

Выделяют следующие способы стимулирования творческих способностей: «доброжелательная атмосфера, конкурсы, познавательная игра, поощрения, создание на занятии ситуации переживания успеха, использование личностного подхода решения проблем, проявление интереса к творческой работе ребенка со стороны педагога, родителей, друзей» [3, с.78].

Одним из важнейших факторов творческого развития детей является создание условий, «способствующих формированию их творческих способностей, в том числе

- раннее развитие ребенка: чтение, счет, раннее знакомство с различными инструментами и материалами,
- создание обстановки, опережающей развитие детей,
- учет характера творческого процесса, который требует максимального напряжения сил,
- предоставление ребенку большой свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов и т.д.
- доброжелательная помощь взрослых» [2, с.65].

Развитие творческих способностей при обучении игре на флейте включает в себя этапы, которые взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Показателем эффективности работы является уровень музыкальной культуры учащихся. В качестве методики исследования развития творческих способностей учащихся использовался тест креативности Вильямса [1].

Каждый этап работы имеет свою логику развития, которая обусловлена возрастными, индивидуальными особенностями учащихся. Начальный этап – дидактический. На этом этапе происходит знакомство с инструментом. Большое внимание уделяется «постановке дыхания, постановке исполнительского аппарата, артикуляционной постановке, свободному звукоизвлечению и звуковедению», приемам игры, снятию мышечного напряжения [4]. Виды деятельности на этом этапе: слушание музыки, обучение пению, движение под музыку, игра на различных инструментах шумового оркестра, обучение на музыкальном инструменте.

Критерием выполнения задач первого этапа является умение учащихся самостоятельно разбирать нотный текст, воплощать авторский замысел художественного образа, стабильный интерес к обучению. На данном этапе происходит развитие способностей к эмоциональному восприятию музыки, образному мышлению, творческих способностей.

Следующий этап – творческий, повышение исполнительского мастерства. Он характерен формированием у учащихся рефлексии и умением осуществлять поиск средств музыкальной выразительности для воплощения собственной интерпретации художественного образа. Методы работы на этом этапе: взаимосвязь художественного и технического на интонационной основе, художественного контекста, эмоционально-образный анализ, исполнительский план, ситуативной определенности музыкального произведения и ситуативной доминанты музыки, сочинение сочиненного.

На этом этапе учащиеся могут самостоятельно поставить учебную задачу, готовы к рефлексивному анализу исполняемых произведений. Педагог занимает позицию партнера, осуществляя сопровождение обучающегося, благодаря этому выстраивается общение через диалог, обеспечивая активное участие ученика в образовательном процессе. Исполнение произведений учащимися отличается личностно значимыми переживаниями, они тонко чувствуют музыку, эмоциональны и артистичны.

Таким образом, развитие творческих способностей детей будет эффективным лишь в том случае, если оно будет представлять собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели.

Библиографический список.

1. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса [Текст] / Е.Е.Туник. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.
2. Богоявленская, Д.В., Рабочая концепция одаренности / [Текст]. Д.В. Богоявленская, В.Д. Шадриков – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 95с.
3. Томчук, С.А. Модернизация содержания и технологий обучения предметной области «Музыка» в соответствии с ФГОС ООО [Текст] /С.А. Томчук, О.М. Фалетрова. – Ярославль: ИРО, 2016. – 115 с.
4. Волегова, Ю.Б. Психолого-педагогическая характеристика и особенности певческого голоса младших школьников [Текст] // Дошкольное и начальное образование: вариативность подходов материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 419 - 423.

УДК 37.015.3: [378.016:78] – 057.875

И. Ф. Чернявская

Ситуации успеха в процессе изучения дисциплин музыкально-исполнительского цикла

Аннотация. Установка на достижение высоких результатов в учебе и профессиональной деятельности – важная составляющая подготовки современного педагога-музыканта. Создание различных ситуаций успеха в процессе обучения фортепиано способствует возникновению дополнительных импульсов к постижению знаний и достижению высот в музыкально-образовательном пространстве, становится основой воспитания конкурентноспособного профессионала, готового к вызовам современной музыкально-педагогической практики.

Ключевые слова: ситуации успеха, мотивация, позитивная доминанта обучения, студент, самореализация личности, музыкально-педагогическая деятельность.

В современной образовательной среде важно создавать условия для оптимального развития студентов и раскрытия их творческого потенциала. Успешность и собственно ситуации успеха способствуют возникновению дополнительных импульсов к постижению знаний и овладению профессией педагога-музыканта. Музыкально-образовательный процесс обладает уникальными возможностями для высвобождения внутренних резервов личности и ее самореализации. Реорганизация процесса обучения с целью сознательного насыщения его ситуациями успеха отвечает социальному заказу профессиональной подготовки преподавателей, изложенному в Государственных образовательных стандартах высшего педагогического образования.

В современном научном понимании успех – это достижение значительных результатов в деятельности, оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности (А.С. Белкин, Н. Ю. Гришина, Е. В. Ерофеева, Е. В. Коротаева). Студенты имеют разнообразные личностные ожидания к результатам своего обучения, одновременно, они включены в систему ожиданий и установок общества, социума, профессионального окружения и близких людей. Для построения учебного процесса важно осмысление психологических механизмов достижения успеха. Как правило, его можно рассматривать как единство трех сегментов. Ожидание и предвосхищение успеха (чаще

всего основанные на позитивном опыте), достижение и констатация успеха (сопровожаемые радостью признания затраченных усилий), рефлексия – как переживание и обобщение позитивного результата после ситуации успеха (А. С. Белкин, В. Ю. Питюков, Е. В. Коротаева). Третий сегмент – это ответная реакция, отклик на успех, это, по сути, нечто близкое понятию feedback («feedback», англ. – обратная связь), распространенному в интеллектуальной среде многих профессиональных областей. В педагогике понятие «ситуация» трактуют «как совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых учителем или возникающих спонтанно в педагогическом процессе» [3, с. 309], а «ситуацию успеха» – как целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом (Д. А. Белухин, А. С. Белкин, О. С. Газман, А. Р. Лопатин). Ситуации успеха в учебном процессе педагогического вуза – это специально проектируемые ситуации, в ходе которых студенты испытывают состояние вдохновения, творческого полета, радости, удовлетворения от того, что результаты их деятельности совпали с их установками и ожиданиями, либо значительно превзошли их. Если успех становится стабильной и устойчивой характеристикой учебной деятельности, то, как правило, позитивный опыт обеспечивает творческий всплеск, высвобождающий огромные резервы и возможности личности. В процессе обучения студентов (в целях проектирования ситуаций успешности) чрезвычайно важно использовать научно обоснованные и экспериментально доказанные положения нейробиологии и нейрофизиологии о важности позитивной доминанты (П. Д. Брежестовский) в процессе познания (В. М. Бехтерев, П. Д. Брежестовский, М. В. Угрюмов, Л. Берг, Б. Катц, Н. К. Кольцов, Н. Н. Бурденко, А. Л. Поленов, А. Ф. Хаксли, Д. Халдейн, М. Эйген и др.). Обобщение многолетнего педагогического опыта показывает, что увеличение позитивной доминанты на всех этапах обучения студентов-музыкантов активизирует каскад мыслительных процессов и обеспечивает всплеск интеллектуальной активности и креативности студентов. Напротив, длительный негативный опыт приводит к разбалансировке мозговой, творческой и познавательной активности, угнетению пластичности интеллектуальных процессов.

Музыкально-педагогический процесс потенциально щедро наполнен возможностями для моделирования ситуаций, в которых студенты испытывают состояние творческого вдохновения, эмоциональной «эйфории», полета, радости, «потокowego сознания», удовлетворения. Подобные психологические характеристики – типичные проявления позитивных переживаний и являются показателями эмоционального состояния студентов, достигших успеха на разных этапах работы над музыкальным произведением и подготовки к концертному выступлению. Многолетний педагогический опыт подтверждает, что в процессе обучения игре на фортепиано наиболее яркими и педагогически значимыми «ситуациями успеха» являются ситуации, созданные в ходе следующих видов учебной деятельности студента-музыканта: постижение нового музыкального произведения, вызывающего яркий эмоциональный отклик и наслаждение; создание собственной интерпретации, обеспечивающей глубокое проникновение в замысел композитора и раскрытие музыкального образа; создание исполнительской интерпретации, детерминирующей убедительную передачу музыкального содержания и вызывающей яркий эмоциональный отклик студента; подбор образных эмоционально-наполненных и личностно-значимых ассоциаций, помогающих более глубоко прочувствовать музыкальное содержание произведения; удачная находка pedalных решений, позволяющих обогатить звукоизобразительные возможности музыки; усвоение сложных технических формул, обеспечивающих свободу исполнения; удачный выбор аппликатурных решений, позволяющий более убедительно и свободно передать музыкальное содержание; достижение психологической и физиологической комфортности исполнения и др.

В педагогическом контексте важно, чтобы установка на успех была результатом продуманной тактики преподавателя на всех этапах работы со студентом. Для этого следует перепрограммировать многие учебные ситуации, сознательно, модифицируя их в ситуации успеха. Дидактическая реорганизация процесса изучения дисциплин музыкально-исполнительского цикла с целью сознательного обогащения его ситуациями успеха в значи-

тельной степени позволяет решить проблему успешности обучения будущего учителя музыки. Различные ситуации успеха «запускают» скрытые внутренние резервы студентов и, являясь мощным стимулом к их высвобождению, актуализируют дополнительные личностные ресурсы для преодоления трудностей и достижения профессиональных высот.

Библиографический список

1. Белкин, А. С. Ситуация успеха – путь к сотрудничеству [Текст]: кн. для учителя / А. С. Белкин. – (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения). Екатеринбург : [б. и.], 2003. – 144 с.
2. Белухин, Д. А. Личностно-ориентированная педагогика [Текст] / Д. А. Белухин. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 448 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. //Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. Ю. Г. Круглова. – 3-е изд. – М. : БИНОМ : Лаборатория знаний, 2012. – 320 с.

УДК 78:37

Н. И. Чинякова

Содержание контрольно-проверочных форм организации дирижерско-хоровой подготовки в современном педагогическом вузе

Аннотация. Автор считает актуальной в процессе обучения будущих учителей музыки реализацию дирижерско-хоровой подготовки. В статье описывается опыт структурирования содержания ее контрольно-проверочных организационных форм в соответствии с требованиями современной высшей школы.

Ключевые слова: дирижерско-хоровая подготовка, ее структура, модуль, содержание контрольно-проверочных форм организации обучения.

В соответствии с современными нормативными требованиями подготовки будущих учителей музыки одним из ее ведущих направлений остается обучение хоровому дирижированию. Обоснованием этому служит учебно-воспитательная эффективность и рентабельность вокально-хорового исполнительства в процессе музыкального образования подрастающего поколения. Освоение курса «Дирижирование» формирует у бакалавров способность к реализации обучения в музыкально-образовательной системе с опорой на организационно-содержательные особенности дисциплины, а также через актуализацию логических и методических связей музыкально-педагогической и исполнительской сфер. Сказанное ставит задачи обеспечения развития у студентов предметных способностей и личностных качеств, позволяющих осуществить целенаправленное взаимодействие ролевых субъектов данного учебно-музыкального коллективного творчества. Это предполагает повышение культурного и духовного уровня бакалавров; развитие их музыкальных способностей; становление умений и навыков дирижерской техники, хормейстерской работы, анализа хоровых партитур, выявления в произведении авторской образно-драматургической концепции и поиска интерпретационной модели ее воплощения в исполнении; формирование устойчивой мотивации студентов к самореализации и самосовершенствованию в сфере дирижерского и вокально-хорового искусства. Учитывая, что будущая профессиональная деятельность бакалавров охватывает музыкально-педагогическую и культурно-просветительскую области, изучаемый студентами учебно-музыкальный материал должен обеспечивать им готовность к осуществлению урочной и внеурочной дирижерско-хоровой работы учителя музыки общеобразовательной школы.

Учебная дисциплина «Дирижирование» изучается бакалаврами длительно на протяжении всего времени их обучения в вузе, что отражает сложность не только освоения, но и реализации хорового исполнительства, требующего взаимодействия хормейстера (руководителя коллективного исполнения) и хора (специфического «живого» инструмента). В связи с этим взаимосвязанные между собой доминантные направления деятельности хорового дирижера являются целью совершенствования будущих учителей музыки при развертывании рассматриваемого учебного курса. Более того, в отличие от иных видов осваиваемого студентами музыкального исполнительства, большинство изучаемых хормейстерских действий носит публичный характер, поэтому качество их выполнения имеет повышенные требования и представляет собой предмет педагогического контроля и оценки. В рамках контрольно-проверочных форм организации обучения такие составляющие деятельности дирижера демонстрируются студентом и подразумевают следующее: дирижирование наизусть двух хоровых произведений (а`cappella и с инструментальным сопровождением), озвученных концертмейстером-иллюстратором; пение мелодических линий хоровых партий и вертикалей партитуры в осваиваемых произведениях; игру на рояле хоровых партитур изучаемых музыкальных сочинений; написание учебной аннотации на хоровое сочинение без инструментального сопровождения; коллоквиум по теории и практике дирижерско-хорового исполнительства в соответствии с требованиями конкретного этапа обучения и в контексте представленных студентом произведений и качества их исполнения.

Указанные компоненты отчетности при освоении дирижирования традиционны и их реализация в ходе регулярно проводимого промежуточного и рубежного контроля позволяет преподавателю на всех этапах обучения последовательно диагностировать степень подготовленности бакалавров и проследить ее динамику, через сопоставление полученных результатов, что определяет (уточняет) дальнейшее содержание осуществляемого учебно-воспитательного процесса. Данные контролируемые направления дирижерско-хоровой подготовки сближают теорию с практикой, чем способствуют решению проблемы оценки качества знаний в рамках проектируемых соответствующих технологий, подразумевающих необходимость преподавателя оценивать «не только то, что знает студент, а и то, что он умеет делать с этими знаниями» [1, с. 20-21].

С переходом на модульную организацию обучения в высшей школе возникла потребность в обновлении подхода к требованиям, реализуемым в контрольно-проверочных структурах процесса, к которым добавились обязательные мероприятия, завершающие каждый модуль. На наш взгляд, возможны три варианта дифференциации задач отчетности бакалавров в организационных формах одного семестра: 1) оценка результатов выполнения всех направлений контролируемой дирижерской учебной деятельности на различных стадиях их освоения; 2) распределение между модулями оцениваемых хормейстерских учебных действий; 3) сочетание данных подходов по отношению к разным видам отчетной деятельности студента-дирижера.

Опыт осуществления дирижерско-хоровой подготовки на кафедре музыкального образования и методики преподавания музыки МГПИ имени М. Е. Евсевьева показывает, что третий вариант подразделения задач в контрольно-проверочных мероприятиях является наиболее оптимальным, позволяющим бакалавру сконцентрировать внимание на определенной части осваиваемых действий, выполнение которых преподаватель способен более детально проверить. Так, при делении семестра на 2 модуля целесообразно на первом контрольном рубеже оценить пение голосов, игру партитур и знание теоретических аспектов дирижирования, подлежащих освоению в данном семестре. При присутствии ошибок в исполнении, спорной трактовке произведения и т. п., необходимо обсуждение со студентом соответствующих вопросов, ответы на которые требуют устного учебного аннотирования сочинения. На завершающем модуль контроле бакалавру надо продирижировать наизусть два хоровых произведения и представить письменную учебную аннотацию, качество выполнения которых определяет содержание коллоквиума. Особое внимание обращается на то, что

каждое изучаемое «произведение является не только художественной единицей искусства, но и средством достижения целей в будущей профессии», то есть рассматривается в аспекте его музыкально-педагогического потенциала [2, с. 133].

Возможное деление семестра на три модуля подразделяет первый представленный модуль на теоретический (устное аннотирование и знание теории дирижирования – первая отчетность) и исполнительский (пение голосов и игра партитур – вторая отчетность). Следует отметить, что в этом случае для преподавателя возникают определенные организационные неудобства, связанные с несовпадением графиков отчетности по другим учебным дисциплинам, имеющим обычно членение на два модуля. Это привело в практике освоения хорового дирижирования к переходу от трехчастной к двухмодульной структуре семестров. В целом представленная организация процесса дирижерско-хоровой подготовки оптимизирует реализацию контрольно-регулирующего и оценочно-результативного компонентов обучения, а также служит значимым фактором активизации учебной деятельности и улучшения дисциплины бакалавров.

Библиографический список

1. Виландеберк, А. А. Новые технологии оценки результатов обучения (уровневое образование) : методич. пособие для преподавателей / А. А. Виландеберк, Н. Л. Шубина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 170 с.
2. Чинякова, Н. И. Учебное аннотирование музыкальных произведений как педагогическая проблема / Н. И. Чинякова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – №4. – С. 130-134.

УДК 378

Ю. А. Шамонова

Музыкальное образование: методические ресурсы семейной практики

Аннотация. Предметом рассмотрения статьи является дискурсивное поле приемов и методов обучения детей с ограниченными возможностями, применяемых в семейной музыкально-образовательной практике.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, музыкальная деятельность, музыкально-образовательный ресурс, семейная практика.

Стабильность современного общества, его социальный и психологический «климат» можно обеспечить в случае предоставления возможности получения образования всем категориям граждан, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, находящимися на индивидуальном обучении в условиях семьи.

Нарастающее количество детей с теми или иными ограничениями возможностей здоровья поставило перед педагогами и психологами задачу обобщения социального опыта, лечебно-педагогических и психологических знаний. Цель такой работы – борьба против недугов, вызывающих нарушение общего развития, сокращение нарушений сенсорной интеграции, подрывающих душевное равновесие, провоцирующих повышенную эмоциональную возбудимость, гиперактивность детей и подростков.

Многочисленные наблюдения психологов, обширный опыт педагогов позволили рефлексировать состояние современного музыкального образования и выявить оригинальные методические ресурсы семейной практики, помогающие ребенку успешно социализироваться, адекватно развиваться, безболезненно существовать в окружающей среде.

Остановимся на группе методов, применяемых в ходе семейного музыкального образования. Это имитативные методы, продуктивная инновация, рецептивно-рефлексивное освоение артефактов культуры. Вариативность и комбинация применяемых методов имеет важное методологическое значение, так как их разнообразие в совокупности ситуационно усиливает формирующий образовательный и терапевтический эффект.

По заключению современных психологов чувства могут быть настолько допущены в область эмоционального воздействия, насколько они являются подконтрольными и конструктивно влияют на социальное сосуществование субъектов. Для культивирования у ребенка/подростка процесса обращения с чувствами важно учить осознавать их, а не подавлять. Для организации музыкально-образовательной деятельности в семейной практике целесообразно применять как общедидактические, так и частные методы.

К первой группе относятся методы: наглядно-слуховой, наглядно-зрительный, метод сравнения, словесный метод (беседа, рассказ, объяснение) и др. Во вторую группу мы, вслед за Э.Б. Абдуллиным, рассматриваем художественно-практический метод (ритмические движения под музыку, выражение переживаний музыкального фрагмента с помощью творческих способов действий, пластическое интонирование); метод создания художественного контекста (обогащение музыкальной культуры ребенка посредством выявления общего и особенного в музыке, живописи, поэзии); метод создания композиции (объединение форм общения ребенка с музыкой: вокализация, театрализация музыки, воплощение музыки в пластике); метод эмоциональной драматургии (создание музыкальных контрастов, определение кульминации занятия и т.п.) [1, с. 23].

Перспективными методами семейного музыкального образования нам видятся предиктографическое описание (описание формы, значения, ситуации; идентификация особенностей аудиального текста и т.д.), иконографический анализ (исследование мотива, положенного в основу представлений, аллегорий), иконологический синтез (обобщение и исследование принципов, лежащих в основе мировоззрения нации, эпохи, класса) [2, с. 130]. Разнообразие теоретических и практических методов позволяет семье достичь в работе с подростками достаточно высокого социально-педагогического эффекта: обучаемые расслабляются, успокаиваются, с интересом работают, «растворяются» в творчестве; у детей развивается художественное воображение, формируется эстетический вкус.

Наряду с указанными методами, в работе с детьми и подростками с ограниченными возможностями рекомендуется применять следующие методы:

1. *«Систематическое отклонение»* – постоянная смена задач в художественной деятельности. Данный метод носит ярко выраженный управляемый характер, родители выступают в роли источника импульсов [4, с. 21];

2. *Музыкальное самовоспитание* – стремление усовершенствовать свои личностные качества благодаря самопознанию, самовнушению, приучению, упражнению, творчеству;

3. *«Совместная работа»* – работа учеников и учителя в команде. Некоторые дети пытаются не участвовать в совместной работе, поэтому педагогическое мастерство родителей в семейном музыкальном образовании заключается в том, чтобы тактично выяснить причину отказа и устранить препятствие в работе. Выполнение задания помогает ребенку/подростку преодолеть неловкость, стеснительность, боязнь и способствует проявлению радости от достигнутого результата. Подобный прием в музыкальном образовании оценивается педагогами и психологами как оказывающий положительное воздействие на эмоциональную сферу обучаемого.

В семейном музыкальном образовании целесообразно, по нашему мнению, применять арттерапию. Особенностью арттерапии является оценка творческого процесса, а не конечного продукта. Существуют специальные приемы работы с детьми: драматерапия, игротерапия, Finger-painting – широкоформатное размазывание краски руками; рисование пальцами; рисование двумя руками одновременно; рисование заточенными палочками на бумаге, пером и тушью; песочная терапия (sand-play) и др., позволяющие в совокупности достичь максимального синергетического эффекта [3, с. 10].

Основные принципы арттерапии: педагогический – развитие креативности, переход детей и подростков к социально ответственной деятельности; лечебный – поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья; социальный – интеграция ребенка в социум.

Резюмируя сказанное, отметим, что важнейшей заслугой музыкального образования, осуществляемого в формате семьи, мы считаем безболезненную социализацию детей, их успешную адаптацию, инкультурацию.

Библиографический список

1. Абдуллин, Э.Б. Методика музыкального образования [Текст] / Э.Б. Абдуллин // - М.: Музыка, 2006. - С.23.
2. Быкасова, Л.В. Когнитивная коммуникация в образовательной среде [Текст] / Л.В. Быкасова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2016. № 2. - С. 129-132.
3. Быкасова Л.В., Привалова О.И. Развитие художественной педагогики в России [Текст] / Л.В. Быкасова, Привалова О.И. // Искусство и образование. 2010. № 1. - С. 9-12.
4. Быкасова Л.В. Система современного художественного образования в Германии [Текст] / Л.В. Быкасова // Учебное пособие. - М.: Кредо, 2006. - 214 с.

УДК: 373.1

Я. Р. Шкирев

Формирование стрессоустойчивости школьника перед публичным концертным выступлением

Аннотация: В статье раскрываются подходы к проблеме формирования стрессоустойчивости личности, представлены структурные компоненты стрессоустойчивости, определяются эффективные пути для достижения оптимального эмоционального состояния школьников в процессе концертно-исполнительской деятельности.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, концертно-исполнительская деятельность.

Концертно-исполнительская деятельность – это неотъемлемый компонент музыкального воспитания ребенка в школе, так как именно во время публичных выступлений ученикам предоставляется возможность в полной мере самореализоваться в творческой исполнительской деятельности. В то же время концертное выступление – результат долгого напряженного труда, связанный с огромной ответственностью, умением сконцентрироваться, ярко, эмоционально образно исполнить музыкальное произведение перед публикой, поэтому практически все музыканты, выходя на сцену, испытывают некоторое волнение. Опытный музыкант умеет справляться с эмоциями и контролировать свое психологическое состояние на сцене, умеет переводить все переживания и волнения в состояние вдохновения, а дети, не имеющие за плечами опыта исполнения перед зрителями, не всегда могут справиться со своими чувствами: теряются, замолкают или начинают петь фальшиво, забывают текст. Такой отрицательный концертный опыт в дальнейшем может вызвать так называемые навязчивые состояния (своего рода фобии): боязнь ошибки, боязнь трудного места, фобия «отказа памяти» и т.д., что ведет к сильному психологическому стрессу, который могут испытывать дети перед концертом.

Нами были проведены исследования группы детей 5-6 классов, занимающихся в хоре и ведущих достаточно активную концертную деятельность (3-4 публичных концерта в год), с использованием опросника «Устойчивость к стрессу» и разработанной анкеты «Испытываю ли я стресс перед публичным выступлением?». В процессе данных исследования было

выявлено, что 46,5% детей испытывают стресс перед публичным выступлением в различных проявлениях: перед выходом на сцену начинает сильно стучать сердце – 58%; волнение и страх перед концертом – 35%; сильное волнение при исполнении сольной партии – 69%; волнение при исполнении в коллективе – 24%. В процессе концертного исполнения часть детей испытывают различные состояния, свидетельствующие о стрессе: дрожание губ, ног, рук - 42,5%; холодные или потные руки, ноги - 42,5%; затруднённое дыхание - 40%; быстрое и прерывистое сердцебиение - 67,5%; трудности с концентрацией и вниманием - 42,5%; тревога, беспокойство, нервозность - 50%; раздражительность или вспыльчивость - 42,5%. Причем, после окончания концертного выступления это состояние проходит: по завершении выступления 93% детей чувствуют себя спокойнее, 95% во время аплодисментов испытывают наслаждение и получают удовольствие.

Несомненно, концертная деятельность должна приносить детям удовольствие, и для предупреждения отрицательных моментов, связанных с публичным выступлением, необходимо проводить подготовительную работу по профилактике стресса, по формированию у школьников стрессоустойчивости перед концертными выступлениями.

В психологическом словаре стрессоустойчивость определяется «как совокупность личностных качеств, позволяющих человеку переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья» [1, с.387]. Отечественные исследователи, изучающие проблемы стресса с позиции системного подхода и категории деятельности, считали стрессоустойчивость необходимой характеристикой целостного процесса адаптации и связывали ее с регуляцией эмоциональных состояний (Левитов Н.Д, Зильберман П.Б., Рейковский Я., Платонов К.К., Маклаков А.Г.). Стрессоустойчивость связывают с надситуативной активностью (Петровский В.А.), поисковой активностью (Ротенберг В.С.), сопротивляемостью (Carver С.С.), смыслопорождением (Василюк Ф.Е.), творческим поведением (Роджерс К, Маслоу А.), выносливостью (жизнестойкостью) (Kobasa S., Pucetti M.C.). Учеными были изучены внутренние субъективные условия, влияющие на стрессоустойчивость: значимость события для личности (Ермолаева Л. И., Левитов Н.Д.), субъективная оценка личностью ситуации (Наенко Н.И., Немчин Т.), индивидуально-типологические особенности личности (Дьяченко М.И., Небылицын В.Д., Платонов К.К., Русалов В.М.).

Согласно современным психологическим исследованиям, стрессоустойчивость является характеристикой человека, которая заключается в нескольких компонентах: психофизиологическом (характеристика нервной системы); волевом (осознанная саморегуляция действий); мотивационном (сила мотивов определяет эмоциональную устойчивость); эмоциональном (личностный опыт, накопленный от пережитых отрицательных ситуаций); интеллектуальном (анализ ситуации и принятие способа действия).

Что можно сделать для того, чтобы облегчить возникающее у школьников напряжение, связанное с публичным выступлением?

Для того, чтобы удачно выступить в концерте, исполнителю необходимо быть в состоянии оптимальной концертной готовности, которое по своим психологическим параметрам соответствует тому, что у спортсменов называют боевое состояние, и рассматривается по трем важнейшим параметрам: физическому, эмоциональному и интеллектуальному.

С физиологической точки зрения желательно подготовить голосовой аппарат детей к исполнению: дыхательные упражнения для диафрагмы способствуют организации хористов, помогают сосредоточить внимание, настроиться на серьезную работу; работа над скороговорками помогает легко и непринужденно преодолевать встречающиеся в речи дикционные трудности, сложные звукосочетания; система распевания дает возможность более свободно преодолевать вокально-технические трудности репертуара, уделяя главное внимание артистизму и раскрытию идейно-художественного содержания исполняемого произведения.

С эмоциональной точки зрения необходимо провести психологическую адаптацию к ситуации публичного выступления: визуально представить ситуацию выступления, погру-

зиться в нее, провести аутотренинг по концентрации эмоционального состояния, проработать образную картину концертного выступления. Эффективной формой профилактики Томчук С.А., Фалетрова О.М. считают «релаксацию, под воздействием которой снимается мышечное и эмоциональное напряжение, происходит успокоение, восстанавливаются физические и эмоциональные ресурсы. Может использоваться как недирективная или свободная релаксация, так и директивная, или управляемая релаксация» [2]; [3, с.44]. Томчук С.А., Фалетрова О.М., разрабатывая подходы к релаксационным технологиям, отмечают, что «текст в директивной релаксации должен содержать элементы внушений, направленных на репрезентативные системы организма человека, в том числе визуальную (опирающуюся на зрительные образы), аудиальную (опирающуюся на слуховой канал получения информации)» [4, с.23].

С интеллектуальной точки зрения концертные выступления требуют большой исполнительской воли и выдержки, поэтому надо уметь мобилизовать свою энергию и, вместе с тем, умело ее расходовать, продумать весь ход выступления, сосредоточиться на особо трудных местах.

Но небольшое творческое волнение или «волнение в образе» необходимо в концертной деятельности, оно служит достижению цели исполнителя, вносит в исполнение черты приподнятости, необычности и является проявлением ярчайшего артистизма.

Библиографический список

1. Словарь психологический /под общ. ред. Петровского М.Г., Ярошевского П.Н. – Р-н-Д.: Феникс, 1999. - 512 с.
2. Таранова С.В., Фалетрова О.М. Музыкотерапия как средство психолого-педагогической коррекции (не примере релаксации //Дошкольное и начальное образование: варьирование подходов в условиях смены образовательных парадигм: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» ЯГПУ: РИО ЯГПУ. - 2013. - С. 224-229.
3. Томчук С.А., Фалетрова О.М. Модернизация содержания и технологий обучения предметной области «Музыка» в соответствии с ФГОС ООО [Текст] /С.А. Томчук, О.М. Фалетрова. – Ярославль: ИРО, 2016. – 93 с.
4. Фалетрова, О.М., Томчук, С.А. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся основной школы [Текст] / О.М. Фалетрова, С.А. Томчук. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010. – 30 с.

УДК 782.792

Н. А. Ювченко

Национальная гимнография и сцена: исторические параллели

Аннотация. Впервые акцентировано внимание на формировании гимнографии Беларуси и других европейских государств соотносительно с театральной сферой, её прямым или косвенным влиянием на будущего автора музыки гимна.

Ключевые слова: гимн, гимнография, композитор, драматический театр, Беларусь, Россия.

Вполне осознавая всю ответственность и необычность данного ракурса-сопоставления столь разноуровневых, казалось бы, явлений как театр и гимн, обратившись к такой специфической сфере как гимнография, попытаемся поставить во главу угла понятийную формулу *musica per drama*. В данном случае имеется в виду музыка, в той или иной степени соотносящаяся с драматическим театром, возникшая при прямом или косвенном *соприкосновении* с

театром ее творца. Широко известный в музыковедении другой, исходный, первичный вариант – собственно *dramma per musica*, (т. е. инверсия нашего выражения), символизировала, как мы знаем, рождение наиболее крупного и представительного музыкально-театрального сценического жанра – оперы. Однако не о ней сегодня речь.

Рассмотрев историю появления и утверждения гимнографии разных времен и регионов, мы обнаруживаем ее очевидную связь именно с *драматическим театром*. Хотя, разумеется, есть примеры и «выхода» гимнов из музыкального театра. К примеру, неофициальным гимном Италии стал хор пленных иудеев из *оперы* Д. Верди «Набукко», а официальным гимном современного Санкт-Петербурга – антракт («Гимн Великому городу») из *балета* Р. Глиэра «Медный всадник». Однако они немногочисленны. Поэтому остановимся на драматическом театре, чье влияние в предложенном аспекте остается все еще малоисследованным. Начнем с Беларуси.

Композитор и дирижер Л. Роговский, который, как известно, в начале 1910-х гг. руководил хором в Белорусском музыкально-драматическом кружке (Вильно), а затем работал с первым профессиональным белорусским театром – труппой И. Буйницкого, написал в этот период вдохновенное произведение на гениальные стихи Янки Купалы – «А хто там ідзе?» («А кто там идет?»), на текст, который М. Горький назвал белорусским гимном. «Эта песня, нередко открывавшая выступления коллектива, воспринималась как неофициальный гимн труппы И. Буйницкого» [1, с. 356 – 357].

Перенесемся в период Новейшей истории Беларуси, вспомним вначале этапы утверждения национальной символики советского времени, в том числе Государственного Гимна БССР (музыка Н. Соколовского, слова М. Климковича). Текст его, включающий словосочетания типа «Партии слава», в силу известных исторических причин утратил со временем свою актуальность (как, впрочем, и Гимна СССР). В результате гимн некоторое время (в начале 1990-х гг.) стал исполняться без слов, только в оркестровом варианте. Естественно, что в Республике Беларусь (как, впрочем, и в других государствах постсоветского периода) возникла идея обновления главной песни государства. Выдвинутые на конкурс многочисленные произведения (от М. Огинского до В. Раинчика) имели и своих сторонников и противников. И, всё-таки, как мы знаем, было принято объективное решение: сохранить музыку гимна. Новые стихотворные строфы были написаны известным поэтом В. Каризной, при этом сохранено и авторство М. Климковича, поскольку в текст вошли и некоторые обороты из первоначального варианта – в том числе торжественный формульный зачин, неотъемлемый от первого музыкального пятизвучия «Мы – беларусы». Таким образом, музыкально-интонационная символика Н. Соколовского подтвердила свой мощный гимнический статус. Возникает закономерный вопрос: *как* удалось композитору (а произошло это в годы Великой Отечественной войны) так сконцентрировать свою музыкальную мысль, так собрать воедино характерные интонационные обороты, что главная песня страны продолжает символизировать лицо нации и на новом историческом витке ее развития и утверждения?

Психология творческого процесса с большим трудом поддается толкованию: далеко не всегда можно понять и объяснить, почему композитор написал музыку так, а не иначе. Поэтому обратимся к фактологии. А она в творческой биографии Н. Соколовского такова, что впрямую приводит нас в *драматический театр*. И не просто в театр, а в коллектив, прочнейшим образом связанный с народной, крестьянской, белорусской фольклорной поэтикой, коллектив под руководством В. Голубка. Там будущий автор музыки проявил себя также в качестве хормейстера, аранжировщика и полевого фольклориста. Отсюда, на наш взгляд, и берут свое начало важнейшие качества музыкальной темы его творения – формульность, лапидарность, сконцентрированность ментально-художественного самоопределения.

Мировая история знает и случаи прямого цитирования, точнее, трансформации театральной музыки в национальные гимны. Так, еще в античные времена стал афинским гимном хор из трагедии Софокла «Антигона». Основой чешского гимна послужила песня Ф. ШкROUPA «Где Родина моя?» из музыки к драме Й. Тылы «Фидловачка» [2, с. 236]. Так

или иначе, с драматическим театром был связан и композитор-гимнограф М. Вербицкий (Украина).

Знаменитый композитор и дирижер А. Александров, автор музыки Государственного гимна СССР, как известно, ранее работал также и хормейстером в Камерном театре А. Таирова (зал которого, несмотря на такое определение, в своем перестроенном виде вмещал до 1000 зрителей). В Государственном гимне России одним из авторов первоначального поэтического текста, С. Михалковым, были трансформированы слова, относящиеся к СССР («Союз нерушимый республик свободных»), но вдохновенная музыка А. Александрова была сохранена в неизменном виде.

Кроме названных государственных гимнов можно привести пример и известного белорусского церковного гимна – молитвы «Магутны Божа» (это же название получил и современный фестиваль песнопений, проводимый в Беларуси). Автор музыки, Н. Ровенский, в молодые годы некоторое время работал хормейстером в театре в Минске, был также автором театральной музыки – оперетты «Залёты» («Сватовство») и оперы «Бронислава».

Еще один характерный пример: две главные патриотические официальные английские песни – гимн «Боже, храни королеву» (Г. Кэри) и «Правь, Британия» (Т. Арн), как известно, в свое время вышли именно из театральных спектаклей.

Песни гимнического характера, в том числе и собственно гимны, отличаются, как правило, выразительной «речевой» интонацией, искренностью высказывания, напевностью мелодики, величественным характером. Эти качества, так или иначе, концентрируются и в драматическом театре, его музыке, его поэтике, во всяком случае, так было не раз в истории разных стран, и поэтому неудивительна выявленная нами связь между данными явлениями. Таким образом, изначальное *соприкосновение с эстетикой театра*, что, разумеется, не отрицает и важности роли иных факторов творческой биографии музыканта, зачастую могло проецироваться в гимнографии различных направлений.

Библиографический список.

1. Музыкальный театр Белоруссии: Дооктябрьский период / Г.И. Барышев [и др.]; под общ. ред. Г. Г. Кулешовой. – Минск: Навука і тэхніка, 1990. – 384 с.
2. Симакова, Н. А. Чешская музыка / Н. А. Симакова // Музыкальная энцикл.: в 6 т. – М., 1982. – Т. 6. – С. 232–239.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азацкая Ирина Владимировна г. Таганрог Ростовской области. Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». Магистрантка программы «Музыкальное образование».

Андреева Людмила Станиславовна г. Вологда, Вологодский государственный университет, профессор. lusivka@mail.ru

Арпентьева Мариям Равильевна, г. Калуга, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, руководитель лаборатории психолого-педагогического сопровождения семьи и детства Центра социально-гуманитарных исследований, доктор психологических наук, профессор. mariam_rav@mail.ru

Атанелова Екатерина Алексеевна магистрантка Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»

Барановская Татьяна Григорьевна. г. Гродно, Республика Беларусь УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» зав. кафедрой специального музыкального инструмента факультета искусств и дизайна, кандидат философских наук, доцент. tabar-08@mail.ru

Бешметова Алёна Анатольевна. г. Ярославль ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» студентка 5 курса заочного отделения педагогического факультета направления «Музыкальное образование»

Блинова Светлана Владимировна, г. Вологда, Вологодский государственный университет, доцент кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов факультета иностранных языков, культуры и искусств, кандидат искусствоведения.

Бочкарева Ольга Васильевна, г. Ярославль, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского» доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания. OVBoshkareva@yandex.ru

Брагина Анна Александровна, г. Гродно, Республика Беларусь. УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», старший преподаватель кафедры музыкального искусства, магистр педагогических наук. ana137@mail.ru

Брова Татьяна Павловна, г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», профессор кафедры пения и музыкального образования, зав. каф. пения и музыкального образования, кандидат педагогических наук. brovatp@mail.ru

Бродова Ирина Анатольевна, г. Ярославль. Ярославский государственный театральный институт. профессор, кандидат искусствоведения. 177@inbox.ru

Бубнова Александра Владимировна г. Ярославль. Ярославское музыкальное училище (колледж) им. Л.В. Собинова преподаватель фортепиано. agnpbl37ads@yandex.ru

Быкасова Лариса Владимировна г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» доктор педагогических наук, доцент. moeve-25-moeve@yandex.ru

Волегова Юлия Борисовна, г. Ярославль, Ярославский государственный университет имени К.Д. Ушинского старший преподаватель кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания. volegova1967@yandex.ru

Гайсин Геннадий Александрович, г. Ярославль, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского» кандидат искусствоведения, профессор

кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания.
olegoval967@yandex.ru

Герасимова Светлана Леонидовна г. Вологда, ФГБОУ ВО "Вологодский государственный университет" студентка 3 курса факультета иностранных языков, культуры и искусств
gerasimova.cats.svetic@mail.ru

Горбунова Ксения Владимировна, г. Вологда, ФГБОУ ВО "Вологодский государственный университет", лаборант кафедры пения и музыкального образования, Магистрант, 2 курс
seniyaHYPERLINK "mailto:Kseniya.gorbunova.2011@mail.ru".HYPERLINK
"mailto:Kseniya.gorbunova.2011@mail.ru"gorbunovaHYPERLINK
"mailto:Kseniya.gorbunova.2011@mail.ru".2011@HYPERLINK
"mailto:Kseniya.gorbunova.2011@mail.ru"mailHYPERLINK
"mailto:Kseniya.gorbunova.2011@mail.ru".HYPERLINK
"mailto:Kseniya.gorbunova.2011@mail.ru"r

Грачева Любовь Дмитриевна г. Ярославль, учитель музыки МОУ СОШ №37, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», магистрант 1 года обучения.

Долгушина Марина Геннадьевна, г. Вологда, Вологодский государственный университет, заведующая кафедрой теории, истории музыки и музыкальных инструментов, доктор искусствоведения, доцент. mgd63@mail.ru

Дядченко Мария Сергеевна г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», доцент кафедры музыкального и художественного образования, кандидат искусствоведения.

Ерофеева А.Г. г. Ярославль, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», магистрант кафедры теории и методики музыкально – художественного воспитания ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Измайлова Маргарита Николаевна г. Вологда, Вологодский государственный университет, магистрант 2 курса факультета иностранных языков, культуры и искусств. podfer@mail.ru

Калиничева Наталья Вячеславовна. г. Ростов Ярославской области ГПОУ ЯО Ростовский педагогический колледж, преподаватель.

Кац Михаил Григорьевич. г. Алматы. Республика Казахстан. Казахский государственный женский педагогический университет, кандидат педагогических наук, MGKatz@mail.ru

Килюшина Татьяна Александровна. Республика Беларусь, г. Гродно УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», факультет искусств и дизайна, кафедра специального музыкального инструмента, старший преподаватель, магистр искусствоведения

Кищенкова Наталия Юрьевна г. Ростов Ярославской области ГПОУ ЯО Ростовский педагогический колледж. Преподаватель музыкальных дисциплин. kishchenkova73@mail.ru

Кобозева Инна Сергеевна, г. Саранск ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», факультет педагогического и художественного образования, кафедра музыкального образования и методики преподавания музыки, профессор, доктор педагогических наук, руководитель научно-исследовательской лаборатории «Непрерывное музыкальное образование» kobozeva_i@mail.ru

Ковзель Наталия Владимировна г. Ярославль МОУ «Средняя школа №83» учитель музыки

Козырева Елена Валерьевна г. Ярославль, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского» ЯГПУ им. К.Д.Ушинского. Старший преподава-

тель кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания.
lena.kozyreva.2018@mail.ru

Коншина Елена Сергеевна г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», студентка 4 курса факультета иностранных языков, культуры и искусств.
l.konshina2015@yandex.ru

Корнеева Елена Николаевна, г. Ярославль, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии

Королева Таисия Павловна. г.Минск (Беларусь) Белорусский государственный педагогический университет имени Максим Танка, кафедра теории и методики преподавания искусства (БГПУ) Доцент, кандидат педагогических наук. taiskor@mail.ru

Кузнецова Светлана Ивановна Ярославль Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования Культурно-образовательный центр «ЛАД» педагог дополнительного образования sweta_kuznesova@mail.ru

Лазарева Татьяна Александровна г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», студентка 4 курса факультета иностранных языков, культуры и искусств.
tanechkalazareva2015@mail.ru

Лукиян Олег Петрович Молдова г. Страшени (*Strășeni*), преподаватель класса вокала, классической гитары и аккордеона школа искусств. luchian0@mail.ru

Мигунова Наталья Игоревна г. Саранск ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», магистрант, факультет педагогического и художественного образования, кафедра музыкального образования и методики преподавания музыки nata.migunova.92@mail.ru

Налбандян Наре Карапетовна г. Ярославль, ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» студентка 4 курса очного отделения педагогического факультета направления «Музыкальное образование»

Новикова Любовь Павловна, г. Ярославль, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского» ЯГПУ им. К.Д.Ушинского. кандидат педагогических наук, доцент

Панова Любовь Михайловна, г. Ростов Ярославской области ГПОУ, ЯО Ростовский педагогический колледж, преподаватель музыкальных дисциплин.

Петров Валерий Иванович, зав. кабинетом, МПО ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского».

Плотников Константин Юрьевич, г. Иркутск МАОУ (Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение) Центр образования № 47 учитель музыки, ученая степень – кандидат педагогических наук zvukimus@mail.ru

Постникова Анастасия Алексеевна г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», студентка 3 курса факультета иностранных языков, культуры и искусств.
tanya300772@yandex.ru

Потапова Нина Анатольевна, г. Ярославль, учитель музыки. МОУ средняя школа № 83.

Пушкина Наталья Николаевна г. Вологда, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», факультет иностранных языков, культуры и искусств, магистрант, 2 курс natalya.pushkina.93@mail.ru

Рейма Оксана Ярославовна г. Вологда, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» старший преподаватель oksana529120@mail.ru

Рослова Полина Анатольевна, г. Ярославль, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского» ЯГПУ им. К.Д.Ушинского. старший преподаватель кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания 177@inbox.ru

Самохин Алексей Николаевич г. Саратов, Преподаватель ГПОУ «Саратовский областной колледж искусств» qqwert25@yandex.ru

Саркытбек Малия магистрант 1 курса программы Музыкотерапия в образовании г. Ярославль, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского»

Сигова Вера Леонидовна, г. Вологда, Вологодский государственный университет (ВоГУ), кафедра теории, истории музыки и музыкальных инструментов (ТИМиМИ), старший преподаватель, кандидат педагогических наук. vsigova@list.ru

Слепко Юрий Николаевич кандидат психологических наук, декан педагогического факультета, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского» ЯГПУ им. К.Д.Ушинского.

Смирнова Елена Анатольевна, г. Ярославль, учитель музыки высшей квалификационной категории МОУ «Средняя школа № 4 им. Н.А. Некрасова с углубленным изучением английского языка», методист ГЦРО МОУ ДПО «Городской центр развития образования»

Снежкова Елена Александровна, г. Ярославль, ГПОУ ЯМУ (колледж) им. Л.В. Собинова, преподаватель теоретических дисциплин, кандидат искусствоведения elena-snezhkova@yandex.ru

Соболева Наталья Афанасьевна г. Вологда, Вологодский государственный университет, доцент, кандидат искусствоведения.

Стратилатова Елена Григорьевна, г. Ярославль, МОУ ДПО «Перспектива», педагог дополнительного образования высшей категории stratilatova.alenka@gmail.com

Субботина Инна Витальевна. г. Вологда, Вологодский государственный университет, доцент кафедры пения и музыкального образования, кандидат педагогических наук. isub5@mail.ru

Суслова Нелли Вячеславовна, г. Москва, кандидат педагогических наук, методист Центра Художественно-Эстетического и Физического Образования АО «Издательство Просвещение» ns.mus.teaher@gmail.com

Тихомирова Кристина Викторовна, студентка 5 курса заочного отделения педагогического факультета направления «Музыкальное образование» ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» Ярославль, преподаватель МБОУ ДОД детской школы искусства Даниловского муниципального района. tihomirova.kristina@mail.ru

Теплова Наталья Валерьевна г. Ярославль, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», соискатель кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания. Natalyat@mail.ru

Томчук Светлана Алексеевна г. Ярославль ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» Заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, кандидат психологических наук, доцент. Заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, кандидат психологических наук, доцент ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» Chuk66@yandex.ru

Фалетрова Ольга Михайловна, г. Ярославль, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», кандидат педагогических наук, доцент
Faletrova@mail.ru

Фалько Ксения Анатольевна г. Вологда, Вологодский государственный университет Магистрант факультет иностранных языков, культуры и искусств, кафедра теории, истории музыки и музыкальных инструментов

Фатеева Ася Дмитриевна. г. Вологда. Учитель музыки МБОУ «Дубровская основная школа им. В.В. Сугрина», магистрантка ВОГУ ПИ. **Психологические основы развития творческих способностей начинающего вокалиста.**

Федотовская Ольга Александровна г. Вологда, Вологодский государственный университет, доцент кафедры пения и музыкального образования. olga_fedotovskaya@list.ru

Хамзина Ольга Вячеславовна г.Рыбинск Преподаватель по классу флейты МБУ ДО г. Рыбинск "ДМШ 3" . elushka777@gmail.com

Чернявская Ирина Фридриховна г. Минск БГПУ им. М.Танка, факультет эстетического образования доцент кафедры музыкально-педагогического образования, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-педагогического образования. irin_ch@yahoo.com

Чинякова Надежда Ивановна Саранск ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», факультет педагогического и художественного образования, кафедра музыкального образования и методики преподавания музыки, доцент, кандидат педагогических наук, доцент. chinyakova-n@yandex.ru

Шамонова Юлия Александровна г. Таганрог, Ростовской области, магистрант Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» shamo1312@gmail.com

Шкирев Яков Романович магистрант 2 курса программы Музыкотерапия в образовании г. Ярославль, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского» skaner_93@mail.ru

Ювченко Надежда Александровна. г. Минск. Республика Беларусь Государственное научное учреждение «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси», заведующий отделом музыкального искусства и этномузыкологии, доктор искусствоведения, доцент.

Научное издание

**МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ:
ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ**

*Материалы II международной научно-практической конференции
20-21 апреля 2017 года*

Научный редактор:
доктор педагогических наук
Ольга Васильевна Бочкарева

Технический редактор выпускных сведений С.А. Сосновцева
Компьютерная верстка – О.В. Первушина

Подписано в печать 05.04.2017. Формат 60х90/8
Объем 20,5 п.л.; 14,39 уч.-изд. Тираж 60 экз. Заказ № 33

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии:
150000, г. Ярославль, Которосльная наб., 44
Тел.: (4852) 32–98–69