



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**ИСКУССТВО И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Материалы X Международной научно-практической
конференции**

Казань, 22 октября 2021 г.

**КАЗАНЬ
2021**

УДК 7:37
ББК 74.268.5
И86

Ответственный редактор

кандидат педагогических наук, доцент кафедры татаристики
и культуроведения КФУ **Г.И. Батыршина**

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор кафедры татаристики
и культуроведения КФУ **Л.Т. Файзрахманова;**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры татаристики
и культуроведения КФУ **Р.М. Ахмадуллина;**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры татаристики
и культуроведения КФУ **Э.Г. Ахметшина;**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры татаристики
и культуроведения КФУ **Н.Р. Валиахметова;**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры татаристики
и культуроведения КФУ **Е.А. Дыганова;**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры татаристики
и культуроведения КФУ **Л.Х. Кадыйрова;**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры татаристики
и культуроведения КФУ **И.А. Камалова;**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры татаристики
и культуроведения КФУ **С.В. Каркина;**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры татаристики
и культуроведения КФУ **Н.Х. Нургаянова;**
старший преподаватель кафедры татаристики
и культуроведения КФУ **Г.Н. Акбарова**

И86 Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия [Электронный ресурс]: материалы X Международной научно-практической конференции (Казань, 22 октября 2021 г.) / под ред. Г.И. Батыршиной. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 8,23 МБ). – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – 794 с. – Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – Режим доступа: <http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/170835/iskhudobr2021.pdf>. – Загл. с титул. экрана.

Сборник включает статьи участников X Международной научно-практической конференции «Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия», проведенной 22 октября 2021 г. в Институте филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета.

Сборник адресован научным сотрудникам, специалистам, работающим в сферах культуры и искусства, психологии и педагогики; преподавателям и обучающимся в образовательных организациях среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, школьным учителям, педагогам организаций дополнительного образования в сфере искусств, всем интересующимся проблемами искусства и художественного образования.

УДК 7:37
ББК 74.268.5

© Издательство Казанского университета, 2021

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник представляет статьи, подготовленные на основе докладов участников X Международной научно-практической конференции «Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия». Конференция была проведена 22 октября 2021 года кафедрой татаристики и культуроведения Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета.

Конференция ежегодно привлекает ученых и ведущих специалистов-практиков из России и зарубежных стран, выступает авторитетным научным форумом, на котором обсуждаются актуальные вопросы искусствоведения и педагогики искусства, происходит обмен передовым опытом в области художественно-педагогического образования.

Десятая конференция объединила ученых из Индии, Бразилии, Испании, Китая, Венгрии, Туркменистана, Армении, Беларуси, Казахстана и России (Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Томска, Омска, Екатеринбурга, Саратова, Кемерово, Ростова-на-Дону, Самары, Нижнего Новгорода, Белгорода, Ялты, Улан-Удэ, Волгограда, Уфы, Саранска, Чебоксар, Ижевска, Казани и других городов).

На открытии конференции с приветственным словом выступила д-р филол. наук, заместитель директора по международной деятельности и развитию ИФМК КФУ Э.В. Гафиятова. Она пожелала плодотворной научной дискуссии, зарождения идей совместных исследовательских проектов и творческого вдохновения, необходимого для постижения искусства и художественной культуры.

В своем приветствии д-р философии, директор педагогического колледжа Партап (Индия), профессор Б. Сингх отметил, что ощущает глубокую сопричастность высоко значимой деятельности Института филологии и межкультурной коммуникации КФУ во главе с директором, профессором Р.Р. Замалетдиновым, осознает важность проведения конференции, посвященной проблемам искусства

и художественного образования, которые рассматриваются не только сами по себе, но и в контексте межкультурного взаимодействия.

На пленарном заседании выступили: декан факультета культуры и искусства Самарского государственного социально-педагогического университета, канд. филол. наук А.Г. Гокина; проректор по научной работе, профессор Казанского государственного института культуры, д-р пед. наук З.М. Явгильдина; доцент педагогического колледжа Партап Б. Каур (Индия); профессор Минского городского института развития образования, канд. пед. наук Л.Е. Романенко; профессор Волгоградского государственного социально-педагогического университета, д-р пед. наук И.А. Соловцова; заведующий кафедрой изобразительного и декоративно-прикладного искусства, профессор Самарского государственного социально-педагогического университета, канд. филос. наук Т.В. Краснощекова; и.о. заведующего кафедрой хорового дирижирования, доцент Казанской государственной консерватории им. Н.Г. Жиганова, канд. искусствоведения Н.В. Шириева; наставник двуязычной программы Edify для SPOT Educação, представитель Группы специальных интересов BRAZ-TESOL «Разум, мозг и образование» (MBE SIG), приглашенный лектор на курсах для аспирантов по многоязычию, глобальному образованию, познанию и нейробиологии Андрэ Хедлунд (Бразилия). Модераторами пленарного заседания выступили канд. пед. наук, доценты Г.И. Батыршина и С.В. Каркина.

На секционных заседаниях участниками конференции были представлены доклады, посвященные вопросам теории и истории музыкального, изобразительного искусства и дизайна, проблемам сохранения национальных традиций в контексте современной культуры, инновационным тенденциям в педагогике искусства, интегративным подходам в изучении искусства и художественного образования. Работали секции: «Актуальные проблемы музыкознания» (модератор – канд. пед. наук, доцент Н.Х. Нургаянова), «Вопросы теории и истории изобразительного искусства и дизайна» (модераторы – канд. пед. наук, доценты Э.Г. Ахметшина,

И.Ф. Камалова), «Проблемы и перспективы развития вокального искусства и образования» (модератор – старший преподаватель Г.Н. Акбарова), «Технологии профессиональной подготовки педагога-музыканта» (модераторы – канд. пед. наук, доценты Е.А. Дыганова, Р.М. Ахмадуллина), «Теория и практика музыкального образования детей» (модераторы – канд. пед. наук, доцент С.В. Каркина, д-р пед. наук, профессор Л.Т. Файзрахманова), «Инновационные направления в художественном образовании» (модераторы – канд. пед. наук, доценты Л.Х. Кадыйрова, Н.Р. Валиахметова), «Междисциплинарные исследования искусства и образования» (модератор – канд. пед. наук, доцент Г.И. Батыршина).

Активное участие в работе конференции приняли ученые-преподаватели из Туркменской национальной консерватории им. Майи Кулиевой, Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, Казахского национального университета искусств, Казанской государственной консерватории им. Н.Г. Жиганова, Самарского государственного социально-педагогического университета и др., представившие свои оригинальные научные изыскания и продемонстрировавшие широкую панораму исследовательских интересов.

Конференция показала важность сотрудничества представителей научно-педагогического и искусствоведческого сообществ, перспективность развития социального партнерства учреждений науки, культуры и образования, плодотворность организации научных мероприятий и обсуждения актуальных проблем искусства и образования с использованием современных информационных технологий, значимость обобщения отечественного и зарубежного педагогического и исследовательского опыта.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВА И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

WELCOME ADDRESS

ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО

B. Singh

Partap College of Education

Ludhiana, India

Over the past few years I have had the privilege of being involved with the Kazan Federal University Conferences in Kazan. It has been like watching a plant grow into a strong tree, getting bigger and showing more blossoms after each year of its life. It has been an honour for me to have been involved, and I have been humbled by the way I have been welcomed as a friend and colleague, as well as being seen as an academic faculty of the institute.

I Prof. Balwant Singh on behalf the Institute of Philology and Intercultural Communication of Kazan Federal university, Kazan, Russia extend my hearty welcome to all the delegates, International scholars, honourable key note speakers and distinguished guests to the X International Conference on the theme Arts and Arts Education in the context of Intercultural Interaction. context

It takes a special talent to turn an idea into an aim, to involve others in achieving that aim, and to sustain and expand the idea year after year. Prof. Radif R. Zamaletdinov has done that and he deserves huge credit for making the idea of an international conference a reality. He has built around him a special team of people who play individual parts in making each conference a success but, more importantly, who join together to give each conference its strength.

The success of an institute is often measured by the achievements of the students and faculty. True success and fulfilment through learning is often invisible, and a vibrant learning culture is necessary to achieve this. I have seen staff and students from this institute learn so much from being involved in these conferences, developing their academic writing and presentational skills and sharing their knowledge and experiences through professional networking. This learning community has extended to include professionals from various countries like America, Germany, Turkey, Spain, Italy, India and China.

It is easy for visiting speakers to arrive at a conference, give their speeches and then go to their next engagement. But I am in touch with Annual International conferences because of the people (students and staff) who give so much to make the occasions a success. I have learned a great deal from them and I will always be grateful for the patience shown to me as a learner in Kazan Federal University.

The conference addresses the important concept of Arts and Art Education in the context of Intercultural Interaction and we look forward to hearing the presentations and reading the papers that have been prepared. The conference planning committee have worked hard to ensure this conference is the best in all ways and under the leadership of Prof. Radif R. Zamaletdinov and I am sure this will be a most enlightening experience. I look forward to meeting colleagues, friends and new acquaintances.

Art education constitutes an important area of curricular activity for the development of the wholesome personality of the learners. Art is a process of fulfilment running through every aspect of life and it goes on in a creative, productive and joyful manner. Art education helps to explore various means of communication (verbal and non-verbal). It encourages to develop creative expression and sharpens senses through keen observation of the environment. It helps to discover preferences through exposition to variety of material and identify the personal form and style of expression. It develops awareness of various art forms in and around the environment and locality and develops skills in the use of various

tools, instruments and other art materials in the process of experimentation and exploration. It also develops aesthetic sensibilities and respect for social values and cultural heritage.

The idea of creative art involves all the elements of commonly known art forms visual, performing and language arts, namely music, dance, drama, drawing and painting, modelling and sculpture, or construction work, pottery and ceramic work, poetry and creative writing and other connected craft forms.

“Intercultural interaction” refers to the behaviour that occurs when members of different cultural groups engage in joint activity. Traditionally nationality or ethnicity has been taken as the criterion for distinguishing cultural groups, but in fact the situation is much more complex than this. We are all members of multiple different cultural groups (e.g., professional, organizational, religious), each of which can be said to have its own culture in terms of values, norms, and patterns of behaviour. Intercultural interactions offer a key framework for living, interpreting, and assimilating cross-cultural experiences.

The appearance of intercultural Interactions is a major event for researchers and trainers in the field of cross-cultural communication. The purpose of this exercise is to assist people when they must adjust to life in another country, or to assist them when they are to interact extensively with people from other cultural backgrounds.

In modern world where globalization processes are taking place intensively, there is a process of “erasing borders”; mass culture is replacing the national culture and is becoming more and more popular, being the “language” for all cultures of the world.

It is necessary to realize that the preservation of cultural traditions in the modern developing world is one of the main tasks of a person. Here we are talking not only about the traditions of the ethno-social group to which a person belongs, but also about the traditions of other people, the study of which plays an important role in multicultural education.

Multiculturalism is the ability of a person to perceive, absorb, and analyse elements of different cultures. It should also be noted that

the most important point in the perception and combination of several cultures is to treat them with tolerance and respect. The principle of multiculturalism is based on the humanistic idea that there is no better or worse culture. All cultures differ in their content, each has its own advantages and disadvantages, and the importance of culture is determined by individuals.

The very concept of development is inextricably linked to the concepts of culture. According to UNESCO, development is not only economic growth, but also a means to achieve intellectual, emotional, moral, and spiritual existence. Culture is at the center of development policy, and this is the main condition for globalization processes that take into account the principles of cultural diversity. Putting culture at the center of development policy does not mean limiting and fixing it, but rather investing in the potential of local resources, knowledge, and materials to promote creativity and sustainable progress.

Culture is a dynamic force of change, not a rigid set of forms that must be followed. The key point is that by studying another culture, a person gets to know their own culture better. Multiculturalism involves paying attention to one's own culture through the lens of other cultures.

We are not able to organize this year's conference off line but you will be with us online. I wish everyone an enjoyable and successful professional learning experience and hope that I will be able to join you again at future events.

**HISTORICAL BACKGROUND OF BILINGUAL EDUCATION
FOR PERSONAL CREATIVE SELF-REALISATION**

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ БИЛИНГВАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ ЗАДАЧ ТВОРЧЕСКОЙ
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

A. Kaur

*Partap College of Education
Ludhiana, India*

Аннотация. Цель данной работы выявить и обосновать исторические предпосылки билингвального образования в перспективе глобальных мировых процессов. В каждой стране данный подход обеспечивает необходимую подготовку студента, комфортно чувствующего себя в международной коллаборации в процессе творческой самореализации личности. Содержание статьи включает историю билингвального образования за последние несколько столетий до наших дней. На начальных этапах значимость в его распространении оказали народы стран, владеющие с рождения двумя и более языками. Постепенно данный подход становился неотъемлемой частью современной системы образования. В Индии система владения тремя языками существует со времен ведического периода, и в настоящее время активно присутствует в системе образования.

Abstract. The aim of the study is, to find out the historical and present area of bilingual education in global perspective. In every country it is a method of providing subjective as well as objective knowledge so that students feel comfortable in that. In this paper it is all about how bilingual education travel from past to present 21st century. At its initial stages, how inhabitants who are conversant in more than two languages brought this concept with them in new countries. Then it started becoming the part of present system of education not only for students even for teachers also.

In India three language formula is followed since vedic period, it is still present in our education system.

Ключевые слова: художественное образование, билингвальное образование, школа, студенты, педагог.

Key words: Art Education, Bilingual Education, School, Students, Teacher.

Introduction

Bilingual Education is a term that refers to the teaching of academic content in two languages, in a native and second language in the same way, Stevenson [14] point out; bilingual education is “a simple label for a complex phenomenon.” Colin Baker [1], one of the most perceptive scholars in the field of bilingual education, suggests that sometimes the term bilingual education is used to refer to the education of students who are already speakers of two languages, and at other times to the education of those who are studying additional languages. Some students who learn additional languages are already speakers of the majority of language(s) used in their society, while sometimes they are immigrants, refugees, Indigenous people, members of minorities groups, perhaps even members of the majority groups. Bilingual education refers to Bilingual Education for all education in more than one language, often encompassing more than two languages. Because of the complexity surrounding bilingual education, many people misunderstand it. In the United States, many lay people think that teaching immigrants using only English is bilingual education. Bilingual education is different from traditional language education programs that teach a second or a foreign language.

For the most part, these traditional second or foreign-language programs teach the language as a subject, whereas bilingual education programs use the language as a medium of instruction; that is, bilingual education programs teach content through an additional language other than the children’s home language.

Bilingual education (Historical perspectives)

Bilingual education includes any form of instruction in the nation's school systems where the English Language is partnered with another language for classroom use. Bilingual education has a long history in the often mirroring the predominate immigration patterns of a particular era. Although we tend to think of bilingualism in the United States as a modern issue, in fact it has always been a part of our history. In the early days of exploration and colonization, French, Spanish, Dutch, and German were as common as English. By 1664, the year that the British took control of New York from the Dutch, there were some 18 languages (not including the native American tongues) spoken in lower Manhattan alone. No doubt many of the inhabitants of the colony were conversant in more than two languages. In fact, in India the survival of bilingual teaching materials prepared for use in colonial schools suggests that, outside elite English-medium instruction, the use of Indian languages was common in English teaching.

Period of 19th century

During the nineteenth century millions of immigrants came to the United States and brought their languages with them. German remained popular, as did other European tongues. Spanish was introduced when the United States took possession of Texas, Florida, and California from Spain. At the time of the foundation of the American nation prior to 1800, bilingual education was a highly localized matter. In 1839, the state of Ohio became the first jurisdiction to formally endorse a form of bilingual instruction, when the teaching of its large population of German immigrant schoolchildren in both the English and German languages was established in the state public education system. Louisiana enacted similar legislation for the instruction of the children of its French-speaking population in 1847; the Cajuns, as the descendants of the Acadian immigrants to Louisiana were known, had been a part of the Louisiana population since the 1740s. The New Mexico Territory also passed a law permitting bilingual instruction in English and Spanish in 1850.

By 1900, twelve American states had a form of legislated bilingual public school education. There were also informal and localized bilingual educational programs, often organized by specific immigrant or religious groups, in many American cities at that time.

20th Century and Beyond

The enormous wave of immigration that began in the 1880s and lasted until the early 1920s brought a change in sentiment toward bilingual education. The goals of voluntary assimilation were gradually replaced by strident calls for "Americanization." In Puerto Rico, Hawaii, and the Anti-bilingual sentiment got stronger as more immigrants poured into the United States. Anti-German sentiment, which reached its peak when the United States entered World War I in 1917, caused some communities to ban the use of German in public. For almost the next 40 years, bilingual education in U.S. schools was almost exclusively based on variations of immersion; students were taught in English no matter what their native tongue was, and those who did not master English were required to stay back in the same grade until they became proficient.

The move of the United States to a more isolationist stance in foreign relations was reflected in the national educational policies after 1918. Persons who did not speak English as a first language were often perceived as potentially disloyal and un-American. By 1925, most American states had allowed their bilingual education programs to fade away. The changes in the composition of American society after World War the second brought pressures upon the public education system to accommodate increasing numbers of students who did not speak English as their first language. Various studies of the performance of such students in English-only instructional environments tended to confirm that the American education system was not permitting these students to advance at the same rate as their classmates. In 1968, the U.S. Congress enacted the first Bilingual Education Act.

In 1973, the U.S. Supreme Court ruled in the *Lau v. Nichols* decision that schools are obligated to take sufficient steps to assist non-English-speaking students to overcome linguistic barriers in the classroom.

Equal Educational Opportunities Act

The federal statute passed by the U.S. Congress in 1974, the Equal Educational Opportunities Act, provided a framework within which bilingual instruction could occur as an aspect of state-supported education. At the time that 1994, bilingual education was once again well established in many American school districts. In a number of school districts, resolutions have been proposed that seek to remove various forms of bilingual educational programming from the school system. The best known of these resolutions was the 1998 Unz resolution in the state of California. The proponents of this resolution sought to replace bilingual education with a system known as English immersion, where students are required to take all classroom instruction in the English Language regardless of their native language. Supporters of the Unz initiative pointed to studies suggesting that California students taught solely in English performed at least as well on standardized tests as did bilingual education students. These opponents of bilingual education.

The ultimate sanction for school boards that choose to eliminate bilingual language instruction where the demographics suggest it should be provided is loss of federal education funding. In other parts of the United States, bilingual education has prospered. In 2001, the U.S. Congress passed the “No Child Left Behind Act”. An omnibus educational act with a number of different educational objectives, the act also provides a three-year window during which students who do not speak English as their first language may take mandated assessment tests in their native languages. After three years, the act requires that all assessments be conducted in English.

Present perspective of bilingual education

Bilingual education programs provide a general education, teach in two or more languages, developed multiple understandings about languages and cultures, and foster appreciation for human diversity. Traditional second- or foreign-language programs often aim to use only the target language in instruction, whereas bilingual education programs always include some form of more than one language in at least some parts of instruction. Although the approach may be different, the development

of some type of bilingualism is accomplished in both language-teaching programs and bilingual education programs.

Depending on the type of language-teaching and bilingual education program followed, it may be difficult to differentiate between bilingual education and second- or foreign-language teaching programs. As we shall see, language-teaching programs in the twenty-first century increasingly integrate language and content, therefore coming to resemble bilingual education; and bilingual education programs are paying more attention than ever to explicit language instruction, therefore coming to resemble language-teaching programs. And although many second-language and foreign-language programs pay lip service to using only the target language in instruction, in reality bilingual ways of using languages (more on this below) are very often present in these programs – in the instructional material used, in the language use of the teacher, and certainly in the language use of the children.

Moreover, sometimes in bilingual education programs one finds a language ideology that is very similar to that found in language-teaching programs, with teachers attempting to use only the target language in instruction: that is, no translation is provided and the teacher never uses both languages within the same lesson. But what continues to separate these two kinds of programs has to do with the broader general goal of bilingual education – the use of two languages to educate generally, meaningfully, equitably, and for tolerance and appreciation of diversity – and the narrower goal of second- or foreign-language teaching – to learn an additional language. In educating broadly, bilingual education focuses not only on the acquisition of additional languages, but also on helping students to become global and responsible citizens as they learn to function across cultures and worlds, that is, beyond the cultural borders in which traditional schooling often operates. In educating equitably, bilingual education focuses on making schooling meaningful and comprehensible for the millions of children whose home languages are different from the dominant language of school and society. This last aim is particularly relevant for the education of immigrants, refugees, Indigenous peoples

throughout the world (for example, Tribal peoples in India and Bangladesh), autochthonous minorities, and many African and Asian children.

Differences between bilingual education and language education

The differences between bilingual education and language education. Even the widely accepted definition of bilingual education being the use of two languages in education is not straightforward. As Baker [1] points out, “the ownership of two languages is not so simple as having two wheels or two eyes.” And being educated bilingually cannot be equated to being given two balanced wheels like those of a bicycle: bilingual education is not simply about one language plus a second language equals two languages. The vision of bilingual education as a sum of equals reduces bilingual education to the use of two or more separate languages, usually in different classroom spaces, time frames, contexts, or as spoken by different teachers. In this reductive view, bilingual education has been often interpreted as being the simple sum of discrete monolingual language practices. Separate and full competencies in each language are expected from students. Furthermore, these “idealized” bilingual education practices take little account of how languages are used in society, of real bilingual practices. Language ideologies that support language practices in bilingual education as being like the two balanced wheels of a bicycle.

A new angle, In the twenty-first century

A new angle, In the twenty-first century, our complex multilingual and multimodal global communicative networks often reflect much more than two separate monolingual codes. More than a bicycle with two balanced wheels, bilingual education must be more like a moon buggy or all-terrain vehicle, with different legs that extend and contract in order to ground itself in the ridges and craters of the surface. Communication among human beings, and especially of children among themselves and with their teachers, is full of craters, ridges, and gaps. And when this communication occurs among children speaking different languages, or among children speaking one language and the teacher speaking the other, these features are particularly silent.

A bicycle just would not do for this terrain. And so, a bilingual education that values only disconnected wholes and devalues the often loose parts, and insists on the strict separation of languages is not the only way to successfully educate children bilingually, although it is a widely conducted practice. The number of languages spoken throughout the world is estimated to be 6,000 [7]. Although a small number of languages, including Arabic, Bengali, English, French, Hindi, Malay, Mandarin, Portuguese, Russian, and Spanish serve as important link languages or languages of wider communication around the world, these are very often spoken as second, third, fourth, or later-acquired languages. Fewer than 25% of the world's approximately 200 countries recognize two or more official languages, with a mere handful recognizing more than two (e.g., India, Luxembourg, Nigeria).

However, despite these conservative government policies, available data indicate that there are many more bilingual or multilingual individuals in the world than there is monolingual. In addition, there are many more children throughout the world who have been and continue to be educated through a second or a later-acquired language, at least for some portion of their formal education, than there are children educated exclusively via the first language.

In many parts of the world, bilingualism or multilingualism more languages constitute the normal everyday experience [5], which reflected in cultural traditions, such as poetry [10] and music [9]. The results from published, longitudinal, and critical research undertaken in varied settings throughout the world indicate clearly that the development of multiple language proficiency is possible, and indeed that it is viewed as desirable by educators, policy makers, and parents in many countries.

Research on the use of the first and second languages in education

A comprehensive review of research on the use of first and second languages in education, carried out for the World Bank [5], examined three different types of countries: (1) those with no (or few) mother tongue speakers of the language of wider communication (e.g., Haiti, Nigeria, the Philippines); (2) those with some mother tongue speakers of the language of wider communication (e.g., Guatemala); and (3) those

with many mother tongue speakers of the language of wider communication (e.g., Canada, New Zealand, the United States) and conclusions can be drawn from this study:

- Success in school depends upon the child's mastery of cognitive/academic language, which is very different from the social language used at home.

- The development of cognitive/academic language requires time (4 to 7 years of formal instruction).

- Individuals most easily develop literacy skills in a familiar language.

- Individuals most easily develop cognitive skills and master content material when they are taught in a familiar language.

- Cognitive/academic language skills, once developed, and content subject material, once acquired, transfer readily from one language to another.

- The best predictor of cognitive/academic language development in a second language is the level of development of cognitive/academic language proficiency in the first language.

- Children learn a second language in different ways depending upon their culture and their individual personality.

- If the goal is to help the student ultimately develop the highest possible degree of content mastery and second language proficiency, time spent instructing the child in a familiar language is a wise investment.

Conclusion

The enormous wave that began in the 1880, brought a change in the sentiment of bilingual education. The changes in the American society give a new division for bilingual education despite of facing criticism it comes to XXIst century. As in India also where three language formula is applied for providing education. Bilingual education focuses on making schooling meaningful and comprehensible for the millions of children whose home languages are different from the dominant language of school and society. As Baker [1] points out, “the ownership of two languages is not so simple as having two wheels or two eyes.” And being

educated bilingually cannot be equated to being given two balanced wheels like those of a bicycle: More than a bicycle with two balanced wheels, bilingual education must be more like a moon buggy or all-terrain vehicle, with different legs that extend and contract in order to ground itself in the ridges and craters of the surface.

References

1. Baker, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. England: Multilingualism Matters, 1993. 319 p.
2. Blanc, M.H.A., Hammers, J.F. Bilinguality and Bilingualism. U.K: Cambridge University Press, 2000. 500 p.
3. Calderón, M., Slavin, R. and Sánchez, M. Effective Instruction for English Learners // The Future of Children. 2011. №21(1). P. 103–127.
4. Cran, W. & MacNeil, R. Do You Speak American? New York: Doubleday, 2005. 110 p.
5. Dutcher, N., Tucker G.R. The Use of First and Second Languages in Education: A Review of Educational Experience. Washington, DC: World Bank, East Asia and the Pacific Region, Country Department III, 1994. 51 p.
6. Gonzalez, A. Teaching in Two or More Languages in the Philippine Context // Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1998. P. 192–205.
7. Grimes, B.F. Ethnologue: Languages of the World. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics, 1992. 938 p.
8. Hakuta, K. Mirror of language: The Debate on Bilingualism. New York: Basic Books, 1986. 268 p.
9. Karkina, S.V, Nurgayanova, N.K, Kaur, M. Dialect Features of the Siberian Tatars Song Culture // Utopia y Praxis Latinoamericana. Vol. 25, Is. Extra 7. 2020. P. 296–303.
10. Karkina, S.V., Nurgayanova, N.K., Kaur, M. Traditional Music and Poetry of the Tatars-Mishars: Modern Forms of Existence // Humanities & Social Sciences Reviews. Vol. 7. Is. 6. November. P. 477–480.
11. Klapper, M. Small Strangers: The Experiences of Immigrant Children in America, 1880–1925. Chicago: Ivan R. Dee, 2007. 219 p.

12. Rethinking Schools Online. "History of Bilingual Education". URL: http://www.rethinkingschools.org/special_reports/bilingual/langhst.shtml (Date of access: 7.06.2006).

13. Slotsky, S. Losing Our Language. New York: The Free Press, 1999. 62 p.

14. Stevenson, J.O. Tales of Risk, of Deliverance and the Redemption of Learning // Urban Education. 1991. Vol. 4. P. 94–104.

15. Swain, M. Discovering Successful Second Language Teaching Strategies and Practices: From Program Evaluation to Classroom Experimentation // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 1996. Vol. 17. P. 89–104.

УДК 378

DESIGN-BASED LEARNING AS A VEHICLE FOR MASTERING PROFESSIONAL SKILLS

ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ ДИЗАЙНА КАК СРЕДСТВО ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ НАВЫКАМИ

T.R. Kadyirov

University of Szeged

Szeged, Hungary

Аннотация: В статье обсуждается «методика обучения на основе дизайна» («DBL»), которая была разработана профессором Дорин Нельсон и ориентирована на школьное образование. Методика состоит из ряда взаимосвязанных задач проектирования, которые служат контекстом для обучения и способствуют развитию профессиональных навыков у студентов. Студенты подходят к проблеме проектирования, создавая трехмерный продукт, соответствующий списку критериев. Затем этот продукт служит аналогией для изучения содержания курса с помощью уроков с гидом.

Abstract. This paper discusses the design-based learning (DBL) that was developed by Professor Doreen Nelson and was specifically targeted at school level education. This instructional methodology consists of a series of connected design challenges that serve as the context for learning and enhances the development of professional skills among students. Students approach a design problem by designing and building a three-dimensional product fulfilling a list of criteria. This product then serves as an analogy for learning course content through guided lessons.

Ключевые слова: обучение на основе дизайна, педагогика, навыки XXI в.

Key words: Design-Based Learning, Pedagogy, XXIst Century Skills.

Introduction

Doreen Nelson, a researcher from California State Polytechnic University, developed design-based learning (DBL) methodology in order to teach students to use 3-D models to solve problems related to curriculum. The objects that students build become a means of not only unlocking creativity, but they allow students to demonstrate a stronger ability to recall content related information and make connections between their learning and a multitude of scenarios in and out of the classroom [7]. Other instructional models that could be considered in the same family as DBL, such as problem-based learning (PBL), project-based learning (PjBL), inquiry-based learning (IBL), and challenge-based learning (CBL) typically follow frontwards design processes similar to that used by designers.

Davis and other researchers describe the steps of the standard design process used by designers as: identifying and defining problems; gathering and analyzing information; determining performance criteria for successful solutions; generating alternative solutions and building prototypes; evaluating and selecting appropriate solutions; implementing choices; evaluating outcomes [2].

This standard design process requires research to be implemented before the actual formation of a manipulative or prototype is created. In such

research projects, designers look at how similar problems were solved in the past in order to incorporate others' ideas into something new.

Methodology

Doreen Nelson's method of the DBL is similar to the aforementioned instructional strategies as they are all constructivist learning models that emphasize guided student engagement, however, it differs from the traditional design process in that this instructional method involves what is called a 6 ½ step process that guides students through discovery and problem solving [6].

According to Nelson, the steps of the DBL process include the following:

1. Identify a theme or concept that underlies the curriculum;
2. Identify a problem from the curriculum;
- ½. Turn the problem into a "never-before-seen" design challenge;
3. Set criteria for assessment, using the standards and content of the required curriculum;
4. Let students "give it a try";
5. Teach traditional guided lessons;
6. Students revise designs;

The teacher is responsible for the first 3 ½ steps of this cycle. The students, acting as designers, first approach the problem in step four where they build a rough model to fulfill the criteria of the challenge posed by the teacher. They do this prior to guided lessons and research about the related topics. This is backwards from the traditional design process and the cycle of activities of other teaching methodologies based on design principles where they conduct all of their research prior to building an artifact [2]. It is important to differentiate DBL methodology in this manner because when the manipulative is created and built first by students, they are required to engage in creating original solutions to problems before studying historic and contemporary views [6].

The DBL methodology is used intentionally for "enhancing flexible thinking skills, promoting self-directed learning and assessment, developing students' interpersonal and communication skills, and cultivating

responsible citizen” [2, p. 19] within the context of curricular requirements. Students learn to value each other’s opinions and ideas as they rely on each other to solve problems.

The teacher acts as a facilitator, coaching students as they encounter difficulties, but does not solely instruct the students in the content area. Instead, the teacher encourages and guides students to actively participate in their own learning [5]. Kwan and Wong conducted their research on this type of constructivist learning environment that incorporated students’ critical thinking skills.

They found that the constructivist learning environment, where students were guided to acquire knowledge through discovery rather than through teacher-centered learning activities, positively influenced students’ critical thinking ability [10].

Results and discussion

The significant benefits of the DBL methodology have been observed, the student-centered pedagogy with means of which students can find their project’s needs, put forward their own ideas, and be engaged in diverse practice oriented activities in comparison with the traditional instruction models.

The study conducted in 2008 by Doppelt and colleagues showed improvement in dimension of performance (DBL) compared to the scripted models. The results of the study conclude that DBL has the potential to increase students’ desire to gain new knowledge and enhance success in learning science. Lower-achieving students, which were engaged in DBL, were able to explain concepts better than previously observed. In-depth experience in project-activities and creation of meaningful progress in technology were observed in terms of the finished product, documentation, and reflection [4].

The study, conducted in 2000 by Barron and Darling-Hammond, found that the implementation of design-project into the classroom leads to effective outcomes than the traditional educational method. The authors also mentioned that the students developed greater understanding of complex systems. The 2000 study showed that with use of the DBL, both lower-achieving and higher-

achieving group of participants had positive outcomes in learning the concepts, they were able to use received knowledge in practice, their motivation and sense of membership also significantly increased [1]. The teaching of the 21st century skills become more effective when teachers gain experience in the theory and practice of teaching: communication and collaboration amongst teachers and with students; being flexible with new classroom dynamics; fostering independent student learning; adapting teaching and learning styles to new pedagogical approaches [3].

Conclusion

Design-based learning instructional methodology is able to empower teachers to shift their classroom practices away from teacher-centered modes of instruction to create a student-centered learning environment aligned with requirements of current educational reform. Historically, educators have often debated the usefulness of student-centered, constructivist methods of instruction as opposed to those perceived to be more traditional and teacher-centered, basing their arguments on ideas and recommendations from theorists in the fields of education, psychology, and child development [9]. Although such debate still persists in worldwide education, the 21st century presents a unique context for the argument as classroom teachers are asked to employ a more student-centered approach to instruction focused on big ideas and transferrable skills necessary for students to be successful in education and professional activity [8].

References

1. Barron, B., Darling-Hammond, L. Powerful Learning: Studies Show Deep Understanding Derives from Collaborative Methods // Edutopia. 2008. P. 89–108.
2. Davis, M., Hawley, P., McMullan, B., Spilka, G. Design as a catalyst for learning. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.
3. Dede, C. Comparing Frameworks for 21st Century Skills // 21st century skills: Rethinking how students learn. 2010. Vol. 20. P. 51–76.

4. Doppelt, Y., Mehalik, M.M., Schunn, C.D., Silk, E., Krynski, D. Engagement and Achievements: A Case Study of Design-Based Learning in a Science Context // Journal of Technology Education. 2008. Vol. 19. № 2. P. 22–39.
5. Jones, L. The Student-Centered Classroom. New York, NY: Cambridge University Press, 2007. 13 p.
6. Nelson, D. The 6½ steps of Backwards Thinking. URL: <http://www.cpp.edu/~dnelson/methodology/6.5steps.html> (Date of access: 3.09.2021)
7. Nhem, L. Descriptive case study: Teachers' application of DBL principles toward creating a common core-aligned curriculum. Doctoral dissertation. 2015.
8. Kadyjrova, L.H., Akhmetshina, E.G., Kadyirov, T.R., Peremislov, I.A. Principles of realization of the Polycultural Educational Model of the Republic of Tatarstan in the Fine Arts // Dilemas Contemporaneos-Educacion Politica y Valores. 2018. Vol. 6. P. 1–11.
9. Kadyirova, L.H., Musina, K.I. To the question of the role of the discipline “color and color science” in the training of future designers // Philology and Culture. 2015. № 4 (42). P. 279–282.
10. Kwan, Y., Wong, A. Effects of the constructivist learning environment on students' critical thinking ability: Cognitive and motivational variables as mediators // International Journal of Educational Research. 2015. Vol. 70. P. 68–79.

УДК 378.147

**DESIGN A SMALL PRIVATE ONLINE COURSE FOR FUTURE
MUSIC TEACHERS BASED ON THE SIGNATURE PEDAGOGY**

**РАЗРАБОТКА МАЛОГО ЧАСТНОГО ОНЛАЙН КУРСА
ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ
НА ОСНОВЕ ХАРАКТЕРНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

S. Karkina

Kazan Federal University

Kazan, Russia

J. Mena

University of Salamanca

Salamanca, Spain

Аннотация. В статье рассматриваются возможности онлайн-обучения в музыкально-педагогическом образовании. Основным направлением научно-исследовательской работы является характерная педагогика, которая была реализована в вузе посредством создания онлайн-курса. Было выявлено, что этот метод может быть реализован с помощью онлайн-технологии под названием SPOC (малый частный онлайн курс). Для реализации данной технологии в онлайн-среде была разработана структура ресурса. Она включила в себя базу информационных материалов, таких как книги и статьи, классифицированные по нескольким предметным областям; сборник творческих работ студентов, включающий музыкально-поэтические композиции и разработанные ими фрагменты уроков музыки; описание и комментарии методического плана подготовки научно-исследовательских работ; форум для обсуждения актуальных проблем в области музыкально-педагогического образования.

Abstract. The article introduces the possibilities of online learning in music teacher education. The main trend of research work was the signature pedagogy which we have implemented in the university by the means of designing of online course. It has been found that this

method can be implemented using an online technology called SPOC (Small Private Online Research). To implement this technology in the online environment the structure of resource was developed. It has included the base of the informative materials such as books and articles have divided into several subject areas; collection of students artistic works including musical poetry compositions, parts of music lessons, developed by themselves; description and comments of methodological plan of preparing research works; forum for discussion about actual problems in the field of music teacher education.

Ключевые слова: онлайн курс, характерная педагогика, студент, музыка, музыкально-педагогическое образование.

Key words: Online Course, Signature Pedagogy, Student, Music, Music Teacher Education.

The modern world is characterized by rapid changes in the external environment, such as the pandemic COVID19, which destroyed most types of human regular activities and caused the shifting of the educational processes from face-to-face to online way all over the world. Due to the emergency situation, the development of new online courses that would cover educational needs and satisfy educational policy standards became extremely relevant.

Last decade leading universities offered big enough number of online courses. So, on the platform Coursera we found wide range of online courses for musicians, among them the courses: ‘The Place of Music in 21st Century Education’ (Sydney, Australia), ‘Introduction to Classical music’ (Yale, USA), ‘The world of the string quartet’ (Philadelphia, USA) and ‘Jazz improvisation’ (Berklee, USA), ‘How Music Can Change Your Life’ (Melburne, Australia). Researchers asserted that online learning provides some benefits, such as elimination of social, geographical, and time limitations, and, what is more, delivers direct teachers’ instructions and the opportunity to improve musical skills during unlimited practice.

With the rapid development of digital technologies the possibility to design online courses strongly according to educational purposes highly

increased. For delivering knowledge in a more productive way modern researchers can use a wide range of online course technologies, among them MOOC, BOOC, DOCC, LOOC, MOOR, and SPOC. Each type of these courses is featured by special tools providing learning through the Internet according to personal needs. Despite the fact of increase the popularity of all these technologies, we did not find a course for musicians based on SPOC, as well as using the signature pedagogy approach [1].

The concept of signature pedagogy was invented by Shulman for the explanation methods variety for professional preparation in the fields of medicine, law, and clergy. Despite this fact, other researchers use the approach more widely. Studying by the method of systematic review more than 100 papers were established, that researchers use variety tools for the implementation of the signature pedagogy according the unique character of any professional activity. Shulman`s key idea is based on the statement that professional knowledge is more than academic discipline and is needed in special methods in order to teach how to think like a real professional including values and hopes of the profession.

The signature pedagogy was characterized by three dimensions of the signature pedagogy in musical education including surface structure (all forms of interaction between educational process participants), deep structure (the methodology in a subject field), and implicit structure (values and dispositions of real professional activity). According to Shulman, the implementation of any professional activity in the classroom should include specific types of activity: thinking like a real professional, performance, and acting with integrity.

The majority of research on online education highlight the main reasons of support the combination of e-learning and face-to-face teaching are: accessibility, flexibility, and interactivity [2]. Also they point some benefits such as interaction among students from different countries including comparative aspects of opportunities [3].

The Small Private Online Course is featured as a non-open online course for a small number of participants in order to satisfy their specific educational needs. It allows to join special cohorts of students, provide close student-teacher interaction and access to educational resources include resources from the Internet, including web-sites or elibraries, practical tasks including students` creative works, test learning results and create the community by the means of forum and chat for sharing of study experience among participants. Regular online tools such as delivering knowledge through lectures and presentations workshops, questionnaires are available too.

In order to implement this technology in the online environment the structure of resource was developed. It has included the base of the informative materials such as books and articles have divided into several subject areas; forum for discussion relevant problems in the field of music teacher education. The significant part of this course was the activization of students` composers`, music mediated and musical poly-artistic activities, which were not included in the standard educational process. What is important, after the work with students we collected art pieces, created by them, which are valuable for sharing experience in the professional field. The experimental work for the implementation of the online course based on signature pedagogy had taken place in Kazan Federal University, and continued an academic year. Students who study bachelors` programmes were enrolled. The data were collected by two methods: the test for assessing the students` knowledge in the field of musical pedagogy and the attitude survey of value orientation created by Motkov and Ogneva. To prove the results statistical methods of median and student's t-test for knowledge test and the methods of median and standard deviation for attitude survey were used.

Based on the experimental work results was concluded that the learning special online course allowed to increase the level of knowledge and value orientations for future music teachers from Kazan Federal University who learned this online course.

Besides, the benefits of implementation of small private online course based on signature pedagogy were established, including unlimited access to the knowledge, close regular interaction with a teacher, comfortable way for self-improvement of students` knowledge and art creative skills through the productive training practice.

Despite some limitations due to the pandemic time, we hope to continue the implementation of signature pedagogy in face-to-face way in order to upgrade music teacher bachelor programs according to the real professional activity.

References

1. Karkina, S.V., Mena, J., Valeeva, R.A. Design of Online Course based on SPOC as a Signature Pedagogy in Music Teacher Education // ACM International Conference Proceeding Series. 2020. №3436576. P. 870–876.
2. Olmos, S., Mena, J., Torrecilla, E., Iglesias, A. Improving Graduate Students` Learning Through the Use of Moodle // Educationl Research and Reviews. 2015. Vol. 10(5). P. 604–614.
3. Ramirez-Montoya, M.-S., Mena, J., Rodriguez-Arroyo, J.A. In-Service Teachers` Self-Perceptions of Digital Competence and OER Use As Determined by a xMOOC Training Course // Computers in Human Behavior. 2017. № 77. P. 356–364.

**БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

G. Kaur

Partap College of Education

Ludhiana, India

Аннотация. Билингвальное образование основано на здравом смысле, опыте и исследованиях. Билингвальное образование в Индии обычно включает в себя начальное обучение на региональном языке и английском. Важность преподавания на английском языке заключается в отсутствии модернизации многих индийских языков, отсутствии учебных материалов и подготовленных преподавателей на этих языках. Чтобы конкурировать с остальным миром, индийцам очень важно эффективно читать, писать и говорить по-английски. Независимо от типа двуязычной образовательной программы, используемой в школе, есть много людей, которые считают, что недостатки обучения иностранным языкам среди детей младшего возраста значительно перевешивают преимущества.

Abstract. Bilingual education is grounded in common sense, experience, and research. Bilingual education in India usually involves primary instructions through the regional language and English. The significance of instruction in English is the lack of modernization of many Indian languages, the non-availability of instructional materials and trained teachers in those languages. To compete with the rest of the world, it is very important for Indians to read, write and speak English efficiently. Regardless of the type of bilingual education program a school employs there are many people who believe that the disadvantages of foreign language education among children of younger ages greatly outweigh the previously mentioned advantages.

Ключевые слова: образование, билингвальное образование, школа, студенты, педагог.

Key words: Education, Bilingual Education, School, Students, Teacher.

Introduction

The Prefix bi- means “having two,” and the Latin word lingua means “tongue language,” So bilingual literally means “having two tongues”. It would be a mouthful to have two Physical tongues, but luckily bilingual is for language tongues; the ability to speak two languages fluently. Bilingual is also a noun, and a person can be called a bilingual, like in the African country Chad where the official languages are French and Arabic and where many of the citizens are bilinguals. Bilingual education is a broad term that refers to the presence of two languages in instructional settings. Students may be native speakers of the majority language or a minority language.

Bilingual education is grounded in common sense, experience, and research. Common sense says that children will not learn academic subject material if they can't understand the language of instruction.

Bilingual education in India usually involves primary instructions through the regional language and English. The significance of instruction in English is the lack of modernization of many Indian languages, the non-availability of instructional materials and trained teachers in those languages. India as one of the largest concentrations of English Language Learners hailing from diverse strata possessing diverse learning needs and abilities. Students that speak other languages are increasing in school systems. Teaching English for Speakers of Other Language (TESOL) is a progressive field of education that attempts to meet the needs of these students in all settings. As, in all education arenas, there are huge variety of opinions of what works best to teach the English Language Learners (ELL).

To compete with the rest of the world, it is very important for Indians to read, write and speak English efficiently. Bilingual education gives

a chance to effectively learn facts and translate the output in any of the desired language forms. India is a country with diverse languages and religion. Every community has their own language and there are almost 21 regional languages in India. It is not possible to teach every language to all the students.

As the United States and World become more interconnected and interdependent the need for bilingual and multilingual individuals that can peacefully work within, between and bridging cultures [3], [4] is even more important. There is opportunity and hope in the growing number of bilingual and multilingual students that will be the next generation's teachers, law enforcers, judges and policy makers. The last three decades have seen a growing trend towards bilingualism and multilingualism. According to the United States census Bureau, the number of people speaking a language in addition to English in the United States increased 58% from 1980 to 2010 the majority of whom speak English "very well" [5]. Likewise, the percentage of bilingual and multilingual students has also grown dramatically. In 2014, nearly a quarter of all elementary and secondary public school children spoke a language in addition to English at home.

Although the number of bilingual and multilingual students has steadily grown and continues to increase, the students still face significant barriers to an equitable education. Educational policies, institutional system and instructional practices have attempted to create a more equitable education for bilingual students and improve their educational outcomes, but according to standardized test scores and graduation rates, they have fallen short [2], [5], [6]. This study aims to amplify the stories and experiences of three bilingual teachers who despite these statistics, learned English in school and become teachers. As the data show, the voice of these three individuals who have experiences as former bilingual students and as bilingual teachers, have implications for future teachers of bilingual students and teacher preparation programs committed to transforming educational outcomes and opportunities for their bilingual and multilingual students.

Experience of Bi-Lingual Education

This method of language learning ensures accessibility. When students start learning a language using this method, they feel in a comfort zone because of the level of familiarity that the bilingual method provides. It ensures to get rid of rote parroting of concepts of the target language. Use of mother tongue in bilingual method provides the oral manipulation of grammatical structures of target language which makes it easy for students of language 2 to comprehend the foreign language. It is also an effective tool in the hands of the teacher which helps to avoid creating artificial situations for explaining the meaning of new words, phrases or sentences of target language. This method is a beautiful amalgamation of direct method and translation methods of teaching a foreign language. This is because it makes optimum use of a child's prior knowledge of his own mother tongue. It makes the best use of firmly established knowledge a learner's mother tongue which makes it all the more effective and time saving. As long as it is used judiciously by the language trainer, it can prove to be the best tool in his hands. The only care that should be taken while using, it is that it should not degenerate into translation method.

Developed in 1960s and 1970s, this method was set out to make improvement to the audio visual and direct methods of teaching a foreign language. Here, the mother tongue was made the greatest resource in the language learning process. As such, it sought to overcome the problem faced in traditional mode of teaching by making use of three Ps of language teaching -Presentation, Practice and Production. First the material is presented to the students who then practice it with a hope to produce something worthwhile out of their newly acquired skill. Its marked distinction from the traditional methods of teaching lies in its use of L1 in teaching L2. This method is all the more recommended keeping in view the fact that a student faces terror while starting the daunting task of learning a new language. There can be no match found in the comfort level that this method provides to the student trying to acquire skills in new language. This comfort level is achieved with the level of familiarity that this method ensures. Student seems to glide effortlessly through different

cumbersome stages of language learning. One more feather in the cap of this method is that it helps to build strong reading foundations right from the beginning. But one thing that need to be kept in mind is that Bilingual method of teaching should be used as a “teachers tool and not a student’s crutch”. As with any methodology, bilingual method faces several challenges to its efficacy. With awareness, reflection and sufficient preparation, the posed challenges can be converted into opportunities. In this regard a bilingual trainer just has to ensure that a learner doesn’t get over reliant on his mother tongue.

In India, bilingual education provides an easy way of learning, as English is still a problem in some regions. In such cases, with help of a local language, the clarity of the concepts can be assured. Hence, for our country where so many languages prevail, bilingual education provides an effective learning experience.

Perspective

There is an overshadowing amount of information concerning the debate of the pros and cons of bilingual education in India. In addition, the approaches, programs, and models are often all grouped together.

Teaching is an art; all good teaching uses the learning tools students already have as the basis for building new skills and acquiring new knowledge. It is not necessary that a good learner can be a good teacher; you need something more than that. Making your students understand well the topics is one such characteristic, a teacher who can explain stuff to students in a simple language and easy manner is the one that students like most. Most children enter school with basic language skills, in English or other languages generally the regional language already in place; it is the duty of the qualified teachers to use those skills to help them develop the academic competence they need to succeed in life.

Regardless of the type of bilingual education program a school employs there are many people who believe that the disadvantages of foreign language education among children of younger ages greatly outweigh the previously mentioned advantages. Some believe that bilingual education can create a magnified limitation within primary and targeted

languages. This belief stems from the idea that if students are exposed to two languages they will not be able to develop their language to a fully fluent extent. In other words, if the time is divided between the two languages, it is possible that students will not understand any language to a full level. Furthermore, others argue that the discovery of a student's own cultural identity will be hindered if they are exposed to various cultures on a regular basis. For instance, these individuals believe that if English speaking students are taught from an earlier age about the culture of Spanish America, they may find it difficult to distinguish the Spanish culture from their own ethnic background [1]. Another disadvantage stems from the concern that parents and guardians of students who partake in bilingual education programs in an elementary setting will not be able to help their children with homework pertaining to the foreign language. This reasoning explains that if the parents themselves are not fluent, or at least knowledgeable, in the target language they will not be able to give support and aid to their Children [1].

References

1. Baker, C., Jones S.P. Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd, 1998. 758 p.
2. Burciage, R., Erbstein, N. Latina/o dropouts: Generating Community cultural wealth // Association of Mexican American. 2012. Vol. 6 (2). P. 24–33.
3. Karkina S.V, Nurgayanova N.K, Kaur M., Dialect features of the siberian tatars song culture // Utopia y Praxis Latinoamericana. 2020. Vol. 25. Is. Extra 7. P. 296–303.
4. Karkina, S.V., Nurgayanova, N.K., Kaur, M. Traditional music and poetry of the tatars-mishars: modern forms of existence // Humanities & Social Sciences Reviews. 2019. Vol. 7 (6). P. 477–480.
5. Ocasio, K.M. Nuestro Camino: A review of literature surrounding the Latino teacher pipeline // Journal of Latinous and Education. 2014. Vol. 13(4). P. 244–261.

6. Orfield, G. Kucsera, J., Siegel-Hawley, G.E. Pluribus – separation: Deepening double segregation for more students. UCLA: The Civil Rights Project, 2012. 96 p.

7. Ryan, C. Language use in the United States: 2011. Washington, DC: U.S. Census Bureau, 2013. 16 p.

УДК 371.485

BILINGUAL EDUCATION GOALS AND OUTCOMES

ЦЕЛИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

V. Pahwa

*Partap College of Education
Ludhiana, India*

Аннотация. В начале двадцать первого века владения только одним языком недостаточно для экономического, социального и образовательного успеха. Глобальная взаимозависимость и массовая коммуникация часто требуют способности функционировать более чем на одном языке. Двуязычное образование основано на здравом смысле, опыте и исследованиях. Здравый смысл подсказывает, что дети не будут изучать учебный предметный материал, если они не могут понять язык обучения. Опыт показывает, что учащиеся из языковых меньшинств исторически имеют более высокие показатели отсева и более низкие баллы успеваемости. Наконец, существует основа для двуязычного образования, которая опирается на исследования в области изучения языка и образования.

Abstract. At the beginning of the twenty-first century, proficiency in only one language is not enough for economic, societal, and educational success. Global interdependence and mass communication often require the ability to function in more than one language. Bilingual education is grounded in common sense, experience, and research. Common sense says that children will not learn academic subject material if they can't

understand the language of instruction. Experience documents that students from minority-language backgrounds historically have higher dropout rates and lower achievement scores. Finally, there is a basis for bilingual education that draws upon research in language acquisition and education.

Ключевые слова: образование, билингвальное образование, школа, студенты, педагог.

Key words: Education, Bilingual Education, School, Students, Teacher.

Introduction

Bilingual education involves teaching academic content in two languages, in a native and secondary language with varying amounts of each language used in accordance with the program model. Bilingual education refers to the utilization of two languages as means of instruction for students and considered part of or the entire school curriculum, as distinct from simply teaching a second language as a subject.

Bilingual education is the pathway to bilingualism, which is the goal of understanding a second or foreign language. Bilingualism provides a multidimensional view of language learning that contains five categories; individual, societal, family, school, and disciplinary. Not only does bilingualism introduce new linguistics, but it gives a perspective on cultural diversity. This allows intercultural communication which can lead to an increase in globalization and harmony among the universe.

Good bilingual education programs recognize and build upon the knowledge and skills: Importance of Bilingual Education

Our world is getting smaller

With increased mobility and a more integrated global economy, communities that were once isolated are now having to figure out how to work with people from other cultures and backgrounds. Being bilingual (*and multicultural*) better equips individuals with not only language skills but also important social skills needed to work with others from varying cultures [6] and backgrounds. Such skills include the ability to be more perceptive of others, to be more empathetic [7] and to communicate more effectively.

Bilingual Education Develops Important Cognitive Skills

Bilingual education develops important cognitive skills such as problem solving, logic, critical thinking and creativity because it exercises your brain and forces you to think about how you can express and effectively convey your thoughts with the vocabulary you possess in each language. These cognitive skills are transferable across disciplines and may even be one of the reasons why being bilingual helps to delay cognitive decline and the symptoms of Alzheimer. These are also the same cognitive skills that experts and educators say are becoming increasingly important to have in order to successfully participate in our society and the workforce.

Bilingual Education Connects Individuals to their Heritage

Bilingual education connects families and communities that share a common heritage and legitimizes their acceptance in the greater community. While it is not uncommon for migrant communities to develop close bonds and speak only their native language, the language is usually lost over generations with subsequent generations sometimes struggling with cultural identity and being accepted in society at large. However, bilingual education inherently expresses the importance of bilingualism and the acceptance of other cultures and perspective. This not only creates a sense of pride for individuals from different ethnic backgrounds but also legitimizes their belonging in our society and facilitates more active civic participation in the greater community. By not feeling marginalized, such communities are then able to extend themselves more fully in society and in the democratic process.

Increased cognitive development

Children that know a second language perform better in tasks that call for creative thinking, pattern recognition and problem solving. Young learners develop greater linguistic awareness and a more complex understanding of their native language.

Better academic achievement

Bilingual students' brain function is improved as the mind is challenged to recognize, find meaning and communicate in multiple

languages. A thirty-two year study by Thomas and Collier from George Mason University indicated that students who had a bilingual education and that spoke multiple languages had greater achievements than their monolingual peers, especially in maths, reading and vocabulary.

Improved memory

Children who learn a second and third language have better memories and are more cognitively creative than single language speaking counterparts. Research has indicated that bilingual people are usually better at remembering names, directions and items than those who speak one language.

Resistance to dementia

A recent study has shown that people who speak more than one language develop dementia symptoms an average of five years later and are able to cope with a greater level of brain dysfunction than their monolingual counterparts.

Increased economic opportunities

In an interconnected and rapidly changing world there is an increased need for a multilingual workforce and the ability to conduct business in more than one language is becoming more critical. Bilingual people often hold higher positions and earn better incomes than their monolingual counterparts in the same industry.

Cross cultural appreciation

The exposure to two languages assists students in developing an appreciation for the differences in cultures. Students are able to engage with languages through folk tales, songs, idioms and other primary sources of information without requiring translation leading to more meaningful cultural exchanges.

Improvements in the executive function of the brain

The executive function is a command system that directs the attention processes that we use for planning, solving problems and performing other mentally demanding tasks. Bilingual people are better able to sort out relevant information from irrelevant information, meaning they can focus better and be more effective thinkers and decision-makers.

Goals of Bilingual Education

Goals can be examined with respect to national or societal goals, linguistic goals, and educational goals. In general, national goals are of two types: assimilationist and pluralistic [1]. Assimilationist goals seek to assimilate minority language speakers into the majority language and culture; in doing so, the minority language would become less important or even disappear. These goals characterize images of a "melting pot" culture and suggest that failure to assimilate may lead to separatism. Pluralistic goals typically affirm individual and group language rights, and are seen as support for group autonomy, which may or may not be viewed as a threat to larger group unity. Assimilationist and pluralistic goals reflect ideological and philosophical differences; however, it must be noted that many, more specific goals, might not be identifiably either.

For example, an individual's desire to learn more than one language may be related to improved job opportunities, to reinforcement of religious beliefs (Hebrew or Arabic, for example), personal travel, maintenance of historical family connections, personal enrichment, and so on. In the case of bilingual education, an important educational goal of using a minority language is to promote ability in the majority language (through transfer of skills and knowledge, improved emotional support, and so on). Thus, while considering the goals of the program type, we must keep in mind that groups and individuals, both majority language speakers and minority language speakers, will bring to the discussion group and individual goals.

Outcomes

Outcomes are typically categorized as that which results from bilingual education programs, or even from bilingualism as a result of societal forces. Wallace Lambert [9] first identified two possible outcomes: additive bilingualism and subtractive bilingualism. Additive bilingualism is what results from a program in which students maintain their first language and acquire their second language. Subtractive bilingualism characterizes the situation in which students lose their first language in the process of acquiring their second language.

According to Cummins [4], students who experience additive bilingualism will show cognitive benefits. These might include greater metacognitive ability and greater mental flexibility. Subtractive bilingualism typically has a negative effect on students' educational experience. It should be noted that programs may have the stated goal of additive bilingualism, but for a variety of reasons may not achieve that goal. Furthermore, the community's support and resources may be inadequate to support additive bilingualism. For these reasons, goals and outcomes should be looked at independently as well as together.

Program Models

Submersion

The submersion model, sometimes mistakenly identified as the immersion model. The goals of this model are assimilationist; that is, the goal is to have the non-native speaker learn English. Since the first language is not supported, it is frequently lost and so the model is also considered subtractive. Cummins [4] asserts that subtractive bilingualism leads to negative cognitive effects, and experience shows that learners who receive neither L1 support nor ESL have a difficult time succeeding in school. Such students frequently feel marginalized and drop out before finishing high school. Submersion is not a legal option for schools with non-native English speakers; however, oversight and enforcement are lax, and many smaller schools with low populations of NNS students are simply unaware that they are required to provide some sort of services to these students.

ESL Pullout

In this model, students are "pulled out" of some other classes in order to receive an English as a second language class. They are mainstreamed into other classes. ESL Pullout is also assimilationist in its goals, and subtractive bilingualism is the usual outcome. Students in this model may receive as little as twenty minutes or as much as several hours or more (often these programs are called language intensive) but students may still fall behind in content areas as they struggle to learn English. ESL pullout is commonly found in areas with students of a variety of language

backgrounds, making it difficult to find enough bilingual teachers and aides, and in areas where resources, particularly financial, are limited. It is also not uncommon to find pullout programs in somewhat homogeneous communities where assimilationist attitudes prevail, although it is certainly not limited to those types of communities.

The issue of which class to release children from should be thoughtfully considered; generally, it makes sense to release children from English Language Arts for native speakers. It is less appropriate to take children from content classes or from classes in which they can form friendships with native speakers of English, such as P.E., music, or art. A related program type is the sheltered model, in which ESL and content area classes are combined, and taught either by an ESL-trained subject area teacher or by a team. These classes are designed to deliver content area instruction in a form more accessible than the mainstream. They may use additional materials, bilingual aides, adapted texts and so on to help students of diverse language backgrounds acquire the content as well as the language. Sheltered programs, or classes, are also assimilationist.

Transitional Bilingual Education

Transitional bilingual education provides content area support in the native language while teaching the student English. Initially, the learner is taught content classes in the native language, is taught English as a Second Language, and may also take music, P.E., art, and similar classes in English, partly because these classes require less language proficiency and also because it is important that the learner know English speaking students (for language and social development). The transitional model serves as a bridge for students, helping them move from their native language to English, and any given program may do so more quickly or more slowly. Federal guidelines now suggest that 3 years is the target amount of time for learners to receive L1 support, in spite of studies showing that 5-7 years is a more realistic time frame for learners to reach levels comparable to their native English speaking peers [3], [8].

Maintenance Bilingual Education

Maintenance bilingual programs differ significantly from the previous models in both goals and outcomes. In maintenance programs, the learners are transitioned into English content classes, and are given support in their first language, as in transitional programs. However, they also receive language arts in their native language, enabling them to become literate in that language, and they continue to receive content area classes in their first language as well, so that they become literate in both languages. The goal of maintenance bilingual programs is to promote bilingualism and biliteracy; rather than an assimilationist goal, this model promotes pluralism. Languages other than English are seen as resources. Because it promotes the development of two languages, the outcome is additive bilingualism, which is associated with positive cognitive benefits [4].

Maintenance programs exist where there are sufficiently large numbers of students of one language background to make it possible to hire bilingual teachers and where there is interest and support in the community for having a bilingually educated population. While the financial investment may not be much more than for a transitional program, it is essential that the community and school staff, both speakers of majority and minority languages, support a maintenance program. It may be possible for a maintenance program to succeed with limited support on the part of the minority language community as long as the majority language speakers do not actively object. However, without support from the minority language community, such a program is unlikely to exist. There are minority language speakers who object strongly to the use of languages other than English in the public school system, and again care must be taken to address parent and community goals as an important determinant of educational goals.

Enrichment, Two-way, or Developmental Bilingual

Enrichment bilingual education involves not only non-native speakers of English but also native English speakers. While the non-native English speakers are essentially in a maintenance program, the native English speakers are in a similar maintenance program in the second language. From the start and continuing throughout, the learners serve as resources for each other. While there are segregated ESL or L1 content classes initially, the goal is to have the students of both language backgrounds studying content classes in both languages. Like maintenance bilingual education, the goal of enrichment bilingual education is pluralistic: the development of biliterate and bilingual individuals.

Both (or several) languages are valued. Outcomes of enrichment bilingual programs are additive bilingualism, not just for one ethnic group but for majority and minority speakers. In order to ensure a balance of languages, several alternatives are possible. For example, classes taught in the morning might be taught in one language, while classes taught in the afternoon might be taught in the other. It is recommended that the languages switch slots periodically, as students are said to be more alert in the morning. Another possibility is to teach one content class such as math in one language, and then teach the next math class in the other language the following semester. These two possibilities are identified as alternate because languages are alternated by time or by subject matter.

A second approach is known as concurrent, in which classes are simultaneously taught in both languages in a team teaching approach, where one teacher represents English and the other represents another language. In the preview-review technique of concurrent language teaching, one teacher previews the lesson in his/her language, the other teaches the lesson in the other language, and the first reviews the lesson in the first language. Unfortunately, team teaching can have several drawbacks. First, though the goal is to provide a balance of input in both languages, it has been found that English tends to dominate [10]. In addition, there can be a great deal of repetition, which may waste time.

Finally, students who know they will hear the material in both languages may simply not pay attention until the teacher begins using their preferred language [10]. These obstacles can be overcome when there is a commitment to the goals of the program. Enrichment bilingual education programs require a high level of community support and involvement, both financial and human, by both majority and minority speakers. They are more complicated to set up, and the scheduling of students, teachers, and classes requires more effort. However, the results are highly promising for those who feel that the non-English languages are valuable resources for the future.

Immersion (Canadian Model)

The immersion model was originally developed in Canada, and was and is used successfully with English speakers learning French as well as with growing numbers of minority language children [12]. Though nothing in the definition of immersion bilingual education excludes minority language children, it may happen in practice. When immersion is used with majority English speakers learning French, immersion bilingual education is generally pluralistic and promotes additive bilingualism. Learners become biliterate and bilingual in two languages. However, when minority language speakers are immersed in the majority language, the goal is frequently assimilationist and results in subtractive bilingualism.

A variety of immersion models are used with majority English speakers in Canada, from early to late total immersion and from partial to full immersion; differences in outcomes between these models seem to be relatively minor [9]. Again, due to confusion in the usage of the terms, it is critical to differentiate between submersion for minority students in English-speaking classrooms and French immersion for minority students in French-speaking classrooms: the difference relates to L1 or L2 oriented pedagogy. That is, "minority language students in an English-medium class with mother tongue speakers of English experience pedagogy intended for L1 speakers; hence, English is not presented as an L2, neither is pedagogy necessarily appropriate for L2 learners.

In a L1 classroom, on the other hand, minority and majority children alike are not expected to speak French as an L1; hence, the program is entirely geared to L2 learning and the pedagogy is geared to L2 learners" [12].

Conclusion

Although each program is unique, it is generally possible to identify an underlying basic program model. Variations can and should occur, as a program is adjusted to suit the characteristics of a particular school and community. There are as many designs as there are programs. In looking at possible models, and in reading about actual programs, one should be aware of the goals and outcomes of different programs, as well as the details of implementation.

References

1. Baker, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingualism Matters, 1993. 319 p.
2. Collier, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Philadelphia: Multilingual Matters, 1993. 318 p.
3. Collier, V.P. How long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language // TESOL Quarterly. 1989. Vol. 23 (3). P. 509–531.
4. Cummins, J. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students // California State Department of Education (Ed.), Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1981. P. 3–49.
5. Ferguson, C.A., Houghton, C., Wells, M.H. Bilingual Education: An International Perspective // B. Spolsky, R. Cooper (Eds.). Frontiers of Bilingual Education. Rowley, MA: Newbury House, 1977. P. 159–194.
6. Karkina, S.V, Nurgayanova, N.K, Kaur, M. Dialect Features of the Siberian Tatars Song Culture // Utopia y Praxis Latinoamericana. Vol. 25, Is. Extra 7. 2020. P. 296–303.

7. Karkina, S.V., Nurgayanova, N.K., Kaur, M. Traditional Music and Poetry of the Tatars-Mishars: Modern Forms of Existence // Humanities & Social Sciences Reviews. 2019. 7(6). P. 477–480.
8. Krashen, S., Long, M., Scarcella, R. Age, Rate, and Eventual Attainment in Second Language Acquisition // TESOL Quarterly. 1979. Vol. 13 (4). P. 573–582.
9. Lambert, W.E. Culture and language as factors in learning and education // Education of Immigrant Students. A. Wolfgang (Ed.). Toronto: O.I.S.E, 1975. P. 55–83.
10. Ovando, C. J., Collier, V.P. Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts. New York: McGraw-Hill, 1985. 354 p.
11. Swain, M. Bilingual Education for the English-Speaking Canadian // International Dimensions of Bilingual Education. J.E. Alatis (Ed.) Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1978. P. 101–129.
12. Taylor, S. Victor: A Case Study of a Cantonese Child in Early French Immersion // Canadian Modern Language Review. 1992. Vol. 48 (4). P. 736–759.

УДК 371.485

BILINGUAL EDUCATION: A CONSTRUCTIVE SUPPORT

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОНСТРУКТИВНАЯ ПОДДЕРЖКА

B. Kaur

*Partap College of Education
Ludhiana, India*

Аннотация. В современном взаимосвязанном мире двуязычие заставляет любого выделяться из толпы и идти впереди. Во многих учебных заведениях Индии двуязычное образование является неотъемлемой частью учебной программы, оно обеспечивает ребенку долгосрочные образовательные преимущества и обучение

на протяжении всей жизни. Двухязычное образование – это путь к двухязычию, которое является целью понимания второго или иностранного языка. Будучи преподавателем языка около десяти лет и обучая иностранному языку студентов из разных слоев общества, разных языков и уровней владения языком, автор приобрел богатый опыт. Весь накопленный опыт в дальнейшем помог склониться к различным взглядам на использование языка в образовании и преподавание языка в учебных заведениях. Было осознано, что знания, передаваемые с помощью двух языков, положительно влияют на учащегося и процесс обучения.

Abstract. In today's interconnected world, being bilingual makes anyone stand out of the crowd and lead the way. In many educational institutes in India, a bilingual education is an essential part of curriculum, it sets child up for long term educational benefits and a lifetime of learning. Bilingual education is the pathway to bilingualism, which is the goal of understanding a second or foreign language. Being language teacher for about ten years and teaching the foreign language to the students from various backgrounds, different vernaculars and levels of language proficiency has provided the author rich experience. All the experience gained further helped to incline on various perspectives regarding use of language in education and teaching language at educational institutions. It was realised that knowledge imparted through two languages positively influence the learner and learning.

Ключевые слова: билингвальное образование, билингвизм, учитель, образование, поддержка.

Key words: Bilingual Education, Bilingualism, Teacher, Education, Support.

Introduction

Language is a path to love and create unity. It is not simply an assortment of words but an entity that connects an individual to his family, identity, culture [5], music [4], beliefs and wisdom. It is the carrier of history, traditions, customs and folklore from one generation to another.

In this modern era, one needs to learn more than one language and the need arises due to demand of globalization and other aspects of education and fortunately 70%-75% of the world's population is bilingual which adds to the positive point of world's development. In South America, people speak languages other than Spanish. In India, people speak different languages. In Canada, classes are given to native speakers to become proficient in French as well and the list is long for other nations as well. Bilingual education is a broad term that refers to the presence of two languages in instructional settings. It involves teaching academic content in two languages, in a native and secondary language with varying amounts of each language used in accordance with the program model. The term is, however, "a simple label for a complex phenomenon" [1] that depends upon many variables, including the native language of the students, the language of instruction, and the linguistic goal of the program, to determine which type of bilingual education is used.

Bilingual education is different from conventional language education programs that teach a second or a foreign language. For the most part, these traditional second or foreign language programs teach the language as a subject, whereas bilingual education programs use the language as a medium of instruction; that is bilingual education programs teach the content through an additional language other than children's home language. Bilingual education is the use of two languages as media of instruction for a child or a group of children in part or all of the school curriculum [2]. It refers to education that uses the language with which children are most familiar and they are most familiar with the language they speak at home. This language, if used in school as medium of instruction, makes comprehension, understanding and learning easier.

Children learn better and faster in a language they can understand and it has been supported by many educationists that preventing the mother tongue delays in learning. Various surveys have revealed that children learn faster and better in the language they have been speaking in their homes. P. Sree Kumar Nair, a Consultant at the Division for Child Studies, CESS (Centre for Economic and Social Studies) and UNICEF (United

Nations International Children's Emergency Fund), has researched on the “Effects of medium of instruction on learning levels” and found that bilingual education increases the achievement level of school students. P. Nair further argues, “learning levels of students can suffer at lower levels of schooling” if they have foreign language/ any other second language as the medium of instruction.

More than anything else, bilingual education is a way of providing meaningful and equitable education, as well as an education that builds tolerance towards other linguistic and cultural groups. In so doing, Bilingual education provide a general education, teaching in two or more languages develop multiple understanding about languages, cultures and foster appreciation for human diversity. It is most effective during kindergarten and pre-schooling stage because it caters them to develop good communication skills and high order meta skills. Students who are taught using native language excel at secondary level and certainly during their vocational period. This is because they can easily and effectively grab the things.

The child who comprehends more than one language can learn the things faster than others. They can be multi-tasking also. The most vital part of bilingual education is exchange of culture. It is certain that one who can speak foreign language can easily interact with other cultures and adapt into their cultures. The younger, the faster; the phrase explains so much. It is possible for a child to learn number of languages for the first twelve years of his life. It expands their mind and travelling becomes easier for one who knows more than his own language. Bilingual education programs can be considered either additive or subtractive in terms of their linguistic goals, depending on whether students are encouraged to add to their linguistic repertoire or to replace their native language with the majority language.

Bilingual education program models

There are various program models for bilingual education which are:

Transitional Bilingual Education model

This involves education in a child's native language, typically for no more than three years, to ensure that students do not fall behind in content areas like mathematics, science, and social studies while they are learning English.

Research has shown that many of the skills learned in the native language can be transferred easily to the second language later. The goal is to help students transition to mainstream, English-only classrooms as quickly as possible, and the linguistic goal of such programs is English acquisition only. In a transitional bilingual program, the student's primary language is used as a vehicle to develop literacy skills and acquire academic knowledge. It is used to develop literacy and academic skills in the primary language.

Immersion Bilingual Program model

Immersion is a type of bilingual education in which subjects are taught in a students' second language. The students are immersed into a classroom in which the subject is taught entirely in their second language (non-native language). There are different facets of immersion in schools.

There is total immersion in which the whole class is taught in that second language.

Partial immersion is when about half of the class time is spent learning that second language.

The third type of immersion within schools is called two-way immersion, also known as dual immersion. Dual immersion occurs when half of the students in class natively speak that second language while the other half do not. Dual immersion encourages each group of students to work together in learning each other's language.

Bilingual Education around the World

It is estimated that between 60 and 75 percent of the world is bilingual, and bilingual education is a common educational approach used throughout the world. It may be implemented in different ways for majority and/or minority language populations, and there may be different educational and linguistic goals in different countries. In Canada, immersion education programs are designed for native speakers of the majority language (English) to become proficient in a minority language (French), whereas heritage-language programs are implemented to assist native speakers of indigenous and immigrant languages become proficient in English. In Israel, bilingual education programs not only help both the Arabic-and Hebrew-speaking populations become bilingual, they also teach Hebrew to

immigrants from around the world. In Ireland, bilingual education is being implemented to restore the native language. In many South American countries, such as Peru and Ecuador, there are large populations of indigenous people who speak languages other than Spanish. Bilingual education programs there have the goal of bilingualism.

Throughout Europe, bilingual education programs are serving immigrant children as well as promoting bilingualism for speakers of majority languages. The population of the United States became more and more diverse as immigration levels reached record levels between the 1970s and the turn of the century, and bilingual education programs were implemented throughout the country. Thus, it can be asserted that if a person is well versed in the mother language, it becomes easier to communicate and interact with the world at large and develop wonderful ideas that can lead the world from the front. UNESCO has data to prove that a child's primary language is the optimal language for literacy and learning throughout primary school.

Benefits of bilingual education

Better academic achievement

Bilingual education is grounded in common sense, experience, and research. Common sense says that children will not learn academic subject material if they can't understand the language of instruction. Experience documents that students from minority-language backgrounds historically have higher dropout rates and lower achievement scores. Finally, there is a basis for bilingual education that draws upon research in language acquisition and education. Research done by Jim Cummins, of the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, supports a basic tenet of bilingual education: children's first language skills must become well developed to ensure that their academic and linguistic performance in the second language is maximized. Cummins's developmental interdependence theory suggests that growth in a second language is dependent upon a well-developed first language, and his thresholds theory suggests that a child must attain a certain level of proficiency in both the native and second language in order for the

beneficial aspects of bilingualism to accrue. Cummins also introduced the concept of the common underlying proficiency. It saves them from unnecessary stress of getting lessons in a foreign language and coping with its pressure. It ultimately leads to better academic performance of children.

Students enjoy school more, they feel more at home

Children enjoy more when taught in their own language, preventing the delays and hiccups in learning. They enjoy school more and feel at home being surrounded by pupil and teachers speaking a familiar language and interacting in their vernaculars.

Increased self-esteem

It is always a matter of pride to know one's mother tongue thoroughly. Bilingual Education boosts the confidence of the students helps in making a positive influence and shaping up the personality in an unambiguous way. According to UNESCO (2005) the use of mother tongue as a medium of instruction boosts children's confidence and academic performance. This means that children who start their education in their mother tongue have a good start, and perform better, than those who start school in a foreign language.

Increased Parents' participation

The parents being familiar with their native language finds it easier to get engaged with the education of their ward. They find it easy to communicate with the teachers teaching their wards. Academic research suggests that smart parents should stick with their native language in their homes as this is the language they know best. English or for that matter any other medium of teaching will take care of itself in time. Also, parents can help with homework and can participate in school activities too.

Belonginess of students

Language is one of the most important way of keeping the culture alive. Bilingual education develops a sense of pride and a strong sense of self identity among students. It also makes students remain connected to their culture roots. Quite often the direct translation from mother tongue to another language makes the script lose its essence. Hence, proficiency in their native language develops a sense of belonging and identity

with the culture and heritage among children. Being taught in their mother tongue provides an equal opportunity to all regardless of their status, geographic location or different ethnic backgrounds.

Children with a bilingual education are more adaptable

Language isn't just about learning sets of words and grammar, it is also learning about another culture and another way of life. The advantage of bilingual education gives children a broader outlook and brings them closer to different races and nationalities. Although empirical research has shown that the use of mother tongue or lingua franca in early literacy and content learning stage is more effective than use of a foreign second language, there is a paucity of empirical evidence which shows that the use of a vernacular language at higher levels of learning could lead to educational success and subsequently success in career development in the real world.

Performance of students

Performance of students is affected by several factors and one pertinent factor is the language used to teach the learners. Having high proficiency in language in which children are taught definitely improves their performance as they would learn all concepts by heart. However, the level of comprehension of the language of instruction can also negatively affect performance because students may experience difficulties in grasping the underlying basic concepts that are taught in various subjects. This difficulty could cause some students to resort to memorizing and 'regurgitating' information, which leads to limited success when answering examination questions that require analytical approaches based on comprehension of the basic concepts involved.

Bilingual education is the pathway to bilingualism, which is the goal of understanding a second or foreign language. Bilingualism provides a multidimensional view of language learning that contains five categories; individual, societal, family, school, and disciplinary. Not only does bilingualism introduce new linguistics, but it gives a perspective on cultural diversity. This allows intercultural communication which can lead

to an increase in globalization and harmony among the universe. Some of the main benefits of being bilingual are:

Increased cognitive development

Bilingual education has been proven as a secret weapon in supercharging children's learning and even changing the structure of the human brain. It can strengthen the executive function of the brain. Children who know second language perform better in tasks that call for creative thinking, pattern recognition and problem solving. Young learners develop greater linguistic awareness and a more complex understanding of their native language. Bilingual education follows the Two Aspects of Bloom's Taxonomy -It fulfils the cognitive as well as affective domain under bloom's taxonomy. A child understands better and can feel the emotions of another person due to bilingualism. In fact, Research shows that because bilingual students are able to use two languages at the same time, switching consistently, it develops skills for functions such as inhibition, switching attention, and working memory. It also improves the executive function of the brain that directs the attention processes used for planning, solving problems and performing other mentally demanding tasks. Bilingual people are better able to sort out relevant information from irrelevant information, meaning they can focus better and be more effective thinkers and decision-makers. As such, students who are being educated bilingually, often perform better on tasks which require multi-tasking, decision making and problem solving, even though they have nothing to do with the language. Bilingualism leads to increase in divergent thinking. A person can get number of solutions and possibilities to a single problem. It expands the meta skills of a student.

Improved memory

Children who learn a second and third language have better memories and are more cognitively creative than single language speaking counterparts. Research has indicated that bilingual people are usually better at remembering names, directions and items than those who speak one language. A recent study has shown that people who speak more than one language develop dementia symptoms an average of five years later and are

able to cope with a greater level of brain dysfunction than their monolingual counterparts.

Increased economic opportunities

In an interconnected and rapidly changing world there is an increased need for a multilingual workforce and the ability to conduct business in more than one language is becoming more critical. Bilingual people often hold higher positions and earn better incomes than their monolingual counterparts in the same industry.

Broadens career opportunities

Those with a bilingual education have the advantage. Candidates who are educated bilingually stand out from other potential employees especially if it is a language which is widely spoken. Studies have reported that when children take advantage of their multilingualism, they also enjoy higher socioeconomic status, including higher earnings. It also opens doors to extra opportunities that those without these skills may miss out. In today's growing global economy, many international companies are increasingly searching for employees who are bilingual.

Growth beyond Academics

While there are many benefits of bilingual education related to school and work, it also has a huge impact on students' cultural and social growth. The child's growth is enhanced in every core area such as reasoning, science, social studies and many more and he is also catered in other areas of life such as making friends, adaptation to society, better future growth etc.. Incorporating cultural education in the classroom can help create enriching academic experiences for all students. Exploring multiple languages in the classroom provides a foundation for cultural education that allows students to learn and grow alongside classmates from a different cultural background. As a result, students learn to become more adaptable and more aware of the world around them.

Cross cultural appreciation

Our language is actually our identity. Without language, no culture can sustain its existence. The exposure to two languages assists students in developing an appreciation for the differences in cultures. Students are

able to engage with languages through folk tales, songs, idioms and other primary sources of information without requiring translation leading to more meaningful cultural exchanges. Bilingual education caters a child to understand and accept cultural diversity. It removes the social taboos like racism and discrimination. Child can feel oneness when he understands second language along with his native one.

A bilingual education creates more cultural opportunities

A major advantage of attending a bilingual school is that you get to meet with people from different backgrounds. Learning about other cultures is important for children and helps them to understand the world around them. It helps them to grow up more open minded and accept differences.

More options for further education

One of the major benefits of bilingual education is that children are not only raised to be bilingual, but also to be biliterate. This can give your child more choices when it comes to choosing further education. They will be free to choose which university they want to go apply for, in which country, depending on the languages they speak. It will also be easier for them to participate in semesters abroad, or an exchange program where they can study in another country immersed in the culture of their second language assisting in their proficiency.

Conclusion

Today's globalized world, bilingual education is at times criticized, on the one hand, because it is seen as maintaining separate linguistic enclaves, and on the other, because it does not accommodate the linguistic heterogeneity of the times. Thus, the cost of providing bilingual education may be higher than normal but it benefits. However, does the cost of running such programs outweigh the benefit they provide? Bilingual education is the most effective method for students where English is not the native language.

To encourage the academic and cultural development of students in bilingual education settings, teachers should have a strong foundation in education and leadership. They should demonstrate a passion for teaching as well as an understanding of how language and culture work together in the students' academic journeys. Educators should be aware of the role that policies play in the educational environments they cultivate and have an understanding of how to best represent their students' cultural backgrounds.

References

1. Cazden, C.B., Snow, C.E. English Plus: Issues in Bilingual Education // *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 1990. Vol. 508. P. 119–134.
2. Cohen, A.D. Bilingual Schooling and Spanish Language Maintenance: An Experimental Analysis // *The Bilingual Review / La Revista Bilingüe*. 1975. Vol. 2. № 1/2. January-August. P. 3–12.
3. Cummins, J. Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues // *Learning Disability Quarterly*. 1983. Vol. 6. № 4. Cultural Pluralism. P. 373–386.
4. Karkina, S.V, Nurgayanova, N.K, Kaur, M. Dialect Features of the Siberian Tatars Song Culture // *Utopia y Praxis Latinoamericana*. 2020. Vol. 25, Is. Extra 7. P. 296–303.
5. Karkina, S.V., Nurgayanova, N.K., Kaur, M. Traditional Music and Poetry of the Tatars-Mishars: Modern Forms of Existence // *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2019. Vol. 7(6). P. 477–480.
6. Nair, S.K. Effects of Medium of Instruction on Learning Levels. UK: Open Society Foundations, 2011. 38 p.

**VIABILITY OF BILINGUAL EDUCATION SYSTEM
IN THE PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION
SECTOR OF INDIA**

**СИСТЕМА БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В ИНДИИ**

B. Banerjee

*Partap College of Education
Ludhiana, India*

Аннотация. По мере усиления глобальной тенденции к разнообразию языков проблема двуязычного образования в Индии становится все более сложной. Образовательная политика правительства Индии является одним из основных факторов при разработке учебных программ в стране. Двуязычное образование можно определить как форму образования, в которой два или более языков используются в качестве средства обучения для учащихся школы. Процесс разработки учебных программ в Индии, обусловленный политикой в области образования, может учитывать существенные факторы интересов, мотиваций и чаяний людей в индийских обществах, в частности, силы, выступающие за сохранение языков меньшинств. В статье кратко проанализированы некоторые проблемы или проблемы двуязычного образования в Индии и дана оценка эффективных решений. Это сделано путем сосредоточения внимания на проблемах языковой политики в сфере образования, включая количество языков, которые будут использоваться и преподаваться, средства обучения и образовательную политику в отношении групп меньшинств. В этой статье основное внимание уделяется влиянию системы двуязычного образования на начальный и средний уровень школьного образования в Индии, а также говорится о том, что было запланировано или уже сделано для улучшения ситуации с двуязычным обучением и обучением в Индии.

Abstract. As the global trend towards diversity of languages has started to grow, the issue of bilingual education in India has become an increasing challenge. The educational policies of the Government of India are one of the major factors to design curriculum in the country. Bilingual education can be defined as a form of education in which two or more languages are used as medium of instruction for the students of the school. The curriculum design process in India caused by educational policies can take into significant factors of the interests, motivations, and aspirations of the people in the Indian societies, particularly, the forces favouring maintenance of minority languages. This paper will briefly analyse some problems or issues of bilingual education in India and evaluate viable solutions. This will be done by focusing on problems of language policy issues in education including the number of languages to be used and taught, the medium of instruction, and the education policy toward minority groups. This paper with the help of case study method focuses on the effects of bilingual education system in primary and secondary level of school education in India and also states what has been planned or already done to improve bilingual teaching and learning situation in India.

Ключевые слова: билингвизм, язык, инструкции, образование, коммуникации, эффективность.

Key words: Bilingual, Language, Instruction, Education, Communication, Viability.

Introduction

Potential benefits of bilingual education

Receiving instruction at school in the native language may improve students' level of understanding in one hand and skills in the native language on the other. Additionally, parents of limited English proficient students, who themselves typically lack proficiency in English, may be better able to assess their children's progress, can help their kids with schoolwork, and communicate with teachers in a bilingual education setting. Instruction in the native language might develop general language skills that facilitate

learning new languages. In India there is three language system is followed (English, Hindi and regional language) but in primary and secondary level for communication and instruction giving both students and teachers prefer to use English and the regional language.

Potential drawbacks of bilingual education

Bilingual education provides less exposure of English language at school than in English-only programs. This might delay and weaken their acquisition of English language skills, which could in turn affect the academic tracks they can pursue later.

Sometimes the requirements to carry on a bilingual education set up are not available. First, it is difficult to recruit enough certified bilingual education teachers for some districts, languages, and grades. Second, teaching and learning materials are also not available in many native languages, subjects, and grades. Thus, implementing bilingual education programs becomes difficult.

Bilingual education pattern sometimes creates two distinct groups of students which further move the students with some psychological complexity. Less English proficient students suffer from an inferiority complex which gradually makes them introvert and shy, thus directly hindrance students' overall achievement and personality.

Problems of bilingual education system in India

Firstly, Professional training at the university level specifically for Sciences, and Computer Science, is largely done through English at present and is likely to continue in the future. So teachers get the professional training in English. Some time instructing the students in some other language becomes difficult for them.

Secondly, the speakers of minority languages demand instruction through their mother tongue, bilingual education will probably become more attractive as a means to maintain the ethnic identity and culture [7].

Another major Problem facing bilingual education in India is the education policy toward minority groups.

The current language policy in the Indian educational system is mainly due to part legacy of the colonial British government, and in part a product of a series of deliberate efforts by the government to meet the national goals of an independent developing country [7]. According to Indian education system, from standard 1 to standard 8 there are three language patterns is followed and after wads two languages are given priority. After independence there was a prominent controversy regarding the use of language both for official purpose and medium of instruction in schools between the two language based groups (Hindi group and Tamil group). One is either regional language or Hindi and another one is compulsory English. Thus, it is clear from the evidence that the three language formula is a result of several compromises to accommodate the interests of various pressure groups.

Improving participation might be another plan to improve bilingual education, teaching and learning situation in India. Studies indicate that the causes of underlying problems with educational participation of young children may be different for boys and girls and among the various social groups of the country. In general factors may play a role in any situation, but that the degree to which they are important differs depending on characteristics of the larger context of that situation. In India, for example, financial support can be very helpful in persuading poor parents to send their daughters to school if financial restrictions are a major reason for them not being in school. Nevertheless, in rural areas where concerns about safety (due to longer travelling distances) are stronger and in regions with a strong patriarchal culture that restricts access of women to public places, financial incentives cannot always be helpful in convincing parents to send their daughters to school [3].

This evidence suggests that school characteristics are more significant compared to family background characteristics in explaining the educational outcomes of children.

Literature review

Throughout some characteristic features of bilingualism in India, the language situation used in India increase together with language policy issues. Firstly, language policy issues are affected by the increasing languages used of Indians. For example, in terms of the number of languages used in India ranks fourth in the world [4], over 6,600 mother tongues were reported in India in the 2001, with varying estimates of 300 – 400 languages in the country. These belong to five different languages families. These figures vary for a number of reasons including a given language may be reported different names reflecting the returnee's ethnic, professional, attitudinal, and other affiliations. Secondly, many languages used in different activities are partly due to the complex social-psychological and socio-linguistic relationship between language and their speakers. According to Mohanty, a large number of languages is used in different Indian societies and different spheres of public activities. These include more than 104 for radio broadcasting, 87 for print media, 67 languages in primary education, and 104 for adult literacy programs. This study shows that language users in the country use two or more languages to communicate with others in the same or different communities in different areas of their daily life.

Moreover, the languages used in India, only 22 official languages among them are recognized as an associate official language by VIIIth schedule of the Constitution of India. Because of all of these languages have rich literary traditional and are spoken by a large number of Indian. Some researchers point out that a three-language formula was proposed for education in 1957. A regional language is used as the first teaching language for the first five school years.

Then, a second language is taught as a school subject; Hindi in non-Hindi areas and another Indian language in the Hindi areas during school years 6 to 8. English is taught as a school subject from the third year onwards. Based on this evidence, 22 official languages are recognized as an associate official language, which are language of power in India, in particular, Hindi and English.

However, it can be said that the tribal and other minority languages in India have no place in education because of an inequality and discrimination of language used in India. In addition, India is a nation composed of numerical linguistic minorities [7]. Many tribal languages in India have been pushed out of public domains of social and economic significance for the communities. Mohanty claims that in such a condition of linguistic double divide, the languages in the higher levels push the lower-level languages out of significant public domains in a hierarchical pecking order. This evidence shows that these languages become impoverished with limited scope and restricted functions for development.

Methodology

A case study method has been applied for this research. The participants of this case study are the teachers from different states of India. They have been interviewed through online mode and the recordings are safely preserved as evidence of reliability with the author. They have been asked the following questions:

1. Do you think bilingual education system is prevailing in the primary and secondary education system in India?
2. Share your idea about the bilingual education system in the primary and the secondary sector of India?
3. Discuss about the impacts of bilingual education system on the primary and secondary level students of India?
4. Do you support this bilingual education system?

Results and Discussion

Teacher A is the mentor and educator of government schools (block level) of the state Punjab, India. He states that bilingual education system is the best way to teach all the subjects. This is specifically needed for the village based and economically backdated students who are also the part of the main stream school education system. The proficiency of English language among these students is very less. Their level of understanding on the basis of concept formation and creativity will hamper if bilingual approach is not activated. He also added that the use of mother tongue in school level along with official language English is very important while teaching any subject and for making question papers as well.

Teacher B is the teacher of Paschim Midnapur primary school, West Bengal, India. She has highlighted that instruction given in mother tongue always helps to understand anything not only by the brain but also by heart. So the use of mother tongue along with English is very important both for the students and teachers. She has added that a child's education starts at home with mother tongue. So we all have an inseparable connection with our mother tongue.

Teacher C is the teacher of Jawaharlal Senior Sec. School, Ludhiana, Punjab, India. She has stated that for the better understanding of the primary and secondary level students, the use of both local language and English are necessary. The use of mother tongue or the local language helps to reduce the gap between the teacher and the students. A teacher can easily communicate with his students with help of mother tongue. She has given importance to the language English also as proficiency in English is also important in global forum.

The well researched of Mohanty shows that English is gaining a hegemonic status within the Indian education system. The official three-language formula is increasingly replaced by bilingualism with English and Hindi or with English and a regional language as the medium of instruction because of giving access to better jobs. Bilingual education in India usually involves primary instruction through the regional language and English.

Summary and policy advice

Collectively, a set of recent studies using experimental and quasi-experimental variation in exposure to bilingual education to estimate its causal impact suggests that while receiving some instruction in the native language might lower down the English-language skills initially, its impact on later English proficiency and achievement is not systematically better or worse than that of English-only approaches. This finding does not mean that school programs for limited English proficient students are not helpful—the studies compare one type of limited English proficient program with another type, not with no program at all. Rather, the implication is native language instruction is not essential to program effectiveness.

This may be because bilingual education and English-only programs, as implemented in US schools, have more similarities than differences – both focus on English language acquisition and both use English as the main language of instruction. Moreover, this finding does not preclude the possibility that some bilingual education programs might raise achievement among limited English proficient students more effectively than English-only programs do – or vice versa.

The national debate on how to educate limited English proficient students has focused too much on language of instruction. It would be productive to shift the focus to the quality of instruction. Local communities should be able to choose a program that can be staffed with qualified teachers, have appropriate teaching/learning materials, deliver an adequate number of hours per day of English language development services, and meet broader community goals without first tying their hands about using or not using native language instruction.

Conclusion

In conclusion, language policy issues in education including the number of languages to be used and taught, the medium of instruction, the education policy, and the traditional culture [4], [5] towards minority groups related to bilingual education are significant problems in India not less than in other countries.

Most of the CBSE and ICSE schools follow the English only pattern as the medium of instruction in which all the students are not proficient enough. This trend is growing due to rising international migration. Linguistic barriers to learning in regular classrooms put these students at risk of poor education outcomes. A variety of education programs are proposed to improve outcomes. Evidence on their effectiveness can guide parents, educators, and policymakers.

References

1. Chin, A., Daysal, N., Imberman, S. Impact of Bilingual Education Programs on Limited English Proficient Students and Their Peers: Regression Discontinuity Evidence from Texas // *Journal of Public Economics*. 2013. Vol. 107. P. 63–78.
2. Halder, S. Literacy Progression of Women in Developing Countries of South-East Asia with Special Reference to West Bengal, India // *Asia-Pacific Journal of Social Sciences*. 2012. Vol. IV. P. 88–107.
3. Kandiyoti, D. Rural Livelihoods and Social Networks in Uzbekistan: Perspectives from Andijan // *Central Asian Survey*. 1988. Vol. 17. P. 561–578.
4. Karkina, S.V, Nurgayanova, N.K., Kaur, M. Dialect Features of the Siberian Tatars Song Culture // *Utopia y Praxis Latinoamericana*. 2020. Vol. 25. Is. Extra 7. P. 296–303.
5. Karkina, S.V., Nurgayanova, N.K., Kaur, M. Traditional Music and Poetry of the Tatars-Mishars: Modern Forms of Existence // *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2019. Vol. 7. Is. 6. P. 477–480.
6. Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. The World Came to Sweden – But Did Language Rights? // *Current Issues in Language and Society*. 2000. Vol. 7. P. 70–86.
7. Sridhar, K.K. Language and Literacy [microform]: The Case of India. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse microfiches, 1991. 14 p.

УДК 378.147:378.016:78(510)

**СТРУКТУРА ЗАНЯТИЯ ПО СЦЕНИЧЕСКОМУ
ИСПОЛНИТЕЛЬСТВУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ КИТАЯ**

Т. Чжан

Чанчуньский гуманитарный и научный институт

г. Чаньчунь, Китай

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. различные виды музыкальной и художественной деятельности студентов, обучающихся на дисциплине «сценическое исполнительство» в педагогических университетах Китая необходимы для качественной подготовки будущих педагогов к постановкам фрагментов детских оперных спектаклей в школе. Однако обучение студентов сценическому исполнительству в Китае идет по традиционному содержанию подготовки актеров театра, а не оперы. Кроме того, в практике преподавания сценического исполнительства педагоги не уделяют должного внимания формированию навыков сценического движения и сценической речи в их единстве. В статье представлена структура занятия, совмещающего разные виды художественной деятельности студентов в процессе сценической подготовки в педагогическом вузе Китая, при освоении ими специализация «вокальное искусство».

Abstract. Various types of musical and artistic activities of students enrolled in the discipline of "stage performance" at the Pedagogical Universities of China are necessary for the high-quality preparation of future teachers for staging fragments of children's opera performances at school. However, teaching students to stage performance in China follows the traditional content of training theater actors, not opera. In addition, in the practice of teaching stage performance, teachers do not pay due attention to the formation of skills of stage movement and stage speech in their unity. The article presents the structure of a lesson that combines different types

of artistic activities of students in the process of stage training at a pedagogical university in China, when they master the specialization "vocal art".

Ключевые слова: структура курса, студенты, педагогический университет Китая, взаимосвязь сценического движения и сценической речи.

Key words: Course Structure, Students, China Normal University, Relationship of Stage Movement and Stage Speech.

Артистическая подготовка вокалистов в консерваториях России и Китая включает такие дисциплины, как «Сценическая речь» и «Сценическое движение». В Китае артистическая подготовка осуществляется у студентов педагогических вузов, обучающихся на специальности «Музыковедение» по специализации «Вокальное искусство». Такая подготовка включает сразу две дисциплины: «Сценическое движение» и «Сценическая речь», которые сливаются в одну – «Сценическое исполнительство».

В содержание данной дисциплины включаются не только названные дисциплины, но и те, которые нацелены на формирование вокально-технических навыков студентов, речевых умений, умений совмещать движение и пение. Совмещение пения и речи, пения и движения обусловлено многими причинами, среди которых – особенности жанра национальной китайской оперы (в ней пение совмещается с речью, движением и даже с боевыми искусствами). Структура такого комплексного занятия зависит от тех задач, которые решаются на определенном этапе освоения студентами оперного фрагмента. Для реализации задач курса «Сценическое исполнительство» требуется разработка четкой структуры занятия, чаще всего имеющего четкую практическую направленность.

В определении понятия «структура» многие авторы выделяют определенную взаимосвязь или синтез каких-то элементов [1; 2; 6]. О совмещении в структуре занятия по актерскому или сценическому мастерству пишут ряд китайских авторов. Так, Линь Хунтун,

Лян Болонг допускают возможность построения дисциплины, которая бы включала и сценическую речь, и сценическое движение [3; 4].

В пособии «Основы драматического перформанса» для студентов консерватории [4] уделяется равное внимание и речи, и движениям. Содержание учебного пособия служит основой для разработки каждым педагогом своих методов, приемов, а также технических упражнений и для формирования сценических умений. Отметим, что данное пособие особо востребовано в консерваториях Шанхая и Пекина.

Как указывают названные выше авторы, структура урока по сценическому движению включает:

- организационную часть, где происходит демонстрация упражнений, которые уже были освоены студентами, упражнений, которые осваивались на предыдущем занятии;
- основная часть, когда уже в процессе звучания музыки, и даже пения, включаются уже освоенные упражнения;
- заключительная часть, когда студенты еще раз, уже без помощи педагога, демонстрируют освоенные технические умения, сочетая их со звучанием музыки [3; 4].

В учебной и методической литературе имеются примеры работ, содержание которых связано с формированием речевых [5] или двигательных [3] умений студентов, обучающихся в консерваториях и педагогических вузах, в которых имеются факультеты музыки или музыки и танца. Структура таких занятий тоже базируется на определенных элементах (этапах), включающих те или иные виды музыкальной или художественной деятельности.

Несмотря на явную практическую доминанту, педагоги вузов иногда включают в элементы структуры таких занятий деятельность по восприятию студентами тех или иных знаний (об опере, композиторе, стиле, способе выполнения движений в той или иной опере, согласно стилю, направлению музыкального искусства, к которому она относится и т.д.).

Анализ учебных пособий для педагогов вузов позволяет сделать

вывод о том, что все они с успехом используются и в процессе обучения актеров драмы, и в процессе подготовки оперных артистов. К сожалению, отдельных учебных пособий и методических работ, посвященных только подготовке оперных исполнителей, в практике нашей исследовательской работы не встречалось.

В педагогических университетах Китая на факультетах, осуществляющих подготовку учителей музыки и танца (специальность «Музыковедение»), имеющих вокальную специализацию, занятия по «Сценическому исполнительству» (сценическому искусству), проводятся в иной структуре.

Эта дисциплина включает и сценическое мастерство, и сценическую речь. Например, в Пекинском педагогическом университете (факультет музыки) курс «Сценического искусства» направлен на развитие речи (на отдельных занятиях) и двигательных качеств студентов. Предмет «Театральное искусство» музыкального факультета Хунаньского педагогического университета полностью посвящен оперным репетициям. Студенты уже должны уметь четко произносить слова, грациозно двигаться и иметь поставленный певческий голос. Предмет «Сценическое представление» факультета музыки и танцев Северо-восточного педагогического университета (город Чанчунь) направлен на развитие у студентов моторных навыков в сочетании с пением и формированием выразительной мимики.

Анализ содержания и структуры таких занятий позволяет сделать следующее заключение. Называя дисциплину «Сценическое искусство» или «Сценическое исполнительство», авторы некоторых программ все-таки делят их на занятия сценической речью и занятия сценическим движением. Структура таких занятий, как показал анализ программ некоторых университетов, представляется следующим образом:

- вводная часть (повторение слов, если доминанта занятия – сценическая речь или двигательные упражнения, если доминанта занятия – сценическое движение);

- основная часть (чтение стихов, если доминанта занятия –

сценическая речь; выполнение танцевальных движений, если доминанта занятия – сценическое движение);

– заключительная часть (репетиция фрагмента оперного спектакля; обращается внимание на четкость и ясность речи, если занятие касалось сценической речи или обращается внимание на двигательное воплощение тех или иных сцен оперного спектакля, который готовится к постановке).

Анализ работы китайских педагогических университетов дает основание считать, что структура занятий по «Сценическому исполнительству» включает разрозненные виды деятельности студентов, которые могут быть связаны только в конце занятия, когда происходит репетиция того или иного фрагмента оперы, изучаемой на таком занятии. Использование именно такой структуры занятия, очевидно, вызвано тем, что в учебных планах педагогических вузов курс «Сценическое исполнительство» или «Сценическое искусство» имеет малый объем часов, не позволяющий отдельно на тех или иных дисциплинах формировать у студентов умения сценического движения или сценической речи, как это делается в консерваториях. Поэтому педагоги, ведущие дисциплину «Сценическое искусство» или «Сценическое исполнительство» в педагогических вузах вынуждены использовать такую структуру занятия, когда большая часть его нацелена на формирование, например, только одного умения – умения двигаться на сцене или умения сценической речи. В конце занятия педагоги проводят репетицию фрагмента оперного спектакля, если этот фрагмент уже готов к презентации зрителям.

Для таких занятий в педагогическом университете автором данной статьи разработана структура занятия, которая является универсальной для дисциплины «Сценическое исполнительство» на всех этапах обучения студентов и включает работу над речью, движением и пением в единстве.

Данная структура представляется следующим образом:

– вводный этап (вступление к занятию), цель – отработка технических умений: речевых (скороговорки, произношение слов),

- двигательных (движение рук, ног, корпуса, танцевальные движения);
- начальный этап (эскизное решение тех или иных творческих задач), цель – закрепление технических умений в связке с художественными видами деятельности – техническая практика «Гундоку» с движением, декламация с музыкой и сценическое движение (связано с фрагментами постановочного оперного спектакля);
 - основной этап (фрагмент оперного спектакля), цель – повторение отдельных фрагментов оперного спектакля, в котором совмещаются речь, движение, пение, музыка (аккомпанемент);
 - итог (целостное представление фрагмента оперного спектакля), цель – формирование целостного представления об оперном спектакле, демонстрация сформированных технических и художественных умений;
 - завершающий этап, цель – анализ исполнения.
- Однако этапы занятия могут быть по продолжительности увеличены или сокращены в зависимости от того, является ли это занятие начальным в освоении того или иного оперного фрагмента или завершающим его освоение, когда фрагмент оперы уже готов к исполнению.
- ### Список литературы
1. Анисимов, О.С. Методологический словарь для стратегов. Т.2. Методологическая парадигма и управленческая аналитика. М.: б.и. 2004. 364 с.
 2. Загвязинский, В.И., Закирова, А.Ф., Строкова, Т.А. и др. Педагогический словарь. М.: Академия, 2008. 352 с.
 3. Линь, Х. Метод обучения исполнительскому мастерству. Чэнду: Сычуаньское издательство литературы и искусства, 2018. С. 364.
 4. Лян, Б., Ли, Ю. Основы драматического перформанса. Пекин: Китайское издательство драмы, 2008. 425 с.

5. Основные навыки художественного языка актеров. Пекин: Издательство культуры и искусства, 2000. 482 с.

6. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа. 2004. 512 с.

УДК 574(571.13)

**ГАРМОНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВ НАРОДНОГО
ИСКУССТВА И РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
СИБИРСКОЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Н.Ф. Хилько

*Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского;
Российский научно-исследовательский институт культурного
и природного наследия имени Д.С. Лихачева, Сибирский филиал*

г. Омск, Россия

Ю.Р. Горелова

*Российский научно-исследовательский институт культурного
и природного наследия имени Д.С. Лихачева, Сибирский филиал*

г. Омск, Россия

Аннотация. В статье обосновываются понятия: «общероссийская этнокультурная идентичность», «национальная картина мира», «локальная картина мира», «региональная (сибирская) идентичность». Раскрывается действие механизма формирования гармонии образов народного искусства на фоне национальной картины мира и общероссийской этнокультурной идентичности, и проявление в этом процессе региональных особенностей народного творчества Сибири.

Abstract. The article justifies the concepts: "all-Russian ethnocultural identity", "national picture of the world," "local picture of the world", "regional (Siberian) identity". The action of the mechanism for the formation of harmony of images of folk art against the background of the

national picture of the world and the all-Russian ethnocultural identity, and the manifestation in this process of regional features of folk art of Siberia, is revealed.

Ключевые слова: национальные культуры, региональные особенности народного творчества, общероссийская этнокультурная идентичность, этнокультурное развитие, национальная картина мира, локальная картина мира, образы народного искусства, региональная (сибирская) идентичность.

Key words: National Cultures, Regional Features of Folk Art, All-Russian Ethnocultural Identity, Ethnocultural Development, National Picture of the World, Local Picture of the World, Images of Folk Art, Regional (Siberian) Identity.

Процесс взаимодействия национальных культур, представленный как этнокультурное развитие, не может не происходить без упорядочивания этнического самосознания народов, проживающих на территории поликультурного региона. Можно заметить, что в этих условиях он приводит к однозначному пониманию своего образа национального «Я», которое все чаще проявляется во взаимодействии этнокультурной и региональной форм идентичности.

Формирование *общероссийской этнокультурной идентичности* – процесс сложный и многоаспектный. Он обусловлен процессом социализации, приводящим к последовательному осознанию значимого пространства этнического и регионального окружения вокруг себя. Возможность включения себя в состав какой-либо группы становится возможным в условиях формирования духовно-ценностной картины мира. При этом «человек советский» всегда в прошлую эпоху стоял выше определенной этнической группы. При этом на микроуровне национальной идентичности (в семье, среди родственников) транслировались важные культурные ценности народа [1, с. 130].

В свою очередь *региональная (сибирская) идентичность* проявляется не только в принадлежности к определенной географической местности, а главным образом, в особенностях «историко-культурной общности людей, проживающих в специфичных природно-климатических условиях и обладающих особыми личностно-психологическими и этнокультурными характеристиками» [3].

На основе выше сказанного можно отметить существование некоторой *национальной картины мира*, которая определяется как часть национального мировоззрения, представляющая собой целостный, систематизированный взгляд на мир представителей определенной национальной общности. Это своеобразная «упорядоченная система представлений о мире, окружающей действительности; целостный многогранный, субъективный образ мира», сформировавшийся в общественном и индивидуальном сознании, отображающий исторический опыт отдельно взятого народа, реализующийся в самобытности и национально-культурном своеобразии мироощущения народа [4].

Единство национальной природы и национального характера, по Г.Д. Гачеву, определяется через характерные образы в различных видах народного искусства, народной художественной культуры и искусств, в частности, что соответствует единству национального мировоззрения, менталитета, особым типам мышления и сознания, характерным для представителей определенного этнического сообщества [2, с. 78].

При этом *локальная картина мира* больше тяготеет к региональной самосознанию и единству проживающих на данной территории людей вне зависимости от их этнической принадлежности.

В связи с выше сказанным, посмотрим, как возникает механизм благоприятного этнокультурного развития через гармонию образов народного искусства на фоне национальной картины мира.

Соответственно тематике настоящей публикации большее внимание мы уделим нематериальному наследию и его роли

в формировании и сохранении *общероссийской этнокультурной идентичности*, которая неизбежно приводит к гармонии бесконфликтного сосуществования народов. При этом не следует забывать и о непреложном единстве этих художественных компонентов. Каждое произведение искусства, памятник материальной культуры подпитывает этнокультурную память, связанную с процессами наследования. С другой стороны, многие обычаи и традиции имеют свою материальную составляющую (приготовление традиционных блюд, пошив определенной одежды, наличие предметов и т.д.). Даже такие нематериальные формы культуры, как танец и музыка, как правило, предполагают пошив традиционных костюмов и изготовление определенных музыкальных инструментов.

Таким образом, механизм формирования гармонии образов народного искусства на фоне национальной картины мира и общероссийской этнокультурной идентичности действует следующим образом (см. рис. 1).

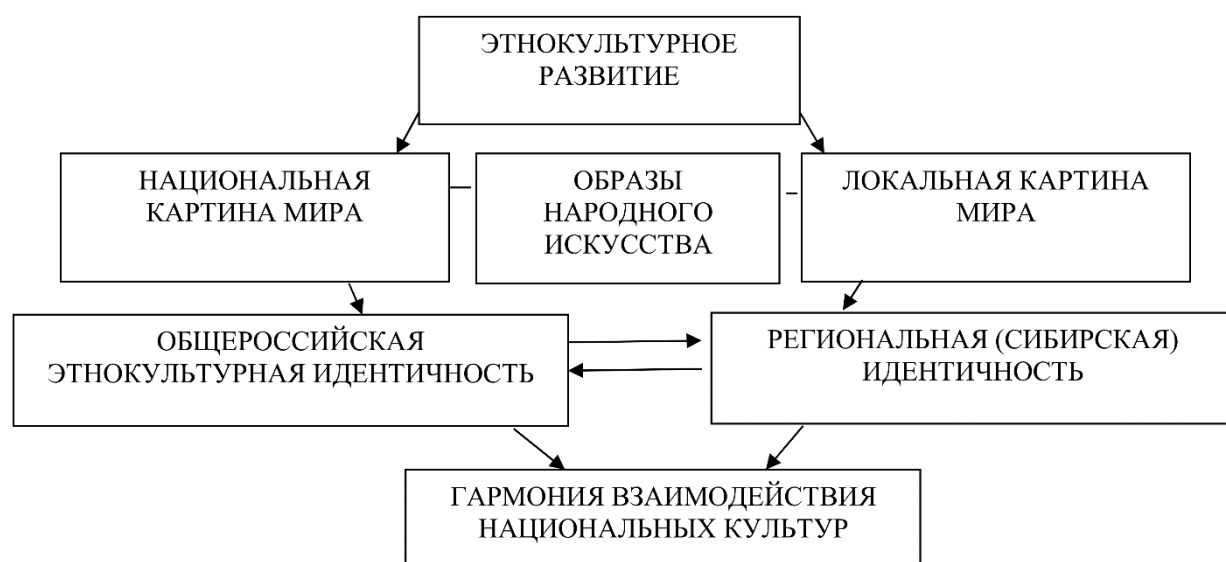


Рис. 1. Механизм формирования гармонии образов народного искусства на фоне национальной картины мира и позитивной этнокультурной идентичности

Этнокультурное развитие в поликультурном сообществе предполагает свое отражение в национальной и локальной картине мира, прочной связью которых является совокупность образов народного искусства Сибири.

Вместе с тем здесь становится очевидным, что общероссийская этнокультурная идентичность вступает в активное взаимодействие с локальной (сибирской) идентичностью, в чем и проявляется обозначенная нами гармония взаимодействия национальных культур.

Рассмотрим проявление региональных особенностей народного творчества Сибири в этом процессе. Сибирской народной культуре свойственны карнавальность, ярмарочность народных зрелищ, демонстраций народных талантов и дарований. Народному танцу Сибири свойственны яркость, экспрессивность, упругая пластика, колоритное выражение пантомимики, пестрота этнокультурной окраски. Образам декоративного искусства Сибири присущ антропоморфизм, идентификация с человеком, родовыми предками, схематизм и ориентация на культ богатырской силы, могущество тела и величие духа. В сибирской игрушке отражается простота, многоплановость и контраст окраски. В народном зодчестве Сибири обнаруживается обилие резьбы, сказочность, обилие зооморфных покрытий и орнаментов, пластическая выразительность и колорит. Декоративность, обилие объемной накладной резьбы. Для сибирского музыкального фольклора характерно яркая мажорная окраска, четкость ритмических формул. Наблюдается также подвижность песен разных жанров, поглощение канвы магией обрядов, универсальность напева и высокая степень эмоциональности материала.

Итак, гармония взаимодействия образов народного искусства и региональных особенностей народного творчества в процессе формирования сибирской этнокультурной идентичности проявляется в том, что этот процесс опирается на отражение локальных черт образотворчества в создании национально-значимых культовых произведений.

Список литературы

1. Блинова, А.Н. Советская и этническая идентичности: формирование и взаимовлияние // Проблемы историко-культурной идентичности в полиэтнических обществах: тезисы докладов Всероссийской научной школы (Омск, 6–8 сентября 2011 г.) / отв. ред. Т.Б. Смирнова, Н.А. Томилов. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2011. С. 130.
2. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. М.: Прогресс-Культура, 1995. 480 с.
3. Жигунова, М.А. Население Сибири: межэтнические контакты и проблемы региональной идентичности // Население Сибири: межнациональные отношения, образование и культурная идентичность: сб. науч. ст. / под ред. М.А. Жигуновой, Е.М. Данченко. Омск: Изд-во КАН, 2011. С. 25–43.
4. Каналаш, О.П. Национальная картина мира как компонент лингвистического исследования // *Lingua mobilis*. 2012. №6 (39). С. 70–73.

УДК 168.522

КОНТЕКСТУАЛЬНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КУЛЬТУРЕ

Л.Е. Романенко

Минский городской институт развития образования

г. Минск, Беларусь

Аннотация. В данной статье автор выдвигает культурологическую теорию в качестве гносеологической основы интерпретации художественного образования. Проникая в сущность культурных феноменов, выявлены функциональные черты искусства и характерные особенности художественного образования как культурных феноменов. Выявленная контекстуальность художественного образования дает основание рассматривать

его как один из важнейших узловых моментов в системе культуры и социокультурных практик общества.

Abstract. In this article, the author puts forward the culturological theory as an epistemological basis for the interpretation of art education. Penetrating into the essence of cultural phenomena, the functional features of art and the characteristic features of art education as cultural phenomena are revealed. The revealed contextuality of art education gives grounds to consider it as one of the most important key moments in the system of culture and socio-cultural practices of society.

Ключевые слова: культура, искусство, художественное образование, контекстуальность, инвариантность.

Key words: Culture, Art, Art Education, Contextuality, Invariance.

Изменение существующей ситуации стало настоящей необходимостью не только для Беларуси, как суверенного государства, но и для всего человечества в целом. Переоценка и переосмысление роли духовного становления личности на основе новой иерархии ценностей, в которой общечеловеческие ценности являются доминантными – это первый шаг к решению существующих проблем. Вторым шагом является их трансляция и присвоение каждым индивидом.

Известно, что культура – это осмысленный процесс бытия человеческого общества и индивида в истории, единство их культурной деятельности. В то же время это и механизм исторической преемственности, основанный на трансляции культурного опыта. Культура является стратегическим ресурсом культуротворческой деятельности и гуманной социальной активности личности, сообщества, нации и общества в целом. Духовное ядро культуры, ее ценностные основания представляют собой, так называемый, защитный пояс и выступают гарантом безопасности, иммунитетом против деструктивных форм поведения и проявления безобразного в социуме. Из этого следует, что диалектическое воспроизводство культуры определяет направление

и цивилизационную ценность человека, задает вектор развития социальной системе, в том числе и образованию. В соответствии с этим, основополагающей ценностью, действенной и движущей силой постиндустриальной информационной эпохи становится человек. Именно он является субъектом культурного действия, источником всех культурных новаций.

Одной из важнейших составляющих художественной культуры общества и направлений гармонизации человека с окружающим миром является художественное образование. Существует ряд причин, которые вынуждают актуализировать его культурологические проблемы. Выполняя роль методологического инструмента, культурологический подход расширяет возможности исследователя. Именно культурный контекст ориентирует на ценностно-смысловые аспекты любой культуротворческой деятельности и любого феномена. Через призму культурологического подхода феномены приобретают статус культурного. Трансдисциплинарный подход в осмыслении сущности художественного образования на первый план выдвигает его роль, функцию и значимость в культуре. Контекст культуры, таким образом, помогает взглянуть на известные вещи с иной стороны, «проверить их на прочность», определить их место и роль в культурном универсуме. Данная сентенция завершает изложение кратких контекстуальных характеристик культуры, влияющих на предмет нашего дискурса. В связи с отмеченными обстоятельствами, становится актуальным иной взгляд на искусство в образовательном пространстве и художественное образование в целом.

В качестве внешних ресурсов развития человека выступает культурная ситуация – состояние среды, которая, в свою очередь свидетельствует о степени обеспеченности культурной деятельности как способа проявления себя в культуре. Соответственно, чтобы обеспечить наличие такой ситуации, следует побеспокоиться о каждом из его компонентов. В рамках нашего дискурса таковыми являются

искусство, его образовательный потенциал и художественное образование.

Таким образом, новая задача для системы образования заключается в поиске стратегических ориентиров художественного образования и образования через искусство (эти два направления следует дифференцировать, поскольку их целевые установки не совпадают), которые бы были подкреплены научно-методологической аргументацией. Все попытки только интуитивно определять значимость искусства в культуре и его роль в образовании по типу «а нас так учили» неизбежно приведут и приводят к ошибочному пониманию взаимообусловленности культуры, искусства и образования. Меняется характер историко-культурного процесса, появляются новые проблемы в социокультурной сфере, которые требуют трансформации образовательного опыта и решения новых задач.

В этой связи в нашем размышлении мы позволим последовательно развить тезис о том, что задача актуализации искусства в образовательном пространстве выходит за узкоспециальные рамки и становится культурологической проблемой. Ее разрешение требует переосмысления функции искусства и художественного образования, как культурных феноменов, в процессах культуротворчества и человекоформирования.

Контекстуальность художественного образования предопределяют логические цепочки триад: культура – искусство – образование; образование – искусство – культура; культура – художественное образование – субъект культурного действия. Известно, что искусство, как социокультурный феномен, является одним из механизмов познания феномена человека и окружающего его мира. Через опредмечивание специфических нравственных установок бытия человека, оно актуализирует ценностно-нормативный блок культуры в индивидуальной культурной деятельности субъекта и социокультурной практике общества.

Черты искусства в культуре проявляются через его функции. Они демонстрируют способность быть ее генофондом, ценностным и мировоззренческим ядром, составляя своего рода «культурную матрицу». Через проявление культурной всеохватности искусство осуществляет культурную связку эпох. Оно способно не только восходить к базовым для данной культуры категориям и обеспечивать процессы постижения культурного смысла, но и генерировать собственные духовные смыслы и новые ценности. Как один из механизмов культуры, искусство способствует познанию феномена человека и окружающего его мира; аккумуляции этого знания и социально-нравственного опыта людей; порождению и селекции специфических нравственных установок; актуализации культурных ценностей через опредмечивание их в художественных образах.

Именно эти отличительные черты и особенности искусства использовались во времени и пространстве в образовательных системах, поскольку образование – это созданный культурой уникальный способ аутентичного воссоздания, обогащения и сохранения ее ценностей.

Способность человека через искусство и художественно-творческую деятельность осмысливать, понимать, воспринимать, творчески преобразовывать мир и самого себя по законам добра и красоты предопределяет его инвариантную функцию в образовании. Объединяя духовную и предметную практики, искусство помогает человеку: *актуализировать* значение культурных явлений и событий; *сделать* культурный выбор на основе ценностно-мотивирующего основания культуры; *войти* в социокультурный поток; наиболее полно *раскрыть* потенциал человека и выйти на новый уровень его развития как субъекта культурного действия.

Универсалии культуры, воплощённые в предметном пространстве искусства, активно воздействуют на сознание человека. Поэтому уникальной способностью искусства является его возможность не только переориентировать общественную психологию и сознание, но и нередко превосходить даже уровень наличной

культуры общества. С этой точки зрения искусство следует рассматривать как компонент художественной, и часть духовной культуры общества. В целом, оно способно опосредовать культуротворческую и человекоформирующую практики идеологическими категориями. То есть, системой идей взглядов и представлений о мире и своем месте в нем.

Художественные образы искусства выступают в качестве своеобразного средства *миропредставления, миропонимания и мировоззрения*. Таким образом, оно, как компонент культуры, является регулятором цивилизационного развития общества.

Благодаря этому, включаясь в динамику развития культуры, социума и самого человека, искусство через систему образования (художественного образования) приобретает культурный смысл и социальную значимость.

Духовное освоение мира средствами искусства способствует инкультурации субъекта. При этом духовное ядро и ценностные основания культуры, как ее защитный пояс, *выступают гарантом безопасности человека и общества; иммунитетом* против деструктивных форм поведения и проявления безобразного в социуме; средством укрепления внутренних связей социального организма. Таким образом, является очевидным, что искусство и художественное образование в культуре выполняют инвариантную функцию.

Контекстуальность художественного образования позволяет:

- обнаружить скрытые парадоксы в его существующих теориях и дает основание для изучения закономерности субъективного бытия художественного образования в системе культуры;

- разработать общую, интегрированную теорию художественного образования – базиса, определяющего стратегию его развития;

- выявить социокультурные доминанты, обеспечивающие успешность или затрудненность воздействия художественного образования на социокультурную практику;

- определить категориальный аппарат с учетом культурологического подхода;
- осуществить поиск оптимальных вариантов (алгоритмов) использования искусства в пространстве общего, профессионального и дополнительного (любительского) образования;
- разработать наиболее эффективные учебные программы, прикладных художественно-педагогических технологий, механизмов инкультурации и социализации личности, принципов взаимодействия художественного образования с явлениями и феноменами социокультурной сферы;
- преодолеть негативные стереотипы в теории и методике преподавания предметной области «Искусство».

Выявленная контекстуальность художественного образования дает основание рассматривать его как один из важнейших узловых моментов в системе культуры и социокультурных практик общества. Это позволяет объяснить сложные проблемы современной педагогики искусства, художественного образования и образования через искусство.

УДК 787.1.087.1

ПРЕТВОРЕНИЕ ЖАНРА ОСТИНАТНЫХ ВАРИАЦИЙ ВО II ЧАСТИ СКРИПИЧНОЙ СОНАТЫ Н. ХАЛМАМЕДОВА

Р.Х. Амангельдыев, Э.Г. Нурыева

*Туркменская национальная консерватория им. Майи Кулиевой
г. Ашхабад, Туркменистан*

Аннотация. Скрипичная соната Н. Халмамедова – юношеское произведение. Вместе с тем талант и стиль молодого автора определились в нем уже в полной мере. Особый интерес представляет вторая часть сочинения – интереснейший опыт решения формы оstinatных вариаций на национальном интонационно-ладовом

материале.

Abstract. The violin sonata by N. Khalmamedov is a youthful work. At the same time, the talent and style of the young author have already been fully determined in it. The second movement of the work is of particular interesting experience in solving the form of ostinate variations on the national intonation-modal material.

Ключевые слова: туркменская музыка, Н. Халмамедов, соната для скрипки и фортепиано, вариации на оstinatную тему, basso ostinato, методы варьирования.

Key words: Turkmen Music, N. Khalmamedov, Sonata for Violin and Piano, Variations on the Ostinato Theme, Basso Ostinato, Methods of Variation.

Трехчастная соната для скрипки и фортепиано Нуры Халмамедова¹ (1963) – одно из сочинений, где стиль молодого тогда еще композитора нашел законченное, индивидуальное завершение.

Вторая часть сонаты – пример полифонических вариаций, включенных в более крупное целое. Форма Andante – сложная трехчастная. Крайние части (повторяемые дважды) построены на выдержанной мелодии, средняя – на оstinатном басы.

Andante начинается с одноголосного изложения темы. Интонация темы очень выразительна. Она содержит в себе вопрос, выражает глубоко запрытанное смятение, чувство беспокойства и неудовлетворенности (нотный пример 1).



Нотный пример 1. Тема 1-го цикла

¹ Н. Халмамедов (1938–1983) – выдающийся туркменский композитор 2-й половины XX века.

Тема тонально разомкнута, благодаря чему весь дальнейший процесс варьирования приобретает большую слитность, текучесть. Своей лаконичностью, серьезностью, подчеркиванием вводнотоновых интонаций при размеренном протяжном ритме она близка темам ранних остинатных форм.

Цикл пронизан единым сквозным развитием. От вариации к вариации чувство волнения непрерывно нарастает. Музыкальный поток сдерживается «гранитными берегами» формы – неумолимым остинато темы. Кульминация достигается в седьмой вариации, где тема захватывается и поглощается беспокойным движением восьмых. В последних двух вариациях напряжение спадает. Этот завершающий раздел I части становится своего рода площадкой торможения, которая открывает путь для «стартового разбега» бассо-остинатного цикла и вплотную прилегающей к нему динамизированной, синтетической репризы.

Основным методом обработки избрано полифоническое варьирование. Оно выражается в различных формах: имитирование, подвижной контрапункт, подголоски.

Вместе с тем полифоническое развитие органично сочетается с гомофонным: удвоение голосов в различные интервалы, обогащение фактуры аккордовыми звучаниями.

Вариации внутренне членятся на две части. В первой из них тема проходит в одноголосии, во второй (начиная с шестой вариации) – в квартовом и квинтовом удвоении. В заключительной вариации она вновь звучит одногласно, но уже смещаясь в высотном отношении.

I часть *Andante* оригинальна в конструктивном отношении. Внешне она представляет обычную последовательность вариации темы. При наблюдении же оказывается, что структура вариационного цикла сочетается с формой канона, т.е. фактически форма базируется на взаимодействии двух одноголосных линий. Одна из них (пропоста) поручена фортепиано и на протяжении всего развития выдерживается в верхней части фактуры. Вторая (риспоста), проводимая скрипкой,

полностью имитирует первую. Помимо приема имитирования, используется вертикально-подвижной контрапункт. Так, четвертая вариация является производной от второй, пятая – от третьей. Канон проходит на фоне двух-четырёхголосного сопровождения.

В большей части вариаций тема остается неизменной. Впервые она меняет свой интонационный облик в седьмой, кульминационной вариации. Небольшие изменения вносятся в мелодический рисунок темы в вариации 9. Они придают последней характер заключительного структурного построения. Это, в свою очередь, делает форму первого вариационного цикла замкнутой и четко отграниченной от начала следующей части.

При остинатности мелодии естественным является фактурное обновление. Это наблюдается и в анализируемом произведении. Обогащение фактуры идет постепенно. В первой вариации к теме подключается один контрапунктирующий голос, во второй – их уже два, с переходом время от времени к трёхголосию, в третьей – число голосов не увеличивается, но каждый из них дублируется в различные интервалы. При последующих проведений темы число контрапунктов варьируется в пределах двух-трех, в некоторых вариациях они проходят с удвоением голосов. Противосложения выразительны, по своему интересны и, что особенно важно – интонационно родственны теме. Фактически на протяжении всего цикла тема при каждом своем очередном повторении звучит одновременно с «вариацией» (противосложением), а иногда и сразу с двумя.

Изменение интонаций мелодии, не допускаемое в основном голосе, проникает в сопровождающий голос. Это – одно из типичных проявлений полифонического варьирования остинатной мелодии. Варьируются и сами противосложения. По сути, каждое новое противосложение является вариантом предыдущего.

К фактурному варьированию примыкает темброво-регистровое. Оно выражается в тембровой и регистровой перекраске мелодии – периодической передаче ее из партии одного инструмента в партию другого, из одной октавы – в другую. Варьирование затрагивает

и гармонизацию мелодии, каждое очередное проведение которой обогащается все новыми гармоническими нюансами, углубляя настроение волнения и тревоги.

Композиционная грань между I и II частями Andante резко обозначена: происходит отчетливо выраженная смена тематизма, типа движения, динамики, темпа и размера, тональности, фактуры. Новая оstinatная ритмоинтонационная формула проводится только в фортепианной партии, создавая собою характеристичный фон для второй, не менее важной тематической линии – мелодии скрипки.

Средняя часть Andante – пример свободной трактовки старинных вариаций: при повторных проведениях тема не остается неизменной. Она варьируется масштабно и громкостно, тонально и фактурно, постепенно захватывает все более высокие регистры, обогащается октавными удвоениями и дополняется аккордовыми звучаниями. Неординарна и сама тема. Она представляет собой четырехтактный оборот, в основе которого круговая, «вращательная» интонация, имеющая «заклинательное» качество.

Тема складывается из двух элементов: беспокойное движение 16-ми в начальном двутакте и настойчивое выстукивание тоники во втором двутакте. В вариациях изменениям подвергается попеременно то первый, то только второй, то сразу оба элемента темы (нотный пример 2).



Нотный пример 2. Тема 2-го цикла

На оstinatную фигуру фортепиано накладывается импульсивная, взрывная тема скрипки (нотный пример 3):



Нотный пример 3. Тема скрипки

Энергичный возглас, заключающий начальные фразы скрипки, особенно выразителен. Он явно перекликается с бетховенскими «мотивами судьбы» и «темами рока» Чайковского. Этот мотив красной нитью пройдет через все дальнейшее развитие, включая и репризу, где тема I части под его влиянием претерпевает трансформацию: из лирической она превращается в бурно драматическую.

Прием аллюзии использован не случайно: автор осознанно обращается к устойчивой семантике властного ритмического мотива как олицетворения вторжения в жизнь героя враждебных сил.

С возвращением к началу I части Andante (при ее репризном повторении) начинается новая, более развернутая волна нарастания драматического накала, постепенно, этап за этапом, вбирающая в себя всю II часть, большую модулирующую связку, репризу с кодой.

Модулирующая связка имеет важное драматургическое значение: активно разрабатывая тематические элементы II части, она продолжает ее; в то же время начинается процесс возвращения интонационного материала первого вариационного цикла. По вертикали сочетаются важнейшие тематические моменты двух первых частей Andante: интонации из темы скрипки, противосложения (I часть), их дополняет 2-й элемент темы *basso ostinato*, преобразовавшийся в пульсирующие аккорды.

Реприза вступает на пике волны нарастания, в момент кульминации. Сквозное развитие стирает грани между частями. Решительное, драматичное звучание темы у скрипки, поддерживаемое плотными аккордами фортепиано, воспринимается как результат всего предыдущего роста. Одна за другой следуют две последние вариации

цикла на выдержанную мелодию. Ее интонационные контуры сохраняются, но ритмический рисунок под прямым воздействием «мотива судьбы» сильно видоизменяется (нотный пример 4).



Нотный пример 4. Тема I части в репризе

В коде концентрация напряжения достигает максимума. *Andante* завершается властным, настойчивым утверждением «мотива судьбы».

Выразительные возможности, эффект вариаций на выдержанные мелодию и бас, к которым обратился Н. Халмамедов, удивительным образом совпали с существенными стилевыми чертами произведений туркменской народной классической музыки. Общность этих, на первый взгляд, столь далеких друг от друга музыкально-художественных явлений выражается в следующем: строгость и возвышенность содержания; длительная погруженность в одно эмоциональное состояние; неоднократные отходы от темы и неуклонное возвращение к ней; связь музыкальных образов «значительно больше с длящимися состояниями, чем с активно разворачивающимися процессами» [1, с. 114].

В то же время, сопоставив в *Andante* две разнохарактерные темы, каждая из которых лежит в основе отдельного цикла остинатных вариаций, дополнив основной образ энергичной темой скрипки, а затем, преобразовав и объединив все три мелодические линии в новый единый организм, композитор обогащает композицию чертами сонатности. Рождается уникальная форма, синтезирующая свойства старинных остинатных вариаций, сонатной и трехчастной репризной форм, создающая возможность перехода от экспрессии скрыто-напряженной к открытой, высвобождающей накопленную энергию.

Список литературы

1. Цуккерман, В. Анализ музыкальных произведений. Вариационная форма. М.: Музыка, 1987. 240 с.

К ВОПРОСУ О ПИАНИЗМЕ А. БАБАДЖАНЯНА

В.А. Едигарян

*Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна
г. Ереван, Армения*

Аннотация. В статье рассмотрены базовые основы пианизма А. Бабаджаняна. Предложена точка зрения о его пианизме как явлении цельном, в отличие от многожанрового и многостилевого композиторского творчества.

Abstract. The article explains the basic foundations of A. Babajanyana's pianism relating to his viewpoint of his methodology as an integral phenomenon in contrast to his multi-genre and multi-style creativity.

Ключевые слова: цельность пианизма, Игумнов, влияние Рахманинова.

Key words: The Integrity of Pianism, Igumnov, the Influence of Rachmaninoff.

*«Чисто фортепианным талантом
он был награжден неслыханно»*

Вера Горностаева

Об Арно Арутюновиче Бабаджаняне написано немало статей, исследований, сделано множество фильмов, клипов. Личность композитора-пианиста, его судьба, его творческие достижения далеко неординарны, вызывают постоянный интерес.

Бурное развитие событий XX века в стране и в мире отразились на судьбе Бабаджаняна и его современников. В советское время Бабаджаняна и его друзей-композиторов называли «ровесниками Октября». Новая власть, заботясь о будущем армянского народа, с большим вниманием относилась к молодым талантам. Так, Арам Хачатурян, посетив ереванский детский сад, обратил внимание на маленького Арно: «Этот ребенок должен обязательно

профессионально заниматься музыкой» [2, с. 6]. Егише Чаренц, послушав «Пионерский марш» Бабаджаняна, рекомендовал к изданию сочинение девятилетнего композитора большим тиражом.

В семье Бабаджаняна не было музыкантов: мать – учительница русского языка, а отец – учитель математики; однако «в доме постоянно звучали армянская народная музыка и мелодии Комитаса» [2, с. 6]. В Ереване 20–30-х годов также по большей части звучала народная музыка. Эти слуховые впечатления детства определили самобытность музыкального мышления Бабаджаняна, настройку его слуха. Любовь к народной музыке и творчеству Комитаса продолжал прививать своим ученикам-композиторам Вардкес Тальян.

Композиторская эволюция Бабаджаняна шла стремительно. В 1938 году Бабаджанян в Москве и сразу на четвертом курсе училища Гнесиных. Затем Московская консерватория, война, снова Ереван и в 1946 году – класс замечательного педагога Г.И. Литинского в Москве. В композиторском портфеле уже фортепианные пьесы «Прелюдия», «Вагаршапатский танец» (отмечены премией на Всемирном фестивале молодежи и студентов в Праге), «Экспромт». Литинский занимается развитием у молодых армянских композиторов полифонического мышления. Композиторы А. Арутюнян и А. Бабаджанян пишут «Полифонические сонаты» со сложнейшими фугами.

Уже в 1943 году Бабаджанян – член Союза композиторов СССР. В 1947 году Бабаджанян заканчивает композиторский факультет Ереванской консерватории. Далее появляются Скрипичный концерт (1948), блестящее Фортепианное трио (1952). В 1951 году А. Бабаджанян получает Сталинскую премию за «Героическую балладу» для фортепиано с оркестром.

Но в 1953 году случилось несчастье – Бабаджанян тяжело заболел. Наступил его черед «схватить судьбу за глотку». И после того, как врачи отвели ему всего несколько месяцев, Арно Арутюнович выстоял 30 лет! Он боролся со временем и выигрывал одно сражение за другим. Немногие из тех, кто сокрушался о его несостоявшейся

карьере пианиста, знали, что каждое появление Бабаджаняна на сцене было его личной победой над неизлечимой болезнью. В 1956 году семья переезжает на постоянное жительство в Москву.

В 1958 году на экраны вышел фильм режиссера Юрия Ерзинкяна «Песня первой любви» с песнями А. Бабаджаняна, которые сразу получили всесоюзную известность и зажили самостоятельной жизнью. Окрыленный успехом, Бабаджанян начинает писать одну эстрадную песню за другой. Он работает с лучшими поэтами и певцами страны. Песни Бабаджаняна – лауреаты почти всех ежегодных песенных фестивалей. Его песни переводят и поют во многих странах. Они становятся подлинной классикой советского эстрадного жанра, их с большой ответственностью (классика!) исполняют многие современные исполнители. Бабаджанян пишет (и блестяще исполняет) концертные пьесы для фортепиано с эстрадным оркестром («Ноктюрн», «Грезы»), фантазии на темы своих известных песен («Позови меня», «Верни мне музыку», «Зимняя любовь», «Пока я помню, я живу»). Эстрадная музыка становится весомой частью творчества, без которой вообще нельзя говорить о композиторском творчестве А. Бабаджаняна¹. В лучших своих песнях А. Бабаджанян сказал свое особенное, единственное и неповторимое слово.

С наступлением «оттепели» в политической и культурной жизни СССР в академическом творчестве Бабаджаняна (как и многих других, и не только армянских, композиторов) происходит заметная стилевая эволюция. Появляются такие сочинения как Соната для скрипки и фортепиано (1958, посвящена Д. Шостаковичу), Концерт для виолончели с оркестром (1962, посвящен М. Ростроповичу), Шесть картин для фортепиано (1963-64), «Поэма» для фортепиано (1965), Струнный квартет памяти Д. Шостаковича (1976).

¹ В музыковедении сложилась странная традиция рассматривать академическое творчество композитора отдельно от «легкого» жанра. Хотя время показывает, что именно эта сторона творчества А. Бабаджаняна становится непреходящей ценностью армянской (и не только) музыки.

В этот период в творчестве композитора влияние Шостаковича ощущается во многом: в усилении драматизма, интеллектуализации композиторской интонации. Бабаджанян пробует себя в серийной технике. И все же: «Я знаю: что бы я ни написал, будет насыщено национальным духом, – иначе быть не может», – говорит Бабаджанян [8, с. 505].

С детских пор наряду с композиторским призванием обнаруживается и пианистическое дарование Бабаджаняна. Первым инструментом для Арно стала домашняя фисгармонь. На этом инструменте мальчик в 3–4 года с блеском исполнял гюмрийский танец «Колоси пркен» [5, с. 4]. Вскоре его принимают в группу одаренных детей при Ереванской консерватории. Среди учеников Бабаджанян выделяется как пианист. В 1933 году он получает первую премию на Республиканском конкурсе исполнителей, где исполняет Четвертую сонату Бетховена и «Рондо-каприччиозо» Мендельсона.

Мать композитора часто рассказывала ему о великих русских музыкантах – Рахманинове и Игумнове, игру которых она слышала еще до революции. В начале 30-х годов Бабаджанян присутствовал на концерте Игумнова в Ереване. «Его искусство потрясло меня, – писал в своих воспоминаниях Бабаджанян, – поразило игумновское звукоизвлечение, его знаменитое туше» [3, с. 120]. Но прежде всего юного Арно поразило то качество простоты и естественности в игре Мастера, которым он сам еще не владел, но к которому испытывал тяготение. Тогда же вместе со своим другом Лазарем Сарьяном мальчики наблюдали в мастерской Мартироса Сергеевича Сарьяна за работой Художника над портретом Музыканта, за их непринужденным общением. Игумнов часто приезжал в Армению и в один из приездов Бабаджаняна в числе других одаренных детей показали Игумнову, игра юноши понравилась. «Так родилась у меня мечта учиться у Игумнова», – напишет Бабаджанян [3, с. 121].

Но пока в Ереванской консерватории, по инициативе К.С. Сараджева организуется конкурс на лучшее исполнение «Вариаций» Глазунова. «Сначала Арно не допустили к конкурсу, так

как ему было лишь 15 лет. Впоследствии все же приняв участие, к большому удивлению всех, он получил первую премию», – напишет Э. Мирзоян [2, с. 6]. Конечно, Ереванская консерватория 30-х годов находилась в периоде становления и «больше напоминала музыкальное училище, и то не очень высокого уровня» [6, с. 14]. Однако, Тема с вариациями op. 72 – одно из крупных фортепианных сочинений Глазунова – написано в блестящем концертном стиле. В почти двадцатиминутном произведении присутствуют самые разнообразные виды техники: от русской подголосочной кантилены до блестящих октав и аккордов. Нам здесь важно отметить, что без наличия значительной мышечной массы и силы в пальцах (мелкая техника), в самой пясти (аккорды), в запястьи (октавы) играть «Вариации» невозможно. Значит, можно с достаточным основанием предположить (за неимением записи), что ко времени начала занятий в Московской консерватории Бабаджанян был уже достаточно сформированным пианистом. Руки его от природы были прекрасно сложены, удобно приспособлены к игре на фортепиано, хотя и несколько зажаты.

Общеизвестно, что юношеский возраст (приблизительно от 14 до 19 лет), период активного формирования организма молодого человека, совпадает со временем, когда закладываются основы пианизма. В это время талантливому музыканту особенно необходим опытный педагог. Взяв на себя смелость рассуждать о становлении Бабаджаняна-пианиста, вспомним мудрое высказывание Г. Когана: «По большей части зрелость мало что прибавляет, больше – убавляет, и в этом ее значение: почти все находится в юности, но в смеси с большим количеством шлака» [7, с. 218]. Это чувствовал и А. Бабаджанян.

Итак, в конце 30-х годов пути К. Игумнова и А. Бабаджаняна сошлись. Сошлись не случайно, А. Бабаджанян – талантливый и внутренне убежденный молодой человек – стремился к К. Игумнову весьма прицельно и давно.

А. Бабаджанян встретился с К.Н. Игумновым в 18 лет, когда у него были зажатые руки, а прежний педагог в Армении не мог помочь ему «вывести их из этого состояния» [3, с. 121]. Игумнов же в зрелом возрасте был вооружен почти всеми секретами педагогического и исполнительского мастерства. Уже в Москве, согласившись взять Бабаджаняна к себе в класс, он всего лишь задал ему на лето несколько пьес, поиграв которые Бабаджанян почувствовал, что руки у него «стали совсем другими» [3, с. 121]¹. Обратим внимание на точное попадание в цель («всего несколько пьес») без излишних проб для решения достаточно сложной педагогической задачи. От «юношеского шлака» К. Игумнов избавил Бабаджаняна очень быстро. В этом скованном мальчике Игумнов услышал музыканта, о котором он, человек далеко не экзальтированный, через несколько лет скажет: «Он – мой лучший ученик, один из самых выдающихся советских пианистов своего поколения» [8, с. 502].

В 1939 году Бабаджанян поступил в Московскую консерваторию в класс Б.М. Берлина (ассистента К. Игумнова)². В феврале 1942 года в Саратовской консерватории (в эвакуации) А. Бабаджанян участвовал в классном концерте Б. Берлина, посвященном сочинениям Ф. Листа. Таким образом, в Ереване к Игумнову в 1942 году он пришел уже «не с пустыми руками».

После окончания войны Бабаджанян продолжил обучение в Москве и блестяще окончил фортепианный факультет

¹ На память приходят восторженные воспоминания некоторых коллег о своих весьма авторитетных педагогах, которые задавали им («для развития техники») целиком весь 740-й опус К. Черни (!?). Наивным ученикам не приходило в голову что «авторитетные педагоги» или попросту не утруждали себя подбором необходимых для данного ученика инструктивных материалов, или не владели этим мастерством.

² Берлин Борис Моисеевич (1906–1995) – выдающийся русский педагог-пианист, был ассистентом К.Н. Игумнова. «Имя Б.М. Берлина по праву входит в золотой фонд отечественной музыкальной педагогики», написано на страничке в Интернете. Автор данной статьи имел счастье присутствовать на блестящем открытом уроке Бориса Моисеевича в Ереванской консерватории.

консерватории в 1948 году. Его исполнение Второго концерта Рахманинова стало событием и запомнилось многим присутствовавшим на государственном экзамене. Но Константина Николаевича уже не было в живых, он скончался 24 марта и на экзамене Бабаджаняну аккомпанировал второй ассистент Игумнова – Яков Мильштейн.

Кто-то однажды сказал, что для оценки работы педагога не столь важно, когда педагог начинает перечислять своих выдающихся учеников, сколь ценно, когда выдающиеся музыканты помнят и высоко оценивают работу своих бывших педагогов. Оценку, которую давал педагогике Игумнова Арно Бабаджанян не просто высочайшая, а совершенно неожиданно звучащая из уст композитора. «Когда меня спрашивали: «У кого ты учился композиции?» – пишет Бабаджанян, – «У Игумнова», – следовал ответ. – Но разве он преподавал композицию? – Он учил музыке. По-моему, каждый, кто хоть сколько-нибудь обладал композиторским талантом, занимаясь у Игумнова, непременно должен был стать композитором» [3, с. 123].

Каким же образом Игумнов «обучал композиции»? Воспитывая интонационную процессуальность («горизонтальное мышление») исполнения, обращая внимание ученика на драматургически весомые точки притяжения, Игумнов «учил музыке». Потому и в своих сочинениях его студенты-композиторы – А. Бабаджанян и А. Арутюнян – отличались особой гибкостью и пластичностью формы. В воспоминаниях об Игумнове Бабаджанян так и писал: «Его феноменальное чувство музыкальной драматургии я смог особенно оценить: когда начал сочинять» [3, с. 124].

После окончания консерватории Бабаджанян направляется на работу в Ереван. Здесь в консерватории прошла недолгая (1950–1956) педагогическая деятельность Арно Арутюновича, оставившая, однако, значительный след.

Так, одна из его немногочисленных студенток Роза Тандилян – профессор Ереванской консерватории воспитала целую плеяду замечательных пианистов. О Розе Тандилян Бабаджанян писал: «При

первом знакомстве я обнаружил в ней творчески одаренную личность. Вскоре это подтвердилось» [8, с. 324]. И как точно («один к одному») это воспоминание напоминает первую встречу Бабаджаняна с Игумновым. Та же педагогическая прозорливость, педагогический талант. Неслучайно впоследствии Бабаджаняна приглашали председателем комиссии на государственные экзамены пианистов в Московской консерватории.

Композиторский стиль Бабаджаняна стремительно эволюционировал в сторону неоклассицистских тенденций музыки XX века. Определенное влияние этот стиль оказывал и на исполнительское произношение, которое становилось более артикулированным, ясно очерченным. Однако при всей зернистости звук Бабаджаняна-пианиста сохранял игумновскую теплоту и благородство. Пианистический аппарат никогда не терял «игумновскую настройку» даже в столь авангардных для советской музыки 60-х годов сочинениях как «Шесть картин» и «Поэма».

И, видимо, не случайно в одном из поздних сочинений – «Элегии» памяти А. Хачатуряна – столь естественен был «возврат» к стилистике (композиторской и исполнительской) таких ранних сочинений, как «Экспромт». Выразительно описывает влияние «школы» Игумнова на исполнительскую практику его воспитанников профессор РАМ имени Гнесиных Мария Гамбарян, одна из лучших студенток Игумнова: «Проходят годы после окончания консерватории, и незаметно для себя бывший ученик Игумнова начинает ощущать в своей исполнительской практике вошедшие в плоть и кровь черты своеобразной игумновской школы» [4, с. 8].

Вообще, видимо, следует отличать пианизм от стилистически грамотного исполнения. Пианизм, как нечто фундаментальное, имеющее отношение к пианистической технологии, воспитанное «школой», отлично от стилистики исполнения, как подвижного явления внутри фундаментального пианизма. Так, у выдающихся исполнителей бывали периоды недовольства уровнем своей «техники» (пианизмом) и тогда на «исправление дефектов» приходилось затрачивать годы,

отказываться на время от концертной деятельности. Стилистика же тесно связана с исполняемым произведением. Четко артикулированное, отчетливое произношение у Бабаджаняна обнаруживается в исполнении как ранних сочинений (Полифоническая соната, «Вагаршапатский танец», «Каприччио», первая и третья вариации из «Героической баллады»), так и более поздних («Шесть картин», «Поэма»). Точно так вокально выразительное интонирование присутствует в исполнении как ранних («Прелюдия», «Экспромт», Тема и вторая вариация из «Героической баллады»), так и в поздних сочинениях («Элегия», «Ноктюрн», «Грезы», фантазии на темы песен). Сюда же следует отнести его поздние записи Прелюдий С. Рахманинова, в частности, Прелюдии ми-бемоль мажор (1982 год записи).

Музыковедение склонно рассматривать обособленно творчество А. Бабаджаняна – композитора академической музыки и творчество А. Бабаджаняна – автора эстрадной музыки. И если в композиторском творчестве это в определенной степени оправдано, то, как нам представляется, говоря об Арно Бабаджаняне-пианисте, его пианизме, вполне возможно не разделять качество пианизма исполнителя академической музыки и эстрадной¹. Нельзя забывать, что Арно Арутюнович очень часто исполнял фортепианные партии в оркестровых сопровождениях своих эстрадных песен. Ведь как поет фортепиано Бабаджаняна в созданных им фантазиях на темы его лучших песен! И разве это не тот же пианизм, воспитанный в «школе» К. Игумнова?

И все же, пианизм Бабаджаняна обладает своим неповторимым лицом. Удивительным образом к игумновской интимности в нем сделана прививка рахманиновской концертностью. Рахманинов-композитор с его плотной, но всегда пианистичной фактурой, Рахманинов-пианист с его свободой владения инструментом были

¹ Навряд ли Денис Мацуев успевает сменить качество пианизма, исполнительскую технологию, когда после сольного концерта бисирует с джазовой импровизацией. Менял ли Фридрих Гульда, исполнявший в одном отделении классику, а в другом джаз, основы «школы»?

постоянным идеалом Бабаджаняна. Рахманиновская лирика удачно синтезировалась с бабаджаняновской экстравертностью, его чисто человеческой направленностью на слушателя. Психология эстрадной общительности «работает» в творчестве Бабаджаняна одинаково как в «легком», так и в «серьезном» жанрах.

Но основным «китом», на который опирается пианизм Бабаджаняна, являются его детские и юношеские впечатления. Они сыграли большую роль в формировании его личности. Арно Арутюнович любил повторять слова А. Сент-Экзюпери: «Я родом из детства». Прожив почти 40 лет в Москве, он не потерял армянского акцента ни в речи словесной, ни в речи музыкальной. Музыковед Наталья Тернова, проанализировав национальные особенности исполнительского интонирования Бабаджаняна, показала, как в речитативных интонациях у него «прослеживается тесная связь с речевыми интонациями армянского языка», как вокально выразительное исполнение Бабаджаняна «целиком построено на «живом» исполнительском ритме, не стесненном рамками равнометрической тактовой сетки». И как все эти особенности «получают национально привычное звучание, характерное для фольклорных традиций их исполнения» [11, с. 155, 145, 147]. Думается, такой (вышеуказанный в статье) взгляд на пианизм А. Бабаджаняна позволяет рассматривать его как явление цельное.

Список литературы

1. Амадуни, С. Арно Бабаджанян: инструментальное творчество. Ереван: Советакан грох, 1985. 208 с.
2. Бабаджанян, А. Верни мне музыку. Воспоминания современников. М.: АСТ, 2021. 224 с.
3. Венок Константину Николаевичу Игумнову // Пианисты рассказывают / сост., общая ред. и вступ. статья М. Соколова. Вып. 3. М.: Советский композитор, 1988. С. 109–126.
4. Гамбарян, М. Константин Николаевич Игумнов. Ереван: Комитас, 2016. 16 с.

5. Григорян, А. Арно Бабаджанян. М.: Советский композитор, 1961. 64 с.
6. Золотова, И. Пути развития пианизма в Армении (вторая половина XX века). Ереван: Комитас, 2010. 356 с.
7. Коган, Г. Избранные статьи. Вып. 2. М.: 1972. 264 с.
8. Магакян, С. Концертмейстеры Армении. Ереван: Лусакн, 2018. 548 с.
9. Мильштейн, Я. Константин Николаевич Игумнов. М.: Музыка, 1975. 471 с.
10. О творческом пути и исполнительском искусстве (из бесед К.Н. Игумнова с психологами). Мои исполнительские и педагогические принципы // Пианисты рассказывают. Вып. 2 / сост., общая ред. и вступ. статья М. Соколова. М.: Музыка, 1984. С. 11–86.
11. Тернова, Н. Метро-ритм в фортепианных сочинениях А. Бабаджаняна // Стилиевые особенности исполнительской интерпретации. М.: Издательство МДОЛГК, 1985. С. 142–161.
12. Тероганян, М. Арно Бабаджанян: монография. М.: Композитор, 2001. 327 с.
13. Чемберджи, В. Арно Бабаджанян (встречи с композиторами) // Музыкальная жизнь. 1971. № 4. С. 17–18.

78.082.2

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА СОНАТЫ ДЛЯ СКРИПКИ И ФОРТЕПИАНО АРНО БАБАДЖАНЯНА

Г.Б. Меликсетян

*Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна
г. Ереван, Армения*

Аннотация: Данная статья посвящена некоторым особенностям музыкального языка Сонаты для скрипки и фортепиано выдающегося армянского композитора II половины XX столетия Арно Бабаджаняна,

который остро ощущал веяния тенденций присущих музыке XX в., своеобразно претворял их в художественно впечатляющих сочинениях, отличающихся ярко выраженной национальной самобытностью. В статье рассматриваются мелодико-тематические, ладогармонические, метроритмические особенности Сонаты для скрипки и фортепиано.

Abstract: This article is devoted to some peculiarities the musical language of Sonata for violin and piano of outstanding Armenian composer of the II middle of the XX century Arno Babadjanyan who acutely felt the tendencies inherent in music of the XX century, but but peculiar put them into an impressive art works, distinguished by a pronounced national identity. This article is also devoted to melodic-thematical, mood-harmonic, metrorythmic features of the Sonata for violin and piano.

Ключевые слова: национальное, современность, метроритм, тематизм, лад, гармония.

Keywords: National, Modernity, Metrorhythm, Thematism, Mood, Harmony.

Музыкальное искусство XX века отличается особым разнообразием национальных школ, стилистических направлений, тенденций, возникновением новых форм художественной организации звукового материала, различных методов композиционной техники. Однако в этом сложном и многообразном процессе выделился путь, неизменно протекавший в сфере ладо-семантического мышления композиторов на основе новых закономерностей, присущих различным пластам и жанрам народного и народно-профессионального искусства.

В истории развития армянской музыки послевоенного периода XX века особое место занимает имя композитора Арно Бабаджаняна (1921–1983), который смело и свободно развивал национальные традиции, раскрывал новые стороны жизненных впечатлений на уровне норм общественного музыкального мышления эпохи, в условиях новых принципов композиционных техник письма, закономерностей художественной организации звукового материала.

В творчестве А. Бабаджаняна важной вехой в поисках синтеза национально-самобытного с элементами характерными для современной музыки, новых форм художественной организации звукового материала с нормами функциональной гармонии полной мажоро-минорной системы явился 1959 год, ознаменованный созданием Сонаты для скрипки и фортепиано [1]. В ней композитор органично сочетает двенадцатизвуковую систему [2], образующуюся в результате свободного использования высотной вариантности октавной и неоктавной диатоники, с закономерностями функциональной гармонии, понимаемой в широком смысле.

В этом плане весьма показательным экспозиционное изложение темы главной партии 1-й части Сонаты (нотный пример 1).



Нотный пример 1

Здесь мелодия темы, формирующаяся из трихордно-тетрахордных оборотов, образует переменный эолийско-фригийский «b» – эолийский «ces». В дальнейшем же её развитии возникает действие закономерностей, присущих ладу 1–1/2 тона с опорой на «f».

В условиях такой сложной смешанной переменности ладовой основы мелодии композитор находит весьма своеобразные гармонически-фактурные средства, значительно подчёркивающие национальную характерность темы в целом. Так, в экспозиционном изложении, открыто-функциональный бас с педалью в среднем голосе полностью согласуется с ладовой спецификой начала мелодии.

В связующей части главной партии Бабаджанян находит оригинальный приём инотональной гармонизации: политональное развитие вуалирует функциональную определённую гармонию.

Побочная партия развёртывается в эолийском «сiс» (нотный пример 2).



Нотный пример 2

Такая ясная ладотональная определённость противопоставляется ладовой переменности темы главной партии. Подчёркнутая регистровая дифференцированность распевно-кантиленной мелодии и плавно фонирующего, мягко пульсирующего сопровождения придаёт звучанию впечатление пространственности, особой «воздушности».

Во 2-й части господствующим является эолийский лад в свободных секвентных смещениях, диктуемых логикой мелодического развёртывания темы (нотный пример 3).



Нотный пример 3

В 3-й части господствующими оказываются ладовые образования, характерные для темы главной партии 1-й части. Однако здесь они обостряются альтерацией 4-й ступени (повышение). Возникающие вследствие этого тритоновые интонации в условиях своеобразной метроритмической организации придают мелодическому развитию особую напряженность. Более того, широкое проникновение тритоновых образований в гармонические структуры приводят к образованию полифункциональных последований, отличающихся обострённой диссонантностью (нотный пример 4).



Нотный пример 4

В Сонате тритоны выполняют двоякую, кардинально-противоположную роль. В одном случае тритоновые обороты выполняют выводящую функцию, активно разрушая данную тональность. Этим значительно усиливается внутренняя динамика развития. В другом случае они выполняют вводящую функцию, в чём проявляется их своеобразная «доминантность».

В музыке Сонаты часто встречаются сложные альтерированные гармонии. При этом пониженные варианты диатонических ступеней обостряют напряжённость внутриладовых тяготений, выполняя централизующую роль. Повышенные же варианты, наоборот, выводят из ладотональности, децентрализуют её.

Аккорды терцовой структуры, представляющие собой септ- и нонаккорды, значительно усложняются широким использованием внедряющихся неаккордовых звуков. Вследствие этого гармония

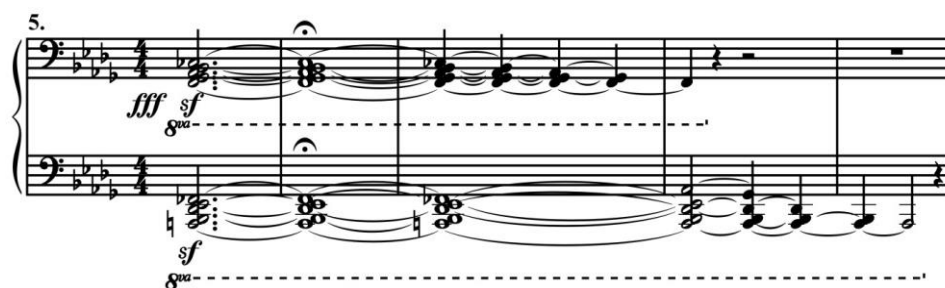
не только приобретает обострённую диссонантность звучания – в ней вуалируется открытость функциональных взаимосвязей аккордов, музыкальная ткань чётко расслаивается на два функционально-противоречивые пласта, оттеняя национальную характерность музыки.

Усложнённые аккорды терцовой структуры нередко предстают в облике квинтаккордов, внося в общее звучание своеобразную разряжённость.

В других случаях композитор обращается к подлинным квинтаккордам в партии скрипки – в условиях специфического звучания открытых струн, чем достигается яркий выразительный эффект, подчёркивающий противопоставление партий фортепиано и скрипки.

Следует указать также на своеобразие аккордового комплекса, появляющегося в кульминации 1-й части. Создавая необычайно действенный красочно-сонористический эффект, он резко тормозит репризное проведение темы главной партии, оттеняя особую напряжённость ожидания появления темы побочной партии (нотный пример 5).

Одним из важнейших компонентов музыкального языка в творчестве А. Бабджаняна, в частности, в Сонате для скрипки и фортепиано, является метроритм. Он выступает как активное средство динамизации музыкального материала и формы в целом, нередко обуславливая специфику лада, т. е. ладовое своеобразие выявляется в специфически данных метроритмических условиях.



Нотный пример 5

Метроритм в Сонате используется весьма разнообразно. Это регулярно-акцентная ритмика (см. нотный пример 4), комплементарная ритмика с нерегулярной акцентностью. Нерегулярно-акцентная ритмика используется также в условиях полного совпадения метрических и ритмических акцентов, при постоянной перемене размера [3].

В Сонате последовательно усиливается полифоническое начало. В результате этого иногда трудно бывает точно определить вертикальные образования и логику их гармонических взаимосвязей. Использование элементов полифонического письма является характерной особенностью не только Сонаты для скрипки и фортепиано, но и всего творчества А. Бабаджаняна.

Таким образом, в Сонате для скрипки и фортепиано Арно Бабаджаняна мы видим качественно новый синтез полного мажоро-минора с характерными ладоинтонационными особенностями, присущими армянскому мелосу. Национальное своеобразие ладоинтонационного строя мелодико-тематического материала выявляется за счёт свободной высотной вариантности ступеней диатоники, а также их альтерации. Свободная же альтерационность аккордов мажоро-минорной системы подчиняется логике ладоинтонационных закономерностей мелодико-тематического материала. Широкое использование внедряющихся неаккордовых звуков в аккордику терцовой структуры является как бы следствием вертикального прочтения секундовых интонаций мелодии. Широкое внедрение неаккордовых звуков, обостряя внутреннюю противоречивость гармонических образований, значительно динамизирует развёртывание формы. Очень существенна и роль метроритма. Сохраняя специфические особенности, присущие армянской музыке, метроритм приобретает качественно новую функцию в выявлении специфики ладоинтонационных закономерностей.

Список литературы

1. Аматуни, С.Б. Арно Бабаджанян. Инструментальное творчество: исследование. Ереван: Советакан грох, 1985. 204 с.
2. Мазель, Л. Проблемы классической гармонии. М.: Музыка, 1972. 616 с.
3. Холопова, В.Н. Вопросы ритма в творчестве композиторов первой половины XX века. М.: Музыка, 1971. 304 с.
4. Arno Babadjanyan Sonata for violin and Piano [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ss1f7oRmlTE> (Дата обращения: 1.09.2021).

УДК 78.05

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОСНОВАТЕЛЕЙ КАЗАНСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ М.А. ЮДИНА И А.С. ЛЕМАНА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ТАТАРСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Р.Д. Гимадиева, Е.В. Порфирьева

*Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова
г. Казань, Россия*

Аннотация. История татарской музыкальной культуры не может рассматриваться вне ее связи с историей одного из крупнейших музыкальных вузов России – Казанской государственной консерватории, отмечающей 75-летний юбилей. Вклад ее основателей, к которым наряду с Н. Жигановым, чье имя присвоено консерватории, относятся М.А. Юдин и А.С. Леман, нуждается в серьезном осмыслении. Актуальность комплексного изучения их деятельности несомненна.

Abstract. The history of Tatar musical culture cannot be considered outside of its connection with the history of one of the largest music universities in Russia – the Kazan State Conservatory, which is celebrating its 75th anniversary. The contribution of it's founders M.A. Yudin,

A.S. Lehman, and N. Zhiganov whose name is attached to the conservatory, needs serious comprehension. The relevance of an integrated approach in studying their professional activities is undeniable.

Ключевые слова: М.А. Юдин, А.С. Леман, татарская музыкальная культура, Казанская консерватория, высшее музыкальное образование, композиторское творчество.

Key words: M.A. Yudin, A. Lehman, Tatar Musical Culture, Kazan Conservatory, Higher Musical Education, Composer's Creativity.

Открытие в 1945 году Казанской консерватории было событием, знаменательным во многих отношениях. Известно, что Совнарком СССР принял решение об открытии в Казани музыкального вуза еще в военное время, 13 апреля 1945 года. Этот факт указывает на единую позицию всех уровней государственной власти в понимании необходимости расширения ареала сферы высшего музыкального образования, долгое время бывшего привилегией столичных центров, его распространения на национальные республики. Советская Татария оказалась регионом, который открыл дорогу в музыкальное искусство представителям многих национальных республик.

Показательно, что автор проекта под названием «Казанская государственная консерватория» Н.Г. Жиганов задумывал новое музыкальное учебное заведение с целью удовлетворения растущих потребностей Татарской республики в квалифицированных музыкантах. Он точно знал, что открытые перед Великой отечественной войной Татарская филармония, Оперный театр, Союз композиторов нуждаются в профессиональных музыкантах высшей квалификации, которые могут воспитываться только в консерваторской среде. Новая консерватория представляет собой своеобразный феномен, который заключается в удивительно быстром и успешном становлении вуза. Естественно возникает вопрос, в чем заключается причина этого явления. Думается, залогом того, что консерватория в столь краткие сроки «встала на ноги» было то, что

директор¹ консерватории Н.Г. Жиганов сумел собрать педагогический коллектив, состоящий не просто из высоких профессионалов, но из музыкантов-универсалов, способных работать в разных направлениях музыкального искусства и ставящих высокие цели.

В их ряду и казанские музыкальные деятели, проявившие себя в творчестве, исполнительстве, педагогике, и музыканты – представители столичных музыкальных традиций.

При этом особую роль в становлении Казанской консерватории играли, как и раньше, представители ленинградской музыкальной школы. Думается, среди них целесообразно выделить фигуры двух музыкантов, оказавших заметное влияние не только на облик консерватории, но также и на татарскую музыкальную культуру в целом. Это Михаил Алексеевич Юдин (1893–1948) и Альберт Семенович Леман (1915–1998) – личности в высшей степени яркие, «с лица не общим выраженьем». Как отмечает О.К. Егорова, Юдин «...был олицетворением “связи веков” и преемственности, ведущей от русской дореволюционной традиции к началу двадцатого века» [2, с. 92]. Во вновь открытой консерватории он был единственным профессором² и наиболее опытным и авторитетным членом преподавательского коллектива. Леман же в большей степени был озабочен будущим музыкального искусства, нацелен на обновление художественных ресурсов. «Если М.А. Юдин в своих симпатиях был более связан с великим прошлым русской музыки, то А.С. Леман скорее был увлечен перспективой, возможностями развития, “строительством” музыки будущего» [2, с. 93].

Вместе с тем, в их облике были представлены некоторые общехарактерные черты петербургско-ленинградской

¹ Во вновь открывшейся консерватории Н. Г. Жиганов занимал должность *директора* вплоть до 1961 года. В соответствии с постановлением Совета Министров СССР от 21 марта 1961 года № 261 «Об утверждении Положения о высших учебных заведениях СССР» должность директора была изменена на *«ректора»*.

² Это звание Юдин получил еще в 1939 году, когда преподавал в Ленинградской консерватории.

консерваторской традиции, которые оказались абсолютно необходимыми в «начале пути» консерватории. Прежде всего, следует сказать об идущем еще от Н.А. Римского-Корсакова интересе русских композиторов к восточным культурам. Хотя как Юдин, так и Леман были эвакуированы из блокадного Ленинграда в 1942 году, их интерес к татарской музыке известен по фактам более ранних лет. Так, Юдин с семьей в довоенные годы неоднократно жил в летние месяцы на даче на Волге под Казанью, где слышал татарские песни и проникался их ладоинтонационным своеобразием, в казанский период этот интерес был реализован в его обработках татарских народных мелодий. Леман также еще в Ленинграде ощутил интерес к татарскому фольклору. Позднее он вспоминал: «В конце тридцатых годов в музыкальный отдел Ленгорисполкома, которым я тогда заведовал, обратилась группа татар с предложением открыть театр. Была показана программа, где я впервые услышал татарские народные мелодии. Для меня эта встреча была очень впечатляющая [1, с. 59].

В Казани оба музыканта очень быстро вписались в «композиторское братство» Союза композиторов. Документы свидетельствуют об их активном участии в обсуждении новых произведений, о регулярном показе на композиторских собраниях авторских сочинений, основанных на татарском интонационном материале. Конечно, следует учитывать, что Юдин и Леман имели разный «временной ресурс» в плане срока их деятельности в Казани (Юдин скоропостижно скончался уже в 1948 году, Леман же проработал более 25 лет). Соответственно, и объем их сочинений различен. Но, тем не менее, Юдин вошел в историю как автор одной из первых татарских опер «Фарида», первого в истории татарской музыки скрипичного концерта, вокальных циклов на тексты классиков татарской поэзии Г. Тукая и А. Ерикеева, фортепианного цикла «Урман күренешләре» («Лесные пейзажи») и других сочинений.

Подчеркнем органичность вхождения в татарскую музыкальную культуру и А.С. Лемана. Татарская музыка очень многим обязана ему как композитору. Попад на национальную почву, он сумел очень

быстро и естественно «вжиться» в интонационный мир татарского фольклора, в результате чего появилось значительное число ярких, свежих, татарских по духу и музыкальному языку произведений. Своим творчеством Леман показал пример того, как татарская музыка способна существовать в крупных формах: симфонические произведения (симфония, симфоническая поэма, сюита, рапсодия), инструментальный концерт. Если в жанре скрипичного концерта первопроходцем выступил М.А. Юдин, то заслуга сочинения первого татарского фортепианного концерта принадлежит А.С. Леману. Отметим, что новые концерты Лемана постоянно были предметом внимания на композиторских форумах. Причем особо отмечалась смелость и естественность использования композитором татарского мелоса. Приведем характерное высказывание Г.И. Литинского о Первом скрипичном концерте: «Альберт Семенович пентатоникой пользуется как стилевой культурной особенностью, она ненавязчива, и каждый татарин почувствует здесь родную стихию»¹.

Уже беглый обзор композиторских опусов двух композиторов позволяет осознать, насколько смелым и стратегически точным было решение Н.Г. Жиганова привлечь к преподаванию в создаваемой консерватории обоих музыкантов. Конечно, для будущего ректора важно было не только то, что и Юдин, и Леман быстро ассимилировались в татарской звуковой среде. Главным были, по всей вероятности, их личностные качества, порожденные принадлежностью к ленинградской консерваторской традиции. Они заключались в отношении к своему делу как культуротворчеству, в понимании своей миссии на поприще созидания в высоко этическом аспекте. Очень показательны в этом смысле слова Лемана: «Музыка – это не профессия, а способ существования в жизни, особое мироощущение» [1, с. 57]. В результате Юдин и Леман стали главными соратниками Жиганова в «строительстве» нового вуза.

¹ Протокол творческого собрания ССК ТАССР от 24 апреля 1950 года. НА РТ. Ф.7057, оп. 1, ед. хр. 52. Л. 37.

По существу, они совместно разрабатывали концепцию консерватории как учебного заведения, на первом этапе направленного на решение проблем татарской музыкальной культуры, но вскоре (практически уже к концу 1940-х годов), расширившего свое влияние на полинациональный регион Среднего Поволжья и Приуралья, а позднее приобретшее и всероссийский размах¹.

Характерно, что и Юдину, и Леману был присущ своеобразный музыкальный универсализм, заключающийся в способности к совмещению различных видов деятельности. Юдин, став профессором консерватории, сразу начал вести класс композиции, курсы полифонии, хоровой литературы и чтения партитур, а также возглавил дирижерско-хорового факультет. Особой его заслугой следует считать организацию в Казани Хоровой капеллы, а также его инициативу по приглашению в 1947 году в Казанскую консерваторию выпускника Ленинградской консерватории С.А. Казачкова, который стал главой Казанской хоровой школы.

А.С. Леман, имея фундаментальное академическое музыкальное образование и окончив Ленинградскую консерваторию по двум специальностям (класс композиции М.Ф. Гнесина, класс специального фортепиано Н.И. Голубосвкой, В.В. Нильсена), с первых лет работы в консерватории также проявил себя в разных сферах. Конечно, в историю высшего музыкального образования Татарстана Леман вошел как основоположник композиторской школы Казанской консерватории.

За четверть века он воспитал большое количество талантливых учеников, среди которых Ф. Ахметов, Э. Бакиров, Х. и А. Валиуллины, Р. Беялов, Р. Еникеев, А. Монасыпов, Л. Любовский, А. Луппов, А. Руденко, Б. Трубин, И. Шамсутдинов, М. Яруллин и др. Кроме того, из класса Лемана вышли композиторы различных национальных республик.

¹ Показательно следующее высказывание Лемана, всегда боровшегося с узконациональными взглядами на искусство: «Национальная культура, с одной стороны – национальна, а с другой – принадлежит всему человечеству [4, с. 17].

Это Э. Сапаев, В. Куприянов (Марий-Эл), Т. Фандеев, Ф. Васильев, А. Петров, М. Алексеев (Чувашия), А. Чыргал-оол (первый профессиональный композитор Тувы), Б. Шульгин (первый профессиональный композитор Алтая), Н. Бажов (Якутия), С. Шагиахметова (Башкирия), Г. Корепанов-Камский (основоположник удмуртской профессиональной композиторской школы).

В первые годы существования Казанской консерватории, время острого дефицита профессиональных кадров, Леман вел также такие теоретические дисциплины, как гармония, анализ музыкальных произведений. Артистичность, колоссальная эрудиция, острота мышления имели отражение в его преподавательской деятельности и огромном воздействии на первых студентов консерватории в плане их интеллектуального и духовного формирования.

Блестящее фортепианное образование и пианистический талант Лемана также нашли свое применение: наряду с классом композиции Альберт Семенович вел класс специального фортепиано. В истории развития кафедры специального фортепиано Казанской консерватории фигура Лемана важна еще и потому, что при наметившемся изначально доминировании московской пианистической ветви он стал практически единственным представителем и проводником (за исключением М.А. Пятницкой) санкт-петербургской-ленинградской традиции. Из его класса вышли такие крупные музыканты, как профессора Казанской консерватории Э.К. Ахметова и Ф.П. Старателева, доцент Казанской консерватории И.А. Губайдуллина (с 1966 по 1993), профессор Харьковского государственного университета искусств Н.А. Мельникова.

Несмотря на огромную педагогическую занятость, Леман оставил след в концертной жизни Казани, проявив себя как талантливый исполнитель. Исторически значимыми стали его выступления в качестве камерного ансамблиста и концертмейстера с известными казанскими музыкантами – скрипачом Н. Брауде, виолончелистами А. Броуном и В. Тонхой, вокалистами Е. Абросимовой, В. Лазько, Г. Сайфуллиной, Н. Лучининой.

Игру Лемана всегда отличали высокая степень пианистического дарования, одухотворенность исполнения, выверенность и ясность трактовки исполняемого сочинения, особое звуковое воплощение образа.

Сегодня имена М.А. Юдина и А.С. Лемана вписаны в историю Казанской консерватории. Совершенно очевидно, что их личностная одаренность, принадлежность глубокой академической традиции, высочайший профессионализм и пассионарный тип деятельности оказали неоценимое влияние на развитие высшего музыкального образования как Татарстана, так и России.

Список литературы

1. Гурарий, С.И. Диалоги о татарской музыке. Казань: Татарское кн. изд-во, 1984. 152 с.

2. Егорова, О.К. Ленинградская школа «в начале начал» теоретико-композиторского факультета Казанской консерватории // Из педагогического опыта Казанской консерватории: Прошлое и настоящее. Вып. 2. Казань: Казан. гос. консерватория, 2005. С. 85–95.

3. Казанская государственная консерватория (академия) имени Н.Г. Жиганова: 1945–2010. Краткий биографический справочник от А до Я / ред.-сост. Л.В. Бражник, Е.В. Порфирьева. Казань: Казан. гос. консерватория, 2011. 291 с.

4. Маклыгин, А.Л. Музыка как способ существования... (Теледиалог с А.С. Леманом) // Из педагогического опыта Казанской консерватории: Прошлое и настоящее. Вып. 2. Казань: Казан. гос. консерватория, 2005. С. 12–21.

**ВОКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАНИ
В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ (1917–1922 ГГ.)**

Р.Р. Султанова

Детская музыкальная школа им. Дж. Файзи

г. Казань, Россия

Л.Т. Файзрахманова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена истории развития вокального образования в Казани в первые годы после октябрьской революции. На основе изученных архивных документов, научных исследований и обобщения полученных материалов показан процесс возникновения и развития вокального образования в различных структурах: общедоступных народных музыкальных и общеобразовательных школах, где функционировали бесплатные вокальные классы; в Народных домах, где развивалась деятельность самодеятельных оперных трупп; в частных студиях и в реформированной Восточной консерватории, созданной для образования коренных народов республики. В статье представлен анализ программы класса сольного пения Р.А. Гуммерта для народных школ, музыкальных школ I ступени и Восточной консерватории. Выявлены цели, задачи и содержание обучения сольному пению, названо несколько «новых» имен преподавателей вокала.

Abstract. The article is devoted to the history of the development of vocal education in Kazan in the first years after the October Revolution. Based on the studied archival documents, scientific research and generalization of the materials obtained, the process of the emergence and development of vocal education in various structures is shown: publicly available folk music and general education schools, where free vocal classes functioned; in the People's Houses, where the activities of amateur opera troupes developed; in private studios and in the reformed Eastern

Conservatory, created to educate the indigenous peoples of the republic. The article presents an analysis of the program of the solo singing class of R.A. Gummert for public schools, music schools of the first stage and the Eastern Conservatory. The goals, objectives and content of teaching solo singing are revealed, several "new" names of vocal teachers are named.

Ключевые слова: музыкальное образование, сольное пение, музыкальные учебные заведения, Казань.

Key words: Musical Education, Solo Singing, Music Educational Institutions, Kazan.

События октября 1917 г. привели к переменам «в государственном устройстве, экономике и культурной жизни России» [13, с. 214]. Прежняя система просвещения и культуры кардинально реформировалась Советской властью. Предполагалось, что в ходе решения приоритетной государственной задачи по «ликвидация культурной отсталости» населения, музыкальное образование станет обязательным для всех граждан России [13, с. 239].

На основе государственного регулирования, централизации и унификации были созданы музыкальные образовательные структуры, способные в общедоступной форме приобщать «народные массы» к музыкальному искусству. В контексте разработанных Наркомпросом планов, форм и методов музыкального просвещения (организация народных хоров, народных музыкальных школ, народной оперы, концертов для народной аудитории, включение музыки в учебные программы Единой трудовой школы) в Казани в 1918 г. открылись бесплатные общедоступные народные музыкальные школы, студии и классы для взрослых и детей, где одним из наиболее доступных видов музыкально-образовательной деятельности было пение – хоровое и сольное.

Сольное пение преподавали в организованной Р.Л. Поляковым музыкальной школе при Народном доме железнодорожников [9, Оп. 1. Д. 78. Л. 128], где из 151 учащихся в классе вокала обучались 27 человек [1, с. 76–77]. Сольному пению обучали и в народной

музыкальной школе им. В.И. Ленина (1919–1922), где преподавателем вокала числился М.Я. Шевцов [7, Оп. 1. Д. 103а. Л. 249 об.]. Учителя проявляли также частную инициативу, публикуя самостоятельно объявления в казанских газетах с приглашением «желающих в Студию свободных искусств» [1, с. 101]. В объявлении сообщается, что при студии открыт прием на вечерние курсы фортепиано, скрипки, живописи, скульптуры, балетного и бального танца, а также пения (преп. Ухтомская).

Активно работали самодеятельные оперные труппы при Народных домах, где осуществлялись постановки отдельных сцен из опер. В газетах читаем: «В Народном Доме ... к услугам посетителей довольно приличная бесплатная библиотека-читальня, столичные журналы: «Русская мысль», «Северные записки» и др. ... Самое главное в этом доме – театр. Ставят миниатюры, драмы, комедии и оперные сцены. Имеется весьма приличный струнный оркестр» [13, с. 266]; 14 января 2018 г. был поставлен второй акт «Мазепы» П.И. Чайковского [2]; 7 апреля 2018 г. сообщается, что подготовлена к постановке опера Ц. Кюи «Сын жандарма» [3].

В Заречной слободе при Пороховом и Алафузовских заводах была создана оперно-концертная и балетная студия (в составе 35 рабочих и работниц заводов), в ее репертуаре значились оперы «Демон» А.Г. Рубинштейна и «Черевички» П.И. Чайковского [4]. В ноябре 1921 г. оперно-хоровой кружок клуба Большой и Малой Игумновских слобод поставил оперу П. И. Чайковского «Евгений Онегин» [9, Оп. 1. Д. 260. Д. 36].

С 01.01.1918 г. по 01.09.1919 г. под руководством В.М. Айонова функционировала музыкально-драматическая студия, созданная специально для обучения представителей коренных национальностей Казанской губернии. По сохранившимся сведениям, в первом полугодии здесь обучалось около 200 человек, в том числе 114 татар, 48 чувашей, 31 мари и 6 удмуртов [1, с. 80].

При студии имелось отделение пения. Особое внимание уделялось курсу оперного ансамбля, где учащиеся разучивали отрывки

из опер «при сценической обстановке с оркестром» [6, с. 27].

Весомый вклад в формирование содержания обучения и учебного плана класса сольного пения народных музыкальных школ внес Р.А. Гуммерт. В разработанной им двухгодичной программе предлагалось принимать в вокальный класс женщин с 17, а мужчин с 18 лет. Среди предметов значились «музыкальная грамота, в связи с развитием ритмического чувства» один раз в неделю по 1 часу, «пение (хоровое и сольное), в связи с воспитанием слуха и постановкой голоса», «игра на фортепиано – знакомство с инструментом, гранича с общим пониманием о технике игры на этом инструменте». Обучение вокалу велось групповым методом: «Пение, как главный музыкальный предмет преподается по группам однородных голосов. Занятия – 1 раз в неделю по 1,5 часа на каждую группу». Хор предлагалось посещать 2 раза в неделю по 1,5 часа. Кроме того, «попутно с перечисленными выше предметами» или в виде «популярно изложенных лекций» преподавателям следовало давать знания в области «истории музыки, истории искусств, эстетики и др.».

Успешно прошедшие курс могли «продолжить свое вокальное образование в Певческой Академии, или совершенствоваться в специальных классах пения государственной музыкальной школы II ступени» (аналог среднего специального образования). Проект Певческой академии, разработанный также Р.А. Гуммертом, представлял собой совокупность певческих кружков, целью которых являлась подготовка «музыкально образованных регентов, а также учителей пения в Народные музыкальные школы» [10]. Однако Певческая академия так и не была создана, а вследствие тяжелого общеэкономического положения государства (отсутствие полноценного финансирования, дефицит кадров, помещений, топлива, голод, эпидемия тифа, последствия гражданской войны и др.) в 1922 г. все народные музыкальные школы, классы и студии прекратили свою деятельность.

Параллельно с возникновением народных музыкальных школ, классов и студий протекало реформирование структур профессионального музыкального образования. В сентябре 1919 г. Казанское музыкальное училище было преобразовано в Государственную двухступенную музыкальную школу, в составе которой действовали музыкальные школы I степени (начальная музыкальная подготовка) и II степени (среднее профессиональное музыкальное образование). Число учащихся в 1919 г. достигло 600 человек, а преподавателей – 38 [1, с. 78-79]. К сожалению, сведений о деятельности двухступенной музыкальной школы сохранилось крайне мало. Следует отметить, что работа Государственной двухступенной музыкальной школы протекала в условиях отсутствия помещения, а все занятия проходили на дому преподавателей [10].

В архивах выявлен документ под названием «Положение о музыкальных школах I степени» (1920), в котором сформулированы общие цели и содержание начального музыкального образования. В частности, в «мастерские сольного пения» по специальному отделению допускались следующие возрастные группы: «южане женщины от 16 до 30 лет, южане мужчины от 19 до 30 лет, северяне женщины от 18 до 30 лет, северяне мужчины от 21 до 30 лет» [10]. Занятия должны были проходить «небольшими группами сообразно со степенью продвинутой, возрасту и т.п.», но не более 18 человек. При этом подчеркивалось, что работа в мастерских должна основываться на «принципе сохранения и развития индивидуальных особенностей каждого учащегося» [10].

В 20-е годы XX в. особую актуальность приобрел вопрос подготовки профессиональных музыкальных кадров из числа коренных национальностей Поволжья. В связи с этим была организована Центральная Восточная музыкальная школа (ЦВМШ), позднее преобразованная в Восточную консерваторию, руководство которой было поручено В.М. Айонову. В конце 1919-1920 уч. г. в школе обучалось 347 учащихся: 214 татар, 77 чувашей,

41 мари, 15 удмуртов [1, с. 81-82]. При школе функционировало отделение сольного пения, где помимо вокала учащиеся посещали следующие обязательные предметы: элементарная теория музыки, сольфеджио, гармония, история музыки, общий курс игры на фортепиано, вокальный ансамбль, дикция, сценическое искусство, итальянский язык, танцы, пластика и фехтование [6, с. 34].

После реорганизации ЦВМШ в Восточную консерваторию (1921 г.) количество учащихся достигло 784 человек: «татар – 315, русских – 325, чувашей – 114, мари – 14, вотяков – 16 человек» [11, с. 41] в возрасте от 10 до 45 лет [13, с. 272]. Преподавателей насчитывалось 69 человек, среди них профессора сольного пения С.А. Гепнер, (ею разработано учебное пособие «Школа пения»), О.В. Замбелли-Молоткова, педагог Е.А. Константиновская и др. [12, с. 72].

Для настоящего исследования большой интерес представляет 5-летняя программа по классу пения Восточной консерватории, в которой содержатся сведения о требованиях к абитуриентам, содержании обучения, ежегодных и выпускных экзаменационных требованиях, учебных пособиях. Для зачисления в класс пения Восточной консерватории от абитуриентов требовалось наличие хорошего голосового материала, музыкального слуха, хорошей музыкальной памяти, верного чувства ритма. Кроме того, в области музыкальной грамоты требовалось некоторая предварительная подготовка: «знание нот, их деление; умение передавать звуки в последовательном порядке (гаммообразно), в разбивку и интервалами». Первый год обучения приходился на школу I ступени, в течение которого вокалисты занимались развитием дыхания, постановкой голоса, осваивали дыхательную гимнастику, голосовые упражнения и гаммы. В качестве учебных пособий предлагались вокализы Дж. Конконе, Г. Зейдлера, Ф. Абта и др. Для экзамена следовало подготовить: «15 номеров Конконе и 5 вокализов из пройденного» [8, Оп. 1. Д. 44. Л. 9-11 об.].

В школе II ступени Восточной консерватории обучение длилось два года. Учащиеся класса пения продолжали развивать голос, пели

гаммы в более быстром темпе. Обязательно осваивали вокализы Дж. Конконе, Г. Зейдлера, Дж. Джиордани, Дж.Б. Перголези и др. По окончании первого курса на экзамен следовало представить «15 номеров Дж. Конконе и пять других, два романса и арию». На втором году обучения продолжали разучивать вокализы Дж. Конконе, Ф. Ламперти, Г.Панофки, небольшие арии и дуэты русских и зарубежных композиторов (Л. Бетховен, Г.Ф. Гендель, М.И. Глинка, А.С. Даргомыжский, Ф. Мендельсон, А.Г. Рубинштейн, П.И. Чайковский, Р. Шуман, Ф. Шуберт и др.). Для завершения школы II ступени на экзамен необходимо было подготовить следующую программу: «Дж. Конконе пять номеров и пять вокализов, три романса, одна ария, два дуэта» [8, Оп. 1. Д. 44. Л. 9-11 об.].

Курс III ступени Восточной консерватории также был двухгодичным, однако программа значительно усложнялась. На первом курсе учащиеся вокального факультета пели вокализы Дж. Конконе, Г.Панофки, Ф. Ламперти, духовные арии, дуэты и большие ансамбли. Осуществлялась подготовка к оперным и сценическим упражнениям. Учили крупные оперные арии. На экзамен в конце года следовало подготовить пять номеров Дж. Конконе и вокализов, одну духовную арию и один духовный дуэт, один романс и одну оперную арию. Заключительный год обучения в Восточной консерватории (второй курс III ступени) будущие певцы занимались постановкой «оперы в зависимости от личности учащихся» [8, Оп. 1. Д. 44. Л. 9-11 об.].

В реформах в сфере культуры и образования принимали активное участие также представители коренных народов Казанской губернии, что нашло отражение в газетных публикациях, читаем: 14-16 марта 1920 г. в Клубе «Мулламур Вахитов» состоялась «первая городская конференция татарских артистов и музыкантов» [1, с. 105]; 15 июля 1921 г. прошел вечер восточной музыки, где были исполнены татарские и башкирские напевы в исполнении А.Х. Хакимова, И.А. Козлова, Аквиланова и Травиной [5]; 3 и 10 ноября 2021 г. в зале ТНКи на вечере восточного искусства прозвучали «татарские песни, собранные профессором

московской консерватории Я. Прохоровым» [1, с. 111].

Обобщая материалы, полученные из архивных источников, газетных публикаций, законодательных документов, научных публикаций, приходим к выводу о том, что в первые годы установления советской власти в Казани шел активный процесс трансформации и диверсификация форм музыкального образования, одним из направлений которого являлось обучение сольному пению. Дореволюционные традиции, а также опыт, полученный в новых структурах образования и культуры (общедоступные классы сольного пения в народных музыкальных школах, студиях, деятельность самодеятельных народных оперных трупп и концертных коллективов, а также постепенное формирование системы профессионального музыкального образования – двухступенная музыкальная школа, Восточная консерватория, привлекавшая новый контингент учащихся – будущие национальные кадры) – все это в целом оказало влияние на формирование традиций национальной певческой культуры, на становление системы вокального образования, являющегося частью профессионального музыкального образования в Татарстане.

Список литературы

1. Вайда-Сайдашева, Г.К. Звуки времени. Казань: Таткнигоиздат, 1991. 126 с.
2. Знамя революции. 1918. 16 января.
3. Знамя революции. 1918. 20 апреля.
4. Знамя труда. 1920. 13 июня.
5. Известия ТатЦИК. 1921. 23 июля.
6. Кантор, Г.М., Орлова, Т.Е. Первая попытка высшего музыкального образования в Казани // Вопросы истории, теории музыки и музыкального воспитания. Казань: КГПУ, 1976. С. 26–38.
7. НА РТ. Ф. Р-271. Отдел народного образования Казанского губернского исполнительного комитета Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Губоно).
8. НА РТ. Ф. Р-2812. Казанский Восточный музыкальный техникум.

9. НА РТ. Ф. Р-3682. Народный Комиссариат просвещения Татарской АССР (с 1920 г.).

10. НБ КГК им. Н.Г. Жиганова. Архив Р.А. Гуммерта [Не описан].

11. Развитие музыкального образования в Татарстане: сборник документов / отв. сост. Л.В. Горохова; сост.: О.В. Федотова, Н.А. Шарангина; под общ. ред. Д.И. Ибрагимова. Казань: Главное архивное управление при Кабинете Министров Республики Татарстан, 2011. 216 с.

12. Султанова, Р.Р. Развитие начального музыкального образования в Татарстане (1918–1960 гг.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Том. 2. Казань, 2019. 274 с.

13. Файзрахманова, Л.Т. Становление и развитие музыкально-педагогического образования в Татарстане (XIX–XX вв.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2014. 467 с.

УДК 7.071.5

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ МАСТЕРСКИЕ ПОВОЛЖСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ХУДОЖЕСТВ: НОВЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОЦЕССА И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Л. Улемнова

Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова

Академии наук Республики Татарстан

г.Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается такая форма послевузовского художественного образования, как творческие мастерские в системе Российской академии художеств. Затрагивается исторический аспект и раскрывается современное состояние на примере экспериментальных творческих мастерских Поволжского

отделения РАХ. Основной формой последних является проектная деятельность, что обуславливает временный характер творческих мастерских, создаваемых под каждый конкретный проект. Представляется графическая лаборатория «Графком» в Казани, которая действует на постоянной основе.

Abstract. The article examines such a form of postgraduate art education as creative workshops in the system of the Russian Academy of Arts. The historical aspect is touched upon and the current state is revealed on the example of experimental creative workshops of the Volga branch of the Russian Academy of Arts. The main form of the latter is project activity, which determines the temporary nature of creative workshops created for each specific project. The graphic laboratory "Grafskom" in Kazan, which operates on a permanent basis, is presented.

Ключевые слова: послевузовское художественное образование, академическое образование, проектная деятельность, современное изобразительное искусство, печатная графика.

Key words: Postgraduate Art Education, Academic Education, Project Activities, Contemporary Visual Arts, Printmaking.

Система послевузовского художественного образования, созданная в советское время в виде Творческих мастерских при Академии художеств СССР, обучение в которых осуществлялось под руководством ведущих отечественных художников-академиков, продолжает играть важную роль в развитии изобразительных и иных визуальных искусств и на современном этапе. На сегодняшний день в системе РАХ действует 15 творческих мастерских: живописи (5), графики (2), монументальной живописи (2), скульптуры (3), театрально-декорационного искусства (1), архитектуры (1), дизайна (1). Основная часть творческих мастерских сосредоточена в Москве и Санкт-Петербурге (СПб) [3], где исторически сложились и продолжают активно развиваться теперь уже под эгидой Российской академии художеств (РАХ) художественные академические ВУЗы: Московский государственный академический художественный

институт им. В.И. Сурикова и Санкт-Петербургский государственный академический институт живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина. В регионах творческие мастерские РАХ действуют лишь в Красноярске и в Казани.

Казань стала первым региональным центром, где в 1977 г. была открыта Творческая мастерская живописи Академии художеств СССР, руководителем которой стал единственный в тот период в Поволжье член-корреспондент (затем действительный член) АХ СССР, народный художник СССР Х.А. Якупов [5, с. 7]. «Это была своего рода творческая аспирантура для подготовки и совершенствования в мастерстве художников высшей квалификации» [5, с. 8], деятельность которой определялась профессионализмом и своеобразием творческой личности руководителя. Сегодня мастерская продолжает свою деятельность под руководством члена-корреспондента РАХ Ф.Г. Халикова.

На современном этапе в художественной жизни Поволжья и России большую роль играют Поволжское отделение РАХ (ПО РАХ) и Творческий союз художников России (ТСХР). Обеими институциями руководит академик и член-президиума РАХ К.В. Худяков, яркий представитель современного российского медиа-искусства. Он выступает инициатором многих художественных проектов межрегионального и международного характера. Одним из крупнейших и наиболее значимых проектов является Межрегиональная академическая выставка «Красные ворота / Против течения», которая проходит в центрах регионов, принимающих в ней участие (Москва, Казань, Саратов, Уфа и др.). Первая выставка была проведена в 2001-2002 гг. и была приурочена к открытию ПО РАХ.

Регулярный характер выставка приобрела с 2012 г., когда ПО РАХ возглавил К.В. Худяков [2]. В рамках выставки стал проводиться межрегиональный академический конкурс с присуждением именных премий, учрежденных правительствами Республики Башкортостан (им. Н.В. Нестерова), Саратовской области (им. К.С. Петрова-Водкина), Республики Татарстан

(им. Н.И. Фешина), Фондом «Собрание актуального реализма» (им. И.Е. Репина), РАХ (им. З. Церетели) и др.

Важной частью проектной деятельности ПО РАХ и ТСХР стала работа в форме экспериментальных творческих мастерских, создаваемых в регионах для реализации определенных проектов, поддерживаемых грантами Правительства РФ. Особенно важными представляются проекты, направленные на творческое развитие и повышение профессионального мастерства молодых художников. В 2019 г. был проведен Всероссийский форум молодёжных творческих мастерских «АРТ-Мастерская XXI», на котором были представлены результаты работы пяти временных молодежных творческих мастерских, организованных на период выполнения проекта, под руководством Н. Палажченко (Москва), Е. Семенова (Москва), Давида Ру (Москва), А. Жерноклюева (Москва), А.М. Артамонова (Казань).

В рамках общей темы форума – «Природа бинарности» – каждой мастерской была задана своя пара понятий: «За и против», «Правда и ложь», «Свобода и вседозволенность», «Созидание и разрушение», «Самость и безликость». Эти темы, абстрагированные от конкретных сюжетов, требовали глубокого погружения, подразумевали освоение и осмысление окружающего мира и наработанных человечеством знаний, собственного жизненного опыта. Руководители мастерских (это уже признанные художники и искусствоведы с кураторским опытом – все академики) не навязывали своим подопечным готовых решений, а побуждали их к размышлениям, к поиску нестандартных решений, помогали выбрать наиболее выразительные средства для адекватного выражения своей идеи, оказывали профессиональные консультации. Одной из основных задач проекта было «совершенствование профессионального мастерства, ... наработка индивидуального пластического языка» [1, с. 5]. При этом руководитель мастерской тоже создавал свое произведение на заданную тему, что по замыслу организаторов позволяло наладить «творческое взаимодействие и диалог между разными поколениями художников» [1, с. 7].

Работа с молодыми художниками в рамках экспериментальных творческих мастерских ПО РАХ и ТСХР в Татарстане теперь ведется и на регулярной основе. В 2015 г. Неформальное творческое объединение «Графком», активная творческая и организаторская деятельность которого, осуществляемая в Казани с 2011 г. [4, с. 152], неоднократно отмечалась наградами РАХ и ТСХР, приобрело статус Графической лаборатории Экспериментальных творческих мастерских ПО РАХ. Инициатором создания и руководителем «Графкома» является А.М. Артамонов, почетный член РАХ, заслуженный деятель искусств РТ. В графической мастерской, оснащенной соответствующим специализированным оборудованием, осуществляется повышение квалификации молодых художников в области печатной графики. А.М. Артамонов и В.В. Карасева (заслуженный деятель искусств РТ) проводят семинары по разным техникам печатной графики (офорт, линогравюра, ксилография, коллаграфия, шелкография), привлекая российских и зарубежных ведущих мастеров, таких, как А.Б. Суворов (Москва), А.Б. Парыгин (СПб), Я.Б. Андерсон (Швеция), Р. Джанинетти (Италия) и др.

Необходимо отметить, что выставка и ее каталог – обязательный результат художественных проектов, проводимых ПО РАХ и ТСХР, что является одним из стимулов для художников и апробацией полученных результатов. Каталог фиксирует событие, вписывая его в историю искусства, а привлечение искусствоведов к написанию вступительных статей отражает осмысление данных процессов современниками. Этим обеспечивается взаимосвязь с профессиональным сообществом (художниками, искусствоведами) и с широкой зрительской аудиторией, с обществом, к которому в конечном итоге и обращено творчество художников.

Таким образом, проектная деятельность стала важной составляющей художественной жизни в условиях арт-рынка, диктующего свои условия, обеспечивая художникам возможность свободного творческого самовыражения, не ограниченного вкусами и потребностями заказчика и покупателя. В то же время она способствует повышению

профессионального уровня участников, философскому осмыслению жизненных и исторических процессов, активному поиску новых выразительных средств и методов, что определяется общей темой, предусматриваемой каждым проектом, строгим отбором произведений для участия в выставке и конкурсе, высоким профессиональным уровнем жюри. Экспериментальные творческие мастерские ПО РАХ и ТСХР, создаваемые на временной или постоянной основе, являются важной формой повышения профессионального уровня художников, передачи профессионального и жизненного опыта старшего поколения художников молодым, способом расширения возможностей для реализации потенциала молодых художников.

Список литературы

1. Арт-мастерская XXI. Природа бинарности. Всероссийский форум молодежных творческих мастерских / Н.В.Толстая и др. М., 2019. 344 с.
2. Кузнецова, С.А. Руководитель проекта «Красные ворота / Против течения» К.В. Худяков... [Электронный ресурс] // <https://rah.ru/news/detail.php?ID=56031> (Дата обращения: 16.11.2021).
3. Российская академия художеств. Творческие мастерские [Электронный ресурс] // URL: https://www.rah.ru/the_academy_today/struktura/tvorcheskie_masterskie_rakh (Дата обращения: 16.11.2021).
4. Улемнова, О.Л. Казанская международная биеннале печатной графики: опыт организации, проблемы, перспективы // Четвертые Казанские искусствоведческие чтения. Искусство печатной графики: история и современность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Казань, 19–20 ноября 2015 г. Казань: Заман, 2015. С. 151–154.
5. Хисамова, Д.Д. [Вступительная статья] // Творческая мастерская живописи в Казани [Альбом]. Казань: Заман, 2015. С. 6–11.

**ПРИРОДА САМАРСКОЙ ЛУКИ В ТВОРЧЕСТВЕ
ЮРИЯ ИВАНОВИЧА ФИЛИППОВА: ОСНОВНЫЕ МОТИВЫ
И ОСОБЕННОСТИ ЖИВОПИСНОГО ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ**

Т.В. Краснощекова

*Самарский государственный социально-педагогический университет
г. Самара, Россия*

Аннотация. В статье проведен анализ пейзажного творчества самарского живописца Ю.И. Филиппова. Рассмотрены основные мотивы его живописи, связанные с природой Самарской Луки. Выявлены факторы, повлиявшие на сложение живописной манеры мастера. Обозначены основные этапы пейзажного творчества. Приведены примеры пейзажей, наиболее точно отражающие определенные периоды творческой деятельности.

Abstract. The article analyzes the landscape art of the Samara painter Yu.I. Filippov. The main motives of his painting associated with the nature of the Samara Luka are considered. The factors that influenced the formation of the master's painting manner are revealed. The main stages of landscape art are outlined. Examples of landscapes that most accurately reflect certain periods of creative activity are given.

Ключевые слова: волжский пейзаж, картина, Самарская Лука, самарская школа живописи, пленэризм, колорит, пейзажный мотив.

Key words: Volga Landscape, Painting, Samarskaya Luka, Samara School of Painting, Plein Air, Color, Landscape Motive.

Юрий Иванович Филиппов (1927–2012) – один из наиболее известных самарских живописцев. Амплитуда творческих поисков художника велика; он добился значительных результатов в тематической картине, портрете. Однако наиболее известен художник как мастер-пейзажист, максимально полно отразивший особенности и поэтику волжского пейзажа. Являясь типичным представителем самарской пейзажной школы, Ю.И. Филиппов, тем

не менее, привнес индивидуальные черты и своеобразное прочтение природы в развитие пейзажа в целом.

Развитие пейзажа как доминирующего жанра в Самарской области объясняется, прежде всего, уникальной природой Луки. Мы находим здесь удивительное сочетание ландшафтов, как пойменных, так и горных. Волга в Самарской области изгибается дугой сначала на восток, затем на юго-запад. Эта излучина на севере обрамлена Жигулевскими горами с наивысшими отметками до 381 м.

На территории Самарской Луки располагаются прекрасные сосновые и смешанные леса. Склоны и вершины Жигулей покрыты борами из сосен, липы, клена. Типичны живописные озера и мелкие речушки, курганы, поляны, заливы, протоки, острова, луга и т.д. [2, с. 140]. Таким образом, можно говорить о разнообразии и очевидной живописности рельефа области.

Волжская природа, безусловно, накладывает отпечаток на формирование художественной картины мира. И Юрий Иванович Филиппов как художник формировался в том числе и под влиянием жигулевского ландшафта.

Первый этап художественного образования был получен Ю.И. Филипповым в Пензенском художественном училище им. К.А. Савицкого (1941–1945). Директор учебного заведения И.С. Горюшкин-Сорокупудов оказал большое влияние в профессиональном отношении на молодого Ю.И. Филиппова и потечески опекал юношу [3, с. 4]. Именно в Пензе молодой художник впитал традиции русской реалистической школы с ее пониманием глубины темы, гуманистическим звучанием.

Затем начались годы обучения в Киевском художественном институте (1951–1957) на факультете батальной и исторической живописи. Наставниками стали такие известные мастера как С.А. Григорьев, А.А. Шовкуненко, К.Д. Трохименко [3, с. 5]. Пленэрную практику вела Т.Н. Яблонская. Ю.И. Филиппов освоил традиции украинской художественной школы, в основе которой развитой пленэризм, внимание к цвету, энергия мазка. Это определило

творческую манеру письма художника, которая в зрелые годы отличалась экспрессией, хлестким мазком, пластичной лепкой формы.

После окончания Киевского художественного института Ю.И. Филиппов возвращается в Куйбышев и начинает активно работать творчески. Пейзаж до 1957 года не был приоритетным в его художественных поисках. Но приезд в Куйбышев, и, соответственно, приобщение к природе Жигулей дали толчок пейзажному творчеству. Кроме того, состоялось знакомство Ю.И. Филиппова с молодыми художниками, которые уже работали в этом жанре.

Так, вернулся в 1951 году в Куйбышев после окончания Московского государственного художественного института В.З. Пурьгин (1926–2002). Приехал в Куйбышев в начале 1950-х Г.В. Филатов (1929–1979). В 1948 году закончил обучение в Пензенском художественном училище и начал творческий путь И.Е. Комиссаров (1929–2009). Совместные пленэрные поездки, выставочная деятельность связывали этих художников. В пластическом выражении, в поисках мотивов, в тематике пейзажей живописцев мы находим много общего.

Во второй половине 1950-х гг. Ю.И. Филиппов накапливает первый пейзажный опыт, но речь именно об этюдах, не о картинной форме. Небольшие по размерам этюды (примерно 30 х 50 см), выполненные на грунтованном картоне отражают разные уголки Самарской Луки. Чаще всего они несут следы созидательной деятельности человека вполне в духе времени и в соответствии с общими тенденциями советского пейзажа. Живописная свежесть, широкое письмо, точная передача состояния уже присутствуют в этих этюдах. Даже в ранний период пейзажное творчество Ю.И. Филиппова – это эмоциональное искусство передачи настроения, одухотворение природы. Авторское, личностное прочтение темы Жигулей придет чуть позже, но переоценить значение этюдного творчества мастера трудно.

Ранние работы художника овеяны героической романтикой созидания, которая была свойственна для советской живописи тех лет.

Таковы, например, «Весенние поля» (1961), «Железная дорога» (1962). Но мы обнаруживаем и те основные мотивы, которые будут развиты и углублены в дальнейшем в зрелом творчестве. В первую очередь речь идет о черном тополе-осоколе. Это мощное дерево с огромными корнями, которое в значительной степени формирует лицо волжского пейзажа. Конечно, здесь тон задавал В.З. Пурыгин, у которого осокорь – один из главных персонажей картин (например, «Осокорь», 1955). «Старый осокорь» (1960) Ю.И. Филиппова – это зимний этюд, в котором отражена не только тема могучего дерева, но и тема русской зимы, которая будет развита в последующие годы.

Один из главных мотивов пейзажа Самарской Луки – Волга – воплощен в раннем этюде Ю.И. Филиппова «Перед бурей» (1968).

В 1960-е годы Ю.И. Филиппов начинает участвовать в зональных художественных выставках «Большая Волга» (1967, 1969), которые также помогли сконцентрировать внимание на своеобразии региона в пейзажном плане и определили дальнейшее направление поисков [1, с. 58].

В пейзажах мастера 1970-х гг. природа Самарской Луки становится все более узнаваемой и типичной. Жигулевские горы как основной пейзажный мотив все чаще привлекают художника: «Сосны в Жигулях» (1977), «Жигули зимой» (1978). Постепенно собирается этюдный материал по зимнему пейзажу, например, «Лошадки на базаре» (1973), «Зимний праздничный вечер» (1973).

Восьмидесятые годы открываются в творчестве художника одной из наиболее ярких по образу картин «Волга у Жигулевска» (1980). С этого момента картинная форма начинает преобладать над этюдной. Этот период совпал со временем активного формирования самарской пейзажной школы.

Зрелый и наиболее плодотворный период в пейзажном творчестве Ю.И. Филиппова начинается с 1990-х годов и продолжается до ухода мастера из жизни в 2012 году. Это время максимального раскрытия темы Жигулей в пейзаже художника и время наивысших достижений. Амплитуда творческих поисков

мастера расширяется. Ясно прослеживается тенденция к картинному, обобщенному образу природы Самарской Луки. Размеры полотен и этюдов также значительно увеличиваются. Характерны романтическая взволнованность, напряжение красочной палитры, подчеркнутый интерес к эффектным состояниям в природе: грозе, закату, сильному штормовому ветру. Эта романтическая концепция отражена на полотнах «Луна у Жигулевских ворот» (1998), «Бурный день на Волге», «Молодецкий курган зимой» (1995).

Зрелый живописный почерк Ю.И. Филиппова отличается твердостью и точностью мазка, особой живописной виртуозностью, умением малыми средствами подчеркнуть и выявить значительные художественные образы. Мотив облаков над Волгой, когда-то робко раскрытый в этюде 1972 года «Закат на Волге», теперь становится основной темой множества великолепно и поэтично написанных картин. Свободный полет облаков в небе, их движение и освещение мы видим в экспрессивных динамичных картинах «Гроза над Волгой» (1990), «Волшебные облака» (1998) и, особенно, «Облака над Волгой. Закат» (1998).

Образы осокорей претерпевают в эти годы изменения не в образной трактовке, а скорее в живописной подаче. Остались в прошлом документальная точность передачи и верность натуре. Теперь все решает эмоциональная и даже скорее субъективная авторская передача впечатления от увиденного. Таковы «Старый осокорь на берегу» (1998), «Волжский осокорь» (1997).

Творчество Ю.И. Филиппова в 2000-х годах отличается не столько поиском новых мотивов, сколько углубленной разработкой образа. Тема Волги раскрывается в блестящих жизнеутверждающих полотнах «Паруса на Волге» (2001), «Великая река Волга» (2000), «Древние Жигули» (2005). Уже сами названия говорят о все большей монументализации изображения, эпическом звучании темы («Ширяево. Скалы у штолен», 2006).

Ю.И. Филиппов всегда с большим интересом относился к истории и легендам Жигулей. Несколько картин о Волге

представляют собой своеобразный историко-мемориальный пейзаж. Это новый вид пейзажа в творчестве мастера. Наиболее интересными нам представляются «Самара с Волги» (2007), «Радуга над Волгой» (2008–2012). В последней картине мы видим не только очень типичное Ю.И. Филиппова мажорное звучание цвета, но, и характерное для позднего творчества, использование романтических элементов: радуги, облаков, птиц над водой, парусов, в соединении с реальными чертами города.

Новой темой в пейзаже Ю.И. Филиппова в последние годы стала тема «Человек и природа»: гармоническое бытие или, напротив, трагический диссонанс. В картине «Вид на Ширяево» соединяются романтическая трактовка пейзажа, жизнеутверждающий характер и преклонение перед красотой Жигулей. Место человека в этой картине мира – это место свидетеля и созерцателя волжской красоты.

Таким образом, в пейзажном творчестве Ю.И. Филиппова нашли отражение наиболее типичные сюжеты природы Самарской Луки: река Волга, Жигулевские горы, образ великана-осокозя, небеса, виды с Волги города Куйбышева (Самары), индустриальные мотивы, зимние виды.

Являясь типичным представителем самарской пейзажной школы, Ю.И. Филиппов внес свое индивидуальное авторское прочтение волжского пейзажа. Он обогатил самарскую живопись романтиками взволнованными образами природы, продемонстрировав возможность синтеза и развития на реалистической основе декоративных качеств и развитого пленэризма.

Список литературы

1. Басс, А.Я., Володин, В.И. и др. Изобразительного искусства мастера. Страницы художественной жизни Куйбышевской области. Куйбышев: Куйбышевское книжн. изд-во, 1985. 265 с.
2. Смирнов, Ю.Н., Дубман, Э.Л. и др. Самарская Лука в XVI – начале XX вв.: учебное пособие. Самара: Самарский университет, 1995. 200 с.: 10 ил.

3. Юрий Филиппов: Альбом / сост. Т.С. Филиппова, О.Ю. Филиппов; вступ. статья В.Н. Востриков. Самара: Издательский дом «Агни», 2013. 192 с.: ил.

УДК 37.013

**ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ
СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-
НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ**

И.А. Соловцова

*Волгоградский государственный социально-
педагогический университет
г. Волгоград, Россия*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00809.

Funding: The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00809.

Аннотация. В статье охарактеризована модель педагогической деятельности по духовно-нравственному воспитанию учащихся на содержании современного искусства. Обоснована логика работы педагога с произведениями современного искусства на подготовительном этапе и в процессе непосредственного педагогического взаимодействия с учащимися.

Abstract. The author describes the model of pedagogical activity in the sphere of spiritual and moral education based on contemporary art. Stages of teachers' activity in the process of preliminary work and in the process of pedagogical interaction are substantiated.

Ключевые слова: современное искусство, духовно-нравственное воспитание, ценности, смыслы.

Key words: Contemporary Art, Spiritual and Moral Education, Values, Senses.

В настоящее время со стороны образовательной практики существует запрос на разработку логики, методов, форм, приёмов работы с произведениями современного искусства, которые могут и должны составлять содержательную основу духовно-нравственного воспитания. Проведённое нами в 2020 г. исследование показало, что педагоги-практики в большинстве своём готовы работать с произведениями современного искусства, применяя их для решения задач духовно-нравственного воспитания, однако испытывают серьёзные затруднения, как при организации подготовительного этапа работы (при отборе произведений современного искусства и при работе с предлагаемыми им экспертами, научными руководителями, методическими работниками произведениями), так и при организации взаимодействия с учащимися на содержании современного искусства [3]. Обусловлено это тем, что сегодня педагогическая наука не предлагает учителям, педагогам дополнительного образования и другим педагогическим работникам соответствующих моделей и технологий.

Целью проводимого нами исследования является разработка модели педагогической деятельности по духовно-нравственному воспитанию учащихся на содержании современного искусства. В качестве исследовательских задач выступают: 1) выявление смысловых доминант, на которые ориентируются педагоги при отборе произведений современного искусства как содержательной основы духовно-нравственного воспитания учащихся; 2) определение и характеристика этапов предварительной работы педагога с произведениями современного искусства; 3) обоснование логики работы педагога с произведениями современного искусства непосредственно в процессе педагогического взаимодействия с учащимися.

При проведении исследования мы исходили из следующих положений: под духовно-нравственным воспитанием понимается специально организованный процесс присвоения воспитанниками

ценностей [2]; открытие смыслов, «выводящих» учащихся на важнейшие ценности бытия, происходит в процессе смыслотворческой деятельности, содержательную основу которой составляют разнообразные явления культуры, в том числе произведения искусства. Произведения современного искусства (contemporary art) обладают рядом особенностей [1], определяющих специфику работы педагога с такими произведениями при решении задач духовно-нравственного воспитания.

Для выявления смысловых доминант, на которые ориентируются педагоги при отборе произведений современного искусства как содержательной основы духовно-нравственного воспитания, нами были использованы методы интервью (количество опрошенных педагогов – 18) и экспертной оценки (5 экспертов – специалистов в области педагогики, психологии, философии, искусствознания, являющихся одновременно практикующими педагогами).

При обработке материалов использовались методы качественного анализа, позволившие увидеть и оценить ценностные ориентиры и смысловые доминанты, составляющие основу деятельности педагогов при работе с произведениями современного искусства, наиболее значимыми из которых являются смысловая составляющая произведения искусства. Слово «смысл» является ключевым при характеристике произведений современного искусства, которые целесообразно использовать в воспитательной работе, и присутствует во всех без исключения ответах на вопросы интервью и экспертных заключениях.

При этом респонденты и эксперты отмечают, что смысловая составляющая произведения современного искусства должна «легко прочитываться» как педагогом, так и учащимися определённого возраста; соответствие произведения искусства нормам: а) правовым; б) моральным. Если соответствие правовым нормам обусловлено формальной стороной педагогической деятельности (хотя, безусловно, и имеет выход на проблемы нравственности), то отражение в произведении искусства той или иной моральной нормы

обуславливает задачи духовно-нравственного воспитания, которые целесообразно решать в процессе педагогического взаимодействия. Для этого необходимы: соответствие нравственной позиции педагога и особенностям его духовной жизни как субъекта воспитательной деятельности; ориентация на традиционные социокультурные ценности. Именно по причине отсутствия этой доминанты (действительного или мнимого) педагоги чаще всего отвергают то или иное произведение современного искусства.

Однако особенность произведений современного искусства состоит в том, что традиционные ценности могут скрываться за нестандартной формой, которая сама по себе может вызывать у педагогов отторжение. В этой связи необходимо формирование у педагогов умения видеть за формой (зачастую не имеющей эстетической составляющей) ценностное содержание; наличие идеи, проблемы, актуальной для современного человека. По мнению педагогов и экспертов, к числу таких проблем относятся прежде всего проблемы отношений между людьми, особенно значимые для подростков и старшеклассников.

Перечисленные смысловые доминанты позволяют выбрать те произведения современного искусства, которые можно рассматривать в качестве содержательной основы духовно-нравственного воспитания учащихся.

На этапе предварительной работы педагогу целесообразно ориентироваться на следующий алгоритм.

1. Придание смысла через интерпретацию «заклѳченных» в произведении искусства артефактов. В отечественной и зарубежной аксиологии выделяют две категории смыслов: смыслы, изначально заложенные в произведение искусства, и смыслы, привнесѳнные интерпретатором (в данном случае педагогом). Первой категории соответствует процедура извлечения смысла, второй – процедура придания смысла. Исследователи отмечают, что произведения современного искусства оставляют реципиенту большой простор для их интерпретации [1], поэтому процедура придания смысла имеет

в процессе предварительной работы педагога самостоятельное важное значение.

2. Углубление педагога в содержание произведения. Доминирующей на этом этапе является процедура извлечения смысла, сущность которой составляет понимание Другого (автора и/или героя произведения). Корректности проведения процедуры извлечения смысла и её результативности способствуют знакомство с биографией автора, с его мировоззрением в целом и с особенностями его ценностной позиции во время создания произведения, с культурно-историческими условиями, в которых работал автор и в которых действуют герои его произведения, с характерным для родной культуры автора значением символов («артефактов»).

3. Синтез результатов смысловтворческой деятельности, полученных на предыдущих этапах. На этом этапе происходит смысловое самоопределение педагога, позволяющее понять произведение искусства как некую целостность с позиций «воплощённых» в нём ценностей. На этом же этапе педагог определяет, на решение каких проблем духовно-нравственного воспитания может «работать» данное произведение искусства.

4. Соотнесение выявленных ценностей и смыслов с задачами духовно-нравственного воспитания, актуальными на данном этапе жизни воспитанников.

В процессе педагогического взаимодействия, содержательной основой которого выступают произведения современного искусства, важно соотнести деятельность педагога с деятельностью учащихся. В процессе экспериментальной работы было установлено, что оптимальной является организация такого взаимодействия в четыре этапа.

1. Подготовка педагогом учащихся к восприятию произведения искусства. Деятельность учащихся на этом этапе имеет характер рефлексии (обращения к собственному жизненному опыту) и актуализации знаний о духовных и нравственных проблемах, которые предстоит обсудить. При этом акцент делается

на интеллектуальной деятельности учащихся, что обусловлено такой особенностью современного искусства, как отсутствие ведущей роли собственно эстетической составляющей [1].

2. Предъявление педагогом произведения искусства тем или иным способом (в музейном/выставочном пространстве, с помощью электронных средств и т.п.) Учащиеся пытаются понять произведение искусства и обнаружить заключённую в нём ценность исходя из своего жизненного опыта. Данный этап реализуется в форме диалога, для которого характерна «смысловая разноголосица» – множество мнений, взглядов, позиций.

3. Раскрытие в диалоге, строящемся вокруг конкретной проблемы, содержания заключённой в произведении искусства ценности. На этом этапе школьники совместно с педагогом осмысливают заключённую в произведении искусства ценность с позиции законов духовной жизни и моральных норм, результатом чего становится самоопределение относительно данной ценности.

4. Педагог организует предметную деятельность учащихся (на предыдущих этапах их деятельность имела духовный характер) в форме создания материального продукта или совершения поступка, направленную на совершенствование окружающей предметной, социальной, духовной среды на основе присвоенной ценности.

Обоснованная в исследовании модель может быть реализована как непосредственно в процессе воспитания школьников, так и в системе повышения квалификации педагогов, осуществляющих воспитательную деятельность.

Список литературы

1. Леванова, Е.Ф. Современное искусство и его многомерность // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2014. № 3(15). С. 14–19.

2. Щуркова, Н.Е. Восхождение к нравственности. М.: Издательство ИТРК, 2016. 264 с.

3. Solovtsova, I.A., Nikitenko, S.N., Shipitsin, A.I. Pedagogical Potential of Contemporary Art in the Spiritual and Moral Education of Schoolchildren // E. Tareva, T.N. Bokova (Eds.) Dialogue of Cultures – Culture of Dialogue: From Conflicting to Understanding. 2020. Vol 95. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. P. 922–934. European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.97>

УДК 37.061

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИСКУССТВА

А.Г. Гокина, Т.Н. Абросимова

*Самарский государственный социально-педагогический университет
г. Самара, Россия*

Аннотация. В статье раскрываются вопросы профессиональной подготовки учителя искусства. Раскрывается содержание понятия «социальное партнерство» в образовании и роль социального партнерства в профессиональной подготовке учителя искусства.

Abstract. The article reveals the issues of professional training of an art teacher. The content of the concept of "social partnership" in education and the role of social partnership in the professional training of an art teacher is revealed.

Ключевые слова: социальное партнерство, учитель искусства, профессиональное образование.

Keywords: Social Partnership, Art Teacher, Professional Education.

В систему образования и педагогику термин «социальное партнерство» пришел из других областей деятельности общества. В Трудовом кодексе Российской Федерации содержание понятия «социальное партнерство» раскрывается в сфере труда и трактуется как «система взаимоотношений между работниками (представителями работников), работодателями (представителями работодателей),

органами государственной власти, органами местного самоуправления, направленная на обеспечение согласования интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений» [3, статья 23].

Система образования в нашей стране всегда активно взаимодействовала с основными сферами социума – экономической, социальной, политической и духовной. В начале XXI века идея необходимости формирования и развития системы партнерских отношений в сфере образования нашла отражение в содержании федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где в структуру системы образования, наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, педагогическими работниками, обучающимися и родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся, включены федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования, объединения юридических лиц и работодателей, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования [4, статья 10].

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» социальное партнерство рассматривается как основное условие и механизм решения воспитательных задач и подчеркивается, что вне социально-педагогического партнерства невозможно обеспечение полноценного духовно-нравственного развития и воспитания обучающегося [1, с. 20]. Авторы Концепции акцентируют внимание на том, что развитие социально-педагогического партнерства должно стать приоритетной сферой государственной политики.

Партнерство в широком понимании предполагает сотрудничество, соглашения, которые необходимы для достижения определенных целей и решения конкретных задач в процессе совместной работы. Идеи социального партнерства в образовании базируются на понимании того, что для решения вопросов образования и воспитания детей и молодежи на всех уровнях общего и профессионального образования требуются усилия и конкретные действия всего общества, а не только одной или нескольких из его составляющих.

Современные исследователи предлагают различные подходы к определению понятия «социальное партнерство» в системе образования. Г.Н. Ковалев, глубоко и разносторонне анализируя содержание и сущность данного понятия, характеризует социальное партнерство как «организованную совокупность социальных действий согласованных по целям, задачам, формам, средствам, задачам и методам между заказчиками и исполнителями образовательных услуг по актуальным проблемам социально-экономической и социально-политической жизни социума» [2, с. 24].

Разрабатывая и реализуя в процессе подготовки учителя искусства Основные профессиональные образовательные программы высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата и магистратуры) в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ и с учетом требований Профессиональных стандартов «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», мы понимаем, что без привлечения ресурсов социальных партнеров сложно сформировать у обучающихся – будущих учителей искусства – такие необходимые умения (в рамках трудовых функций, отраженных в профессиональных стандартах), как:

– организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную,

культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона;

- создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и т.п.) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;

- владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.;

- сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач;

- владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.;

- формировать детско-взрослые сообщества и др.

Анализируя опыт подготовки будущих учителей искусства на факультете культуры и искусства Самарского государственного социально-педагогического университета, мы выделяем следующие приоритетные направления в развитии системы социально-педагогического партнерства:

- привлечение представителей профессионального сообщества (руководителей и работников организаций, осуществляющих трудовую деятельность в профессиональной сфере, соответствующей профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники) в разработке и экспертизе ОПОП ВО бакалавриата и магистратуры, в оценке качества подготовки выпускников;

- привлечение представителей профессионального сообщества к реализации программ бакалавриата и магистратуры;

- организация и проведение учебных и производственных практик на базе учреждений и организаций – социальных партнеров с последующим трудоустройством выпускников факультета культуры и искусства СГСПУ;

– разработка и реализация совместных образовательных, культурно-просветительских, научно-исследовательских проектов как с отечественными, так и зарубежными партнерами.

Ожидаемый результат эффективно функционирующей системы отношений между социальными партнерами в подготовке современного учителя искусства предполагает повышение качества образования; создание условий для наиболее эффективной подготовки выпускников к решению задач профессиональной деятельности; повышение конкурентоспособности выпускников факультета; расширение возможностей для профориентационной работы и др.

Таким образом, социальное партнерство помогает преодолевать замкнутость в сфере образования, преобразовывать его в открытую социальную систему для решения актуальных экономических, социальных, культурных задач.

Список литературы

1. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 23 с.

2. Ковалев, Г.Н. Социальное партнерство в образовании. М.: МПГУ, 2019. 197 с.

3. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 28.06.2021 (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (Дата обращения: 12.09.2021).

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 12.09.2021).

УДК 159.955:[378.016:78]

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

И.А. Медведева

*Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме перестройки содержания и технологии обучения на всех ступенях системы образования, что позволит человеку овладеть универсальными приемами учебной деятельности, мышления и самостоятельного добывания знаний. Определяется сущностная основа метапредметного мышления, его значение влияние на практическую подготовку будущего учителя музыки. Намечены главные ориентиры профессиональной подготовки учителя, учитывающие требования функциональной грамотности педагога и обучающихся.

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of restructuring the content and technology of education at all levels of the education system, which will allow a person to master universal methods of educational activity, thinking and independent acquisition of knowledge. The essential basis of metasubject thinking, its significance and influence on the practical training of a future music teacher are determined. The main guidelines for the teacher's professional training are outlined, taking into account the requirements of the functional literacy of the teacher and students.

Ключевые слова: метапредметное мышление, практическая подготовка, учитель музыки, универсальные учебные действия, теоретическое мышление.

Keywords: Meta-Subject Thinking, Practical Training, Music Teacher, Universal Learning Activities, Theoretical Thinking.

В современных условиях подготовки педагогических кадров все большее значение приобретает установка на оперативное получение и обработку большой массы информации, поступающей к человеку по различным каналам. Все активнее в учебную сферу проникают интернет и цифровые технологии. Учителю в школе, как и преподавателю в вузе, необходимо владеть умением систематизировать, отбирать нужную информацию, отличать факты от предположений, правильно оценивать приведенные аргументы, видеть проблему в обычной, на первый взгляд, ситуации и решать ее. Перечисленные и множество других умений подразумевают развитое теоретическое мышление педагога, которое можно отнести к так называемым метаумениям.

Термины с приставкой «мета» стали появляться в педагогике еще в начале XX века с тем, чтобы преодолеть условную, как мы понимаем, дифференцированность учебных дисциплин, когда каждый предмет или явление, рассматриваются только с одного ракурса. В отличие от этого метапредметный подход, разработанный в то же время, позволяет представлять явление в целостном виде, но проникновение в его сущность возможно только на основе глубокого знания отдельных дисциплин.

В этом диалектическом противоречии и заключается сущность метапредметности как таковой. Обращаясь к близкой нам области музыкального искусства, мы понимаем, что оно как раз и представляет собой мир, отраженный в музыкальных образах, которые человек воспринимает уже как некое целое. В то же время профессиональный музыкант (композитор или исполнитель), создающий данный образ проделывает огромную мыслительную работу, анализируя, обобщая его характер и соотнося это с музыкальными средствами. На наш взгляд, задача учителя музыки еще более сложная. Учителю не только необходимо самому разобраться, освоить то или иное музыкальное явление, но и найти средства для передачи этого понимания школьникам.

Такая деятельность подразумевает, что учитель компетентен и в области гуманитарных, психолого-педагогических наук,

и в музыкознании, и в исполнительской сфере. Именно поэтому можно и нужно говорить об учителе музыки не как о специалисте, владеющем определенным ремеслом (пение, игра на инструменте и т.д.), а как о педагоге с развитым метапредметным мышлением. И что более важно, обеспечить формирование универсальных учебных действий у своих подопечных.

В 1990 году в одной из московских школ была начата работа по внедрению совершенно нового направления в образовании, разработанного группой ученых под руководством доктора психологических наук Ю.В. Громыко, автора книги «Мыследеятельностная педагогика» [1]. По замыслу автора в процесс обучения школьников внедрялись четыре метапредмета: «Знак», «Проблема», «Задача», «Знание».

Данный подход продолжается развиваться и в настоящее время. Так, в Лаборатории целостного образования (рук. А.Н. Сторожев, г. Москва) осваиваются два метапредметных курса для младших школьников: «Осмысленное чтение» (обучение пониманию), «Основы миропонимания» (построение целостной картины мира), а также «Курс эффективного школьника» (воспитание желания и умения учиться) для младших и старших школьников [2]. Результатом обучения в этом случае выступает «пробуждение» и активизация механизмов понимания, мышления и рефлексии.

Иными словами, метапредметность подразумевает обучение детей техникам, приемам познавательной деятельности, которые им могут пригодиться не только в изучении каких-то дисциплин, но и в последующей жизни. Это универсальные способы осуществления разных видов деятельности, позволяющие самостоятельно овладевать новыми знаниями и умениями: обобщение, систематизация, классификация, умение определять цели, планировать, навыки контроля и самооценки, рефлексия собственной деятельности.

Музыкальное искусство, обладая чертами условности и обобщенности, уже по сути своей является метапредметным явлением. Поэтому для его полноценного освоения специалисту необходимо,

проникая вглубь его отдельных направлений, не упускать из виду это явление в целом. Например, определяя технические приемы исполнения, уметь выбирать те из них, что соответствуют жанру и стилю конкретной эпохи. Или, слушая и анализируя произведение, суметь объяснить смысл использования инструментов, форму, средства выразительности, тембральные особенности звучания. На этой основе в дальнейшем с учащимися можно «сочинять сочиненное». Это известный прием, предложенный авторами программы по музыке для шестилетних детей «Искусство слышать» И. Кадобновой, Л. Школяр, В. Усачевой [3]. Главный принцип, на котором строилась эта программа, заключается во «вращивании» музыки естественным путем самим ребенком через «переинтонирование» уже известных произведений, выстраивание на занятиях ситуаций, аналогичных музыкальному образу, в результате чего происходит своеобразное эмоциональное «присвоение» детьми уже существующей в произведении интонации. Тем самым обеспечивается глубокое проникновение в смысл звучания, а интонация приобретает обобщающее значение.

Подводя итог сказанному, необходимо определить те профессиональные умения, которыми должен владеть учитель музыки и которые несут в себе метапредметность. К ним следует отнести: умение работать с понятиями (способ действия), умение организовать учебное сотрудничество, умение организовать осознанное присвоение учащимися содержания (рефлексия), хорошее знание материала учебной дисциплины.

Список литературы

1. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Минск: Технопринт, 2000. 376 с.
2. Сторожев, А.Н. Ученик в поисках смысла. Как создать лучшую школу в мире. Издательство: КТК «Галактика», 2019. 138 с.
3. Учебно-методический комплект «Искусство слышать»: Семейное чтение / И.В. Кадобнова, В.О. Усачева, Л.В. Школяр, О.В. Кузьмина. М.: Радуница, 1994. 208 с.

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ –
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В ВУЗЕ**

Г.И. Батыршина

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме поликультурного образования студентов – будущих педагогов-музыкантов в вузе, которое актуализирует поликультурный потенциал учебных дисциплин и внеучебной творческой деятельности студентов, развивающие возможности цифровой образовательной и культурной среды как элементов поликультурного образовательного пространства. Содержательное наполнение поликультурного компонента учебного материала, с одной стороны, отражает многообразие и самобытность национальных музыкальных культур, а с другой стороны, позволяет выявлять интегративные элементы – общие музыкально-эстетические идеи и образы, находить общие закономерности их воплощения в музыкальных произведениях.

Abstract. The article is devoted to the problem of multicultural education of students – future music teachers at the university, which actualizes the multicultural potential of academic disciplines and extracurricular creative activity of students, developing the possibilities of digital educational and cultural environment as elements of a multicultural educational space. The key factor is the content of the multicultural component of the educational material, which, on the one hand, reflects the diversity and identity of national musical cultures, and on the other hand, allows identifying integrative elements – common musical and aesthetic ideas and images, finding common patterns of their embodiment in musical works.

Ключевые слова: поликультурное образование, музыкально-педагогическое образование, студенты, будущие учителя музыки, поликультурный компонент.

Key words: Multicultural Education, Music and Pedagogical Education, Students, Future Music Teachers, Multicultural Component.

Актуальность исследования поликультурного образования будущих педагогов-музыкантов обусловлена процессами глобализации, активизацией академического обмена и вхождением вузов в мировое образовательное пространство, усилением миграционных процессов и социокультурными трансформациями. Необходимость отвечать на запросы времени ставит перед системой профессионального образования задачи подготовки педагогов-музыкантов, обладающих развитыми профессиональными компетенциями, готовых уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные, этно-национальные и культурные различия, способных к межкультурному диалогу и актуализации развивающего потенциала полиэтнической художественной культуры в условиях поликультурного образовательного пространства.

Система музыкально-педагогического образования имеет богатые традиции в аспекте формирования профессиональных компетенций педагогов-музыкантов, что обусловлено опорой на фундаментальные основы академического образования, междисциплинарными связями с музыкознанием, педагогикой, психологией, эстетикой. Готовность студентов к профессиональной музыкально-педагогической, культурно-просветительской, методической деятельности характеризуется компетентностью в области музыкального исполнительства, истории и теории музыкального искусства, музыкальной педагогики и психологии, предполагают развитые музыкальные способности и необходимые личностные качества и навыки.

При этом сложившаяся практика опираться на «золотой стандарт» академического музыкального образования с его ориентиром на глубокое освоение европейской музыки негативно сказывается на возможности изучения мировой музыкальной культуры во всем ее многообразии. Между тем, современное образовательное пространство является

поликультурным, что обусловлено объективными обстоятельствами, в первую очередь поликультурностью общества.

На это обращают внимание многие исследователи поликультурного музыкального образования. Так, А.С. де Вильерс пишет, что культурная гегемония западной музыки установлена как стандарт создания музыки и институционализирована в системах образования, национальных учебных программах и национальных методах оценки [10]. Дж.-С. Ванг, Дж.Т. Хамфриз указывают на то, несмотря на многочисленные призывы к мультикультурному образованию учителей музыки в последние десятилетия, западная музыка продолжает преобладать в американских программах обучения учителей музыки [11].

Современными исследователями разработаны концептуальные положения и определенные педагогические средства поликультурного образования средствами музыкального искусства.

Авторами указываются личностные качества, формируемые в процессе поликультурного музыкального образования.

М.С. Макашева трактует поликультурное музыкальное образование как педагогическую систему, целостное многокомпонентное образование, в процессе которого осуществляется приобщение к родной этнической культуре, а от нее — к межнациональной, мировой культуре, конечной целью которого является формирование поликультурной личности [4].

Ю.В. Благов характеризует поликультурную компетенцию музыканта как совокупность его знаний и профессиональных качеств, при которой он адекватно воспринимает культурные различия той или иной страны, принимает культурные ценности, нормы и правила поведения, свойственных как его родной культуре, так и культуре других стран [1].

В работах исследователей выявляется роль узкопредметного (музыкального) и опосредованного (культурологического, социокультурного, культурно-исторического) компонентов

содержания учебного материала в процессе поликультурного образования.

С.Р. Абриль пишет о большей эффективности подхода, основанного на контекстуальной музыке как социокультурном феномене, реализующего интерактивные диалоги, связанные с социокультурными или музыкальными концепциями, по сравнению с подходом, использующим формальные элементы музыки в качестве основы для обучения [6].

Д. Джозеф, Р. Нетсингхе, А.С. Мас выявляют потенциал песен разных стран как эффективной основы для изучения культурного разнообразия, разработки путей освоения мультикультурного музыкального наследия в педагогическом образовании [7].

В работах предлагаются образовательные решения в сфере профессиональной подготовки, которые оптимальны и в аспекте проблемы поликультурного образования педагогов-музыкантов.

Так, Дж. Сауткотт, Д. Джозеф делятся опытом освоения студентами мультикультурного музыкального наследия в системе австралийского музыкально-педагогического образования, указывая, что студенты осваивают музыкальную методологию на основе широкого спектра педагогических подходов, как западных, так и не западных [9].

Ю.С. Овчинниковой описывается продуктивный опыт преподавания курса «Традиционная музыка в культуре народов мира», направленного на комплексное, междисциплинарное изучение традиционной музыки народов мира с ориентацией на развитие межкультурной компетентности будущих специалистов-не музыкантов [5].

В Институте филологии и межкультурной коммуникации КФУ изучение зарубежной и отечественной музыки (включая народную и профессиональную музыкальную культуру Татарстана и Поволжья) является основополагающим в процессе подготовки студентов – будущих педагогов-музыкантов направлений 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Музыка»), 44.03.05 Педагогическое

образование (с двумя профилями подготовки) (профили «Музыка и дополнительное образование», «Музыка и дополнительное образование (в билингвальной образовательной среде»)).

При этом целесообразным представляется усиление поликультурного компонента содержания дисциплин предметной подготовки с целью повышения эффективности поликультурного образования будущих педагогов-музыкантов.

Так, важным выступает включение содержания, отражающего уникальность, художественную ценность и своеобразие национальных музыкальных традиций различных культур мира (этносов и субэтносов народов стран Дальнего и Ближнего Востока, Африки, Австралии, Латинской Америки, России), подчеркивающего многообразие мировой музыкальной культуры.

Актуально использование методов проблемного, эвристического, активного, личностно-ориентированного обучения, направленных на овладение навыками целостного художественно-педагогического анализа произведений искусства, представляющих разные национальные культуры.

Не менее значимым представляется освоение студентами универсальных художественно-эстетических идей и образов, особенностей их музыкального воплощения в национальной музыке.

В качестве объекта изучения могут быть «вечные образы» искусства, представленные в разных культурах, например, трагическая история любви Ромео и Джульетты, пострадавших в силу социальных предрассудков, которая нашла художественное воплощение в европейской и русской музыке (В. Беллини, Г. Берлиоз, Ш. Гуно, П.И. Чайковский, С.С. Прокофьев и др.). Изучению подлежит современная адаптация истории Ромео и Джульетты в американской «Вестсайдской истории» о Тони и Марии из одноименного мюзикла А. Лорентса и Л. Бернстайна, а также древнекитайская легенда «Влюбленные бабочки» о несчастной любви Лян Шаньбо и Чжу Интай, вошедшая в культуру Китая не только в изобразительном искусстве и парковой архитектуре, но и музыке (в одноименном

Концерте для скрипки с оркестром Хэ Чжаньхао, Чэнь Гана, китайской опере и народных песнях). Значимым будет и знакомство с историей «Лейли и Меджнун» о любви арабского юноши Каиса ибн аль-Мулаввах ибн Музахима и девушки Лейли аль-Амирийя, произошедшей в VII веке на территории современной Саудовской Аравии и популярной на Ближнем и Среднем Востоке. Легенда нашла отражение в литературе, кино, театре, музыке (в творчестве У. Гаджибекова, К. Караева, А. Хованесса, С. Баласаняна и др.).

Сравнительному изучению могут подлежать музыкальные жанры, инструменты, исполнительские традиции и другие музыкальные явления, представленные в разных культурах. Например, интересно сравнительное изучение европейских и азиатских оперных традиций, национальных особенностей жанра народной песни, исполнительских приемов игры на традиционных национальных инструментах, музыкальной составляющей религиозных обрядовых практик и др.

Созвучны нашим взглядам идеи И.С. Кобозевой, которая указывает на диалог при обучении на основе этнокультурных ценностей, при развитии музыкальной культуры личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей [2].

Поликультурный компонент содержания музыкальных произведений может быть выявлен не только в сравнении произведений разных авторов, но и в творчестве одного композитора на основе анализа интертекстуальных связей между произведениями.

Так, в статье Н.В. Шириевой, Е.А. Дыгановой показано, что Софья Губайдулина идентифицирует себя в рамках разных культур и объясняет свою «игру стилей» как новую форму художественного синтеза, интегрирующую мировые тенденции искусства с этническими культурными парадигмами [8].

В работе Г.А. Кречетовой рассматривается внутрипредметная интеграция как средство развития поликультурной личности младшего школьника на уроках музыки, направленная на овладение поликультурным содержанием учебного материала в триедином

концепте «регион-Россия-мир» в одной теме урока, четверти, учебного года [3].

Среди организационно-педагогического обеспечения очень значимым представляется организация межкультурного взаимодействия, совместного творческого взаимодействия будущих педагогов-музыкантов с представителями студенческого сообщества из других стран в процессе внеучебной творческой деятельности (в фестивальной, концертной, конкурсной деятельности).

В КФУ проводится активная культурно-воспитательная работа, направленная на сохранение студентами традиций народов Поволжья и России, знакомство с культурами мира, укрепление сотрудничества в деле освоения национального искусства, развитие форм творческой самостоятельности обучающихся. Студенческие коллективы (в их числе ансамбль народной песни «Зарница», фольклорный ансамбль «Бэйрэм», хор «Созвучие» кафедры татаристики и культуроведения и др.) исполняют фольклор народов Поволжья и России, а также произведения национальных композиторов.

В университете проводятся: фестиваль культур «Мозаика народов мира», объединяющий студенчество университета, а также демонстрирующий палитру талантов, культур и традиций студентов из различных стран; Приволжский студенческий фестиваль народного творчества «Национальное достояние», а также фестивали студенческой самостоятельности («Студенческая весна», «День первокурсника» и др.), в которых значимую роль играют художественные номера фольклорно-этнографической направленности.

В заключение можно отметить многовариантность решения проблемы педагогического обеспечения поликультурного образования будущих педагогов-музыкантов в вузе, значительный поликультурный потенциал цифровой образовательной и культурной среды, способствующих реализации индивидуальных маршрутов формирования профессиональных компетенций в условиях поликультурного образовательного пространства.

Список литературы

1. Благоев, Ю.В. Реализация модели и условий формирования поликультурной компетенции у студентов музыкального колледжа, результаты педагогического эксперимента // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 20–23.
2. Кобозева, И.С. Диалог в поликультурно ориентированной музыкальной подготовке детей в учреждении дополнительного образования // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 1 (29). С. 27–36.
3. Кречетова, Г.А. Внутрипредметная интеграция как средство развития поликультурной личности младшего школьника на уроках музыки // Известия Чеченского государственного педагогического института. 2019. Т. 24. № 2 (26). С. 102–107.
4. Макашева, М.С. Подготовка педагога-музыканта к формированию поликультурной личности школьника средствами музыкального искусства (в вузах Республики Казахстан) // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 3 (29). С. 156–160.
5. Овчинникова, Ю.С. Концептуальные основы вузовского курса «Традиционная музыкальная культура народов мира» // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 1. С. 40–59.
6. Abril, C.R. Learning outcomes of two approaches to multicultural music education // International Journal of Music Education. 2006. Vol. 24. Is. 1. P. 30–42.
7. Joseph, D., Nethsinghe, R., Mas, A.C. Creating multicultural music opportunities in teacher education: Sharing diversity through songs // Australian Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 43. Is. 5. Article number 3. URL: <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss5/3/> (Дата обращения: 17.09.2021).
8. Shirieva, N.V., Dyganova, E.A. East-West dialogue in Sophia Gubaidulina's work Tatar folklore inspirations: On the problem of artistic bilingualism // Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities. 2017. Vol. 9. Is. 2. P. 273–281.

9. Southcott, J., Joseph, D. Engaging, Exploring, and Experiencing Multicultural Music in Australian Music Teacher Education: The Changing Landscape of Multicultural Music Education // Journal of Music Teacher Education. 2010. Vol. 20. Is. 1. P. 8–26.

10. Villiers, A.C. de (Re)organizing the music curriculum as multicultural music education // International Journal of Music Education. 2021. Vol. 39. Is. 4. P. 383–393.

11. Wang, J.-C., Humphreys, J.T. Multicultural and popular music content in an American music teacher education program // International Journal of Music Education. 2009. Vol. 27. Is. 1. P. 19–36.

УДК 372.878+374.71

ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

О.И. Журавлева

*Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
г. Ялта, Россия*

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются теоретические и практические аспекты организации музыкально-просветительской деятельности с детьми и подростками в современных условиях.

Abstract. This article examines the theoretical and practical aspects of organizing musical and educational activities with children and adolescents in modern conditions.

Ключевые слова: музыкально-просветительская деятельность, концерт-лекция, концерт-диспут, концерт-беседа, концерт с комментариями.

Key words: Musical and Educational Activities, Concert-Lecture, Concert-Debate, Concert-Conversation, Concert with Comments.

В современных условиях в эстетическом воспитании молодежи должна осуществляться музыкально-просветительская работа с детьми разного возраста. Именно при восприятии музыки как вида искусства актуализируется максимальное количество каналов восприятия. Ребенок учится слушать мелодию, сопоставлять ее развитие с характерами героев или происходящими событиями, сопоставлять музыкальные жанры, лады, способы музыкального письма, особенности звучания инструментов и их сочетаний, оценивать воздействие музыкального произведения и т.д. Формирование этих знаний и умений во многом является фундаментом развития гармоничной личности.

В современных условиях под просветительской деятельностью обычно понимается совокупность действий и организация мероприятий по целенаправленному распространению различных социально значимых сведений, которые формируют основы мировоззрения человека и общую культуру. Таким образом, основной целью просветительской деятельности можно назвать повышение социальной активности и уровня общей культуры общества.

В свою очередь, под музыкально-просветительской деятельностью следует понимать целенаправленно организованную систематическую передачу знаний о музыке, композиторах, исполнителях, музыкальных инструментах, музыкальных произведениях, особенностях их создания и исполнения с целью формирования музыкальной грамотности, умения осознанно воспринимать музыку, направленную на формирование и коррекцию мировоззрения и музыкально-эстетических идеалов личности.

В современной педагогической литературе к методам организации и осуществления просветительской деятельности обычно относят: словесные (лекция, рассказ и т.д.); практические (упражнения, выполнение заданий); логические (индукция, дедукция, проведение аналогий); наглядные (демонстрация, иллюстрация, презентация и др.); перцептивные (передача и восприятие информации посредством чувств); гностические (репродуктивные, проблемно-

поисковые); самоуправление учебными действиями (самообразование, работа с литературой, электронными ресурсами и др.) [6].

Среди представленных методов в музыкально-просветительской деятельности с детьми и подростками наиболее актуальными будут являться словесные, наглядные, перцептивные и практические. Необходимо отметить, что содержательный аспект при использовании каждого метода будет варьироваться в зависимости от возраста ребенка. Например, рассказ о музыкальном произведении (словесный метод) с его последующим прослушиванием (перцептивный метод) будет применяться при работе с младшими школьниками и подростками. Также в силу развития интеллектуальной, эмоциональной и физической сфер личности ребенка должна варьироваться длительность рассказа и выбор музыкального произведения или его фрагмента.

Обратимся к более детальному анализу психологических особенностей слушателей выбранных возрастных категорий для определения оптимальной методики организации музыкально-просветительской деятельности для детей и подростков в музыкальных салонах и филармонии как наиболее развитых организационных формах.

При этом под возрастом «детства» будем понимать младший школьный возраст как наиболее ранний – от 6–7 лет (окончание дошкольного детства, возраст поступления ребенка в школу) и переход от дошкольного детства к школьному периоду – от 10, 11 лет (окончание начальной школы и начало пубертатного периода), который знаменуется значительной перестройкой мотивационной и интеллектуальной сферы.

Важным фактором возрастного перехода необходимо считать смену ведущих видов деятельности с игровой на учебно-познавательную. Познавательные процессы становятся произвольными и осознанными, увеличивается объем памяти, его распределение, устойчивость, переключение. Также в данный период меняется социальная ситуация, что отражается на развитии ребенка,

появляются новые требования и ожидания со стороны близкого окружения и общества, изменяется статус, что накладывает новые обязательства и необходимость следовать новым правилам.

При организации музыкально-просветительской работы с детьми в данном возрасте необходимо стремиться к тому, чтобы произведения отличались яркостью воздействия на эмоциональную сферу ребенка. Следует учитывать, что для младших школьников наиболее запоминающимися станут музыкальные произведения контрастные по характеру, при этом эмоциональный компонент должен быть достаточно простым и понятным ребенку (например, радость, грусть, решительность и т.д.). Также рекомендуется периодическая смена деятельности для юных слушателей (игровая, познавательная, слушательская).

Подростковый возраст рассматривается в психологической литературе как период от 11 до 16 лет. В этом возрасте существенно меняются виды деятельности с учебной на социальную (общение со сверстниками). Важным для подростка становится умение высказывать свое мнение, отстаивать свою позицию в диалоге и свои интересы, формируются и активно развиваются навыки социального взаимодействия, формируются нравственные ориентиры. Необходимо также учитывать особенности психоэмоционального подросткового кризисного периода, характеризуемого эмоциональной неустойчивостью, резким изменением настроения (иногда вплоть до депрессивных состояний).

Подростковый период – очень важный этап для творческой деятельности и эстетического развития. При организации музыкально-просветительской работы с данной возрастной группой необходимо ориентироваться на их социальную активность и интеллектуальное развитие. При обсуждении музыкальных произведений возможно акцентировать внимание на проблемных ситуациях и спорных социальных или личных решениях. Интересной для подростка, например, станет тема любви, морального выбора между любовью

и долгом, дружбой и честью, тема борьбы добра и зла, наказания или безнаказанности злых сил и т.д.

Знания особенностей возрастного развития при осуществлении музыкально-просветительской деятельности должны быть обоснованы выбором формы деятельности и подачи материала. В настоящее время наибольший интерес представляет вопрос о формах концертно-просветительской деятельности.

В соответствии с классификацией В.А. Деркунской, можно говорить о концертах-лекциях, диспутах, беседах, концерте с комментариями, цикле концертов [3].

Коснемся некоторых деталей этих форм.

Концерт-лекция представляет собой форму, при которой лектор рассказывает о музыкальном произведении, композиторе, об эпохе создания музыкального сочинения. Музыкальные произведения или их фрагменты играют роль примера, иллюстрации теоретического материала. При грамотном подходе к составлению содержания текста, данная форма музыкально-просветительской деятельности может быть использована как с младшими школьниками, так и с подростками.

Концерт-диспут. Главной его составляющей является дискуссия на какую-либо проблемную тему в области музыкального искусства (содержание музыкального произведения, биография композитора, история написания произведения и т.д.). Наиболее интересна такая форма будет для аудитории подросткового возраста.

Концерт-беседа. Эта форма предполагает равное соотношение музыки и словесного материала. При этом слушатели активно участвуют в процессе концерта-беседы, могут высказывать свое мнение, задавать вопросы, отвечать на вопросы лектора или исполнителя. Эту форму работы с большим успехом в своей деятельности реализовывали Д.Б. Кабалевский и Л. Бернстайн.

Концерт с комментариями. Такая форма работы предполагает словесные пояснения, где главная роль принадлежит музыке.

Циклическая форма или цикл концертов. К этой форме работы относятся: цикл концертов, объединенных одной тематикой, а также абонемент, музыкальный лекторий, фестиваль. Суть циклического принципа предполагает постепенное раскрытие одной темы на протяжении всего цикла [1; 2; 6].

Обращаясь к современным реалиям, следует отметить и иные формы – просветительские телеканалы, музыкально-просветительские телепередачи, интернет-каналы. В качестве наиболее ярких примеров можно назвать программы «Абсолютный слух», «Большая опера», «Синяя птица», «Сати. Нескучная классика», «Шедевры мирового музыкального театра», «Щелкунчик», «Энигма». Для детей и подростков, безусловно, это является доступной и интересной формой музыкального просвещения.

Таким образом, несмотря на имеющийся опыт в области содержания и форм музыкально-просветительской деятельности в отечественной культуре и педагогике, проблема остается открытой и дискуссионной по мере смены условий духовной, социальной и интеллектуальной жизни общества XXI века, что подчеркивает ее неизменную актуальность.

Список литературы

1. Адамов, Е.А. Методика чтения лекций по литературе и искусству. М.: Знание, 1964. 39 с.
2. Арчажникова, Л.Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя. Кишинев: Лумина, 1987. 122 с.
3. Деркунская, В.А. ФГОС дошкольного образования о музыкальном развитии ребёнка // Справочник музыкального руководителя. 2014. №2. С. 5–7.
4. Соколова, А.М. Концертная жизнь // История русской музыки. Т. 4. М.: Музыка, 2000. 206 с.
5. Сохор, А.Н. Воспитательная роль музыки. М.: Музыка, 1975. 64 с.
6. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. 416 с.

**РАБОТА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ
В РАМКАХ ОРГАНИЗАЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРА ДШИ**

Л.Н. Мещанова

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
г. Саратов, Россия*

Аннотация. В статье представлены основные направления организационно-воспитательной работы директора детской школы искусств. Дан анализ организационно-воспитательной работы с педагогическим коллективом.

Abstract. The article presents the main directions of the organizational and educational work of the director of the children's art school. The analysis of organizational and educational work with the teaching staff is given.

Ключевые слова: детская школа искусств, педагогический коллектив, организационно-воспитательная работа.

Key words: Children's Art School, Teaching Staff, Organizational and Educational Work.

Организационно-воспитательная работа – это профессиональная деятельность по организации воспитательного процесса в образовательном учреждении и в открытом социуме [1]. Она предполагает выбор форм и методов воспитания учащихся в соответствии с поставленными задачами и сам процесс их реализации.

Задачами организационно-воспитательной работы являются адаптация к учебному процессу; контроль текущей и итоговой успеваемости; помощь в создании коллектива; этическое, эстетическое и художественное воспитание.

Организационно-воспитательная работа директора ДШИ включает работу с учащимися, педагогическим коллективом, родителями и другими учреждениями.

Необходимо отметить, что зачастую перечисленные направления взаимосвязаны и разделить их на составляющие довольно сложно, а иногда и невозможно.

В нашей статье мы остановимся на методической работе с педагогическим коллективом в целом и каждым учителем индивидуально. При этом отметим, что в тактическом направлении данная работа занимает одно из ведущих мест в организационно-воспитательной деятельности руководителя детской школы искусств.

Повышение профессионального уровня педагогов эффективно воздействует на сам процесс художественного воспитания обучающихся в целом, целенаправленно реализовывает высокий уровень результатов обучения и творческого развития воспитанников.

Для этого в школе необходима функциональная методическая служба, должны быть определены основные направления и формы работы по повышению квалификации и наращиванию кадрового потенциала, что и является функцией и обязанностью руководителя ДШИ как организатора процесса художественного воспитания в рамках учебного заведения в целом.

Предпочтение отдается технологии воспитания на основе системного подхода, так как для достижения целей художественного воспитания учащихся определяющую роль в комплексе идей играет педагогическая концепция коллектива, которая, в свою очередь, опирается на идеи системности, комплексности воспитания, интеграции педагогических воздействий, необходимости коллективного творчества.

Повышение квалификационных качеств, знаний и умений кадрового педагогического состава может быть успешно осуществлено в разнообразных формах. Прежде всего это «классические» формы: переподготовка (в последние несколько лет практикуется даже смена профессии, особенно для лиц

предпенсионного возраста), широко известные курсы повышения квалификации по специальности разного уровня.

В учреждениях дополнительного образования постоянно проходит аттестация кадров, в рамках которой необходимо предоставить портфолио педагога. Мы рассматриваем составление портфолио не только как презентацию деятельности педагога, но и базу для экспертной оценки сформированности его основных компетенций, как инструмент оценивания деятельности педагога по основным направлениям в их комплексе, так как именно в нем отражаются разные формы и виды учебно-воспитательной и методической работы педагога.

Это могут быть и подготовка собственного концертного выступления и/или концертов учащихся; проведение или посещение психолого-педагогических и методических семинаров; проведение или посещение мастер-классов; личное участие или участие учеников в конкурсах и фестивалях художественной направленности; обобщение педагогического опыта: разработка методических рекомендаций, пособий, тестовых и контрольных материалов; открытые уроки; методические сообщения; взаимопосещение уроков; консультации.

Принимать участие в методической работе коллектива – это обязанность и необходимость каждого его участника. Отметим, что в этом направлении необходима, прежде всего, готовность педагога к самообразованию и саморазвитию, что является базисом для накопления личного педагогического опыта и творческого развития.

В методическом плане желательно, чтобы педагог разрабатывал интересную для него тему в течение довольно длительного периода. На долгосрочную перспективу в теоретических и практических исследованиях преподаватель разрабатывает индивидуальный маршрут (причем с возможностью отхода от него), обобщает результаты и публично (в рамках заседания методической секции) представляет их в виде доклада, презентации и других творческих формах. В результате такой работы создаются адаптированные

учебные программы с применением современных педагогических технологий, создается художественная среда школы, так как кабинеты оформляются как лаборатории, студии, мастерские и т.п.

Инновационная деятельность направлена на всестороннее повышение профессионального мастерства каждого педагога (в особенности с изучением и реализацией современных педагогических и воспитательных технологий в условиях приоритетного направления художественного воспитания обучающихся), следовательно, на обогащение и развитие творческого потенциала коллектива в целом.

Это совершенствование адаптированных учебных программ; применение в учебном процессе инновационных методов и форм обучения, таких как, например, интегрированные уроки, экзамен-конкурс, экзамен-театрализованное представление (альтернативные формы проведения промежуточной аттестации обучающихся); проведение внеклассных воспитательных мероприятий с привлечением информационных средств обучения (видеофильмов, слайд-шоу); реализация программы курса психологической подготовки «Преодоление сценического волнения»; использование в работе преподавателей Интернет-ресурсов, информационных технологий; разработка и совершенствование сайта школы.

Большое внимание уделяется созданию художественной среды школы [2], ведь практически в каждой детской школе искусств есть художественное направление подготовки детей. Именно юные художники получают творческие задания по оформлению учебных кабинетов в разных «стилях» (научный кабинет, лаборатория художественного искусства, студия музыкального искусства, фольклорная студия и т.д.). Отметим, что в данной деятельности (естественно, сначала в виде проектов, эскизов или макетов) могут принять участие все обучающиеся в школе, вне зависимости от направления подготовки.

Любой руководитель ДШИ, желающий добиться эффективной работы своих подчиненных, должен помнить о необходимости мотивации педагогического коллектива, раскрывая при этом свой творческий потенциал. Поэтому в образовательной организации необходимо создать такие условия, где эстетическое, художественное воспитание было бы фоном воспитательной работы, чтобы ребенок попадал в среду, способствующую развитию эстетического вкуса, и мог продуктивно заниматься художественной деятельностью.

Руководящая роль директора ДШИ состоит в разработке и донесении установок и требований, создании мотивации у всех участников учебно-воспитательного процесса (педколлектив, учащиеся, родители) в области художественного воспитания, осмыслении и принятии этих установок и реализации (внедрении) их в учебно-воспитательное пространство детской школы искусств. В нашем случае это установки на приоритет художественного воспитания детей, внедрение современных педагогических и воспитательных технологий, которые, в свою очередь, требуют обновления классических форм обучения и воспитания, а также нахождения новых инновационных форм, методов и принципов организации и проведения разных видов учебной и воспитательной работы в ДШИ в учебное время, а также внеклассной и внешкольной работы, взаимодействия с родителями.

Важно, чтобы педагогический коллектив приобрел мотивацию к ознакомлению, осознанию и реализации (внедрению) современных педагогических и воспитательных технологий в учебно-воспитательный процесс по художественному воспитанию, что непременно ведет к повышению профессионального и творческого потенциалов педагогов. Затем непременно следуют этапы контроля, оценки и регулирования этой деятельности.

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА

А.Р. Салихова

Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова

Академии наук Республики Татарстан

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются примеры успешного использования цифровых технологий в сфере театрального искусства. Поднимаются проблемы развития инновационных форм работы и освоения широких возможностей, предоставляемых интернетом.

Abstract. The article examines examples of the successful use of digital technologies in the field of theatrical art. The problems of the development of innovative forms of work and the development of the wide opportunities provided by the Internet are raised.

Ключевые слова: театр, спектакль, интернет, образовательный форум, онлайн-трансляция.

Key words: Theater, Performance, Internet, Educational Forum, Online Broadcast.

Вопрос о применении в театральной сфере цифровых технологий является весьма актуальным. Хотя традиционно самой ценной и примечательной чертой сценического искусства считается непосредственный, живой контакт актера со зрителем, сегодня уже невозможно игнорировать веяния времени. Внедрение информационных технологий в деятельность театральных учреждений плавно протекало на протяжении десятилетий [2]. В последнее время, в связи с пандемией коронавируса и карантинными мерами, этот процесс стал особенно интенсивным. Театру в срочном порядке пришлось осваивать виртуальное пространство. Сложная эпидемиологическая ситуация послужила толчком для развития новых форм работы и освоения новых возможностей. Процессы, которые при

нормальном течении событий длились бы несколько лет, пролетели всего за несколько месяцев. Цифровые средства коммуникации, уже входившие постепенно в сферу искусства, во время пандемии проявили себя уже не как дополнительные инструменты, которыми можно воспользоваться для удобства, а можно и проигнорировать. То, что воспринималось многими как необязательное, стало насущно необходимым [6].

В новых условиях, когда запретили массовые зрелищные мероприятия, труднее всего пришлось артистам. Театры были вынуждены искать новые формы контакта со зрителем. В начальный период жизни на карантине первое, чем они занялись в цифровой среде – это трансляции спектаклей из архивов на основе старых или современных видеозаписей.

Уже 23 марта 2020 года Татарский государственный академический театр им. Галиаскара Камала открыл бесплатный доступ к записям знаковых татарских спектаклей на своем официальном YouTube-канале. Зрители получили доступ к спектаклям: «Старик из деревни Альдермеш» (1976), «Плаха» (1987), «Черная бурка» (2002), «Любовь бессмертная» (2011), «Перстень» (2011), «Мулла» (2012), «Галиябану» (2015).

В дальнейшем видео коллекция была существенно дополнена. Следует отметить, что в результате этой акции количество подписчиков канала выросло в семь раз, с одной до семи тысяч. 1 апреля началась продажа билетов на онлайн-трансляции спектаклей камаловского театра, которые шли в текущем репертуаре 114-го сезона. «Мы уже вели работы по модернизации нашего сайта для расширения его возможностей, – рассказал заместитель директора театра им. Камала по маркетингу и PR Ильшат Латыпов. – В середине марта, когда ситуация начала накаляться, мы оперативно приняли решение – в рамках наших работ по модернизации в первую очередь сделать возможным смотреть онлайн спектаклей на нашем сайте, а наши партнеры оперативно дописали и расширили возможности своей билетной системы» [4].

Казанский татарский государственный театр юного зрителя имени Габдуллы Кариева на карантине также начал транслировать спектакли на своем сайте. Зрители смогли посмотреть три спектакля: «Необыкновенные ичиги», «Умник» и «Сказки Хикмета». Архивные постановки театра были выложены на YouTube-канале для бесплатного просмотра. Артисты вели активную работу в социальных сетях и на YouTube-канале: читали сказки народов мира в рубрике «Тылсым», делились со зрителями полезными советами на время карантина, исполняли песни из спектаклей. Регулярно, по четвергам выходила развлекательная программа с участием артистов театра «Мүкләнмә».

Казанский академический русский Большой драматический театр имени В.И. Качалова запустил проект «Качаловский Online», который позволил зрителям увидеть внутреннюю жизнь театра, узнать о работе над премьерами. В рубрике «Пока все дома» актеры и сотрудники театра делились способами провести время с пользой и удовольствием, рассказывая о настольных и компьютерных играх, книгах и фильмах, любимой музыке и рецептах необычных блюд. Была организована онлайн-встреча с Ильей Славутским, а театральный музей принял виртуальных посетителей на онлайн-экскурсию.

Интересные формы работы нашли в Казанском государственном театре юного зрителя. Здесь большое внимание уделили профессиональной подготовке к поступлению в театральный вуз или средне специальное учебное заведение. На сайте ТЮЗа открылись продажи мастер-классов актеров, режиссеров, хореографов по актерскому мастерству, мастерству вокального искусства, хореографии, культуре и технике речи, работе с текстом. В социальных сетях открыли рубрики: «10 вопросов артисту», «Читаем дома», «Сказки перед сном», «Мастер-классы». Составили расписание и организовали прямые эфиры в сети «Инстаграм», где артисты читали любимые произведения, общались и играли в игры со зрителями, отвечали на вопросы [4].

Таким образом, театры не растерялись в новых сложных условиях, смогли не только выжить, но и расширили свою аудиторию. Следующим этапом в преодолении трудностей, связанных с пандемией, стало проведение масштабного международного театрально-образовательного проекта. С 8 по 19 июня 2020 года в Казани, несмотря на все ограничения, связанные с пандемией, состоялся VI Международный театрально-образовательный фестиваль-форум «Науруз». Проект вошел в историю как абсолютно инновационный и беспрецедентный, поскольку впервые проводился в условиях вынужденной самоизоляции [3, с. 101].

«Науруз» 2020 года собрал 700 участников из 33 регионов России и четырех государств СНГ. Педагогами Форума стали ведущие специалисты и видные деятели театрального искусства и менеджмента в сфере культуры из Германии, Колумбии, Бразилии, Польши и России. Таким образом, было положено начало опыту онлайн-обучения. Помимо сложностей и недостатков, стали очевидны и его плюсы: «Чтобы узнать, чем дышит современный театр и углубиться в тонкости каждой театральной профессии – от режиссёра до завлита, всего-то и надо, что включить компьютер и пройти по электронной ссылке.

Каждый день онлайн-форума – это минимум десять Zoom-конференций, на разные темы и с разными спикерами, в какой бы точке мира они ни находились» [1].

Как отметил художественный руководитель проекта Фарид Бикчантаев: «Новый формат раскрыл перед нами и новые возможности и пространства, в которые мы выходим» [5]. Имеется в виду беспрецедентное расширение аудитории, отсутствие финансовых ограничений и формальностей, связанных с пересечением государственных границ – все те преимущества, которые имеет интернет-пространство. В течение трех дней на форуме проходила международная научная конференция «Вызов разуму», на которой эксперты театра из 50 стран обсуждали новые направления театрального тренинга.

Подводя итоги, следует отметить, что грамотное и активное использование цифровых технологий открывает перед театральным сообществом новые возможности. Благодаря им культурная жизнь в период пандемии не только не заглохла, но и получила «второе дыхание». В онлайн-пространстве появились новые формы творческого взаимодействия, активизировались международные коммуникации, наметился приток новой аудитории, в первую очередь, молодежи. Следует и далее развивать это направление деятельности, поскольку оно оказалось весьма плодотворным.

Список литературы

1. Кручина, О. «Науруз» – это миссия [Электронный ресурс] // Республика Татарстан. №84 (28853). 11.06.2020. URL: <https://rt-online.ru/nauruz-eto-missiya/> (Дата обращения: 28.07.2021).
2. Мельникова, Е.В. Основные этапы использования информационных технологий в театральной деятельности в России (рубеж XX–XXI вв.) // Омский научный вестник. 2014. № 2 (126). С. 29–32.
3. Салихова, А.Р. Новые формы театрального образования (на примере форума «Науруз») // Вопросы педагогики. 2020. № 8–2. С. 100–104.
4. Тарлецкая, А. Казанские театры в онлайн: виртуальные аншлаги, отложенные премьеры и артистические лайфхаки [Электронный ресурс] // Реальное время. 22.04.2020. URL: <https://realnoevremya.ru/articles/172563-teatry-kazani-uhodyat-v-onlayn/> (Дата обращения: 28.07.2021).
5. Тарлецкая, А. Что приобрел и потерял театрально-образовательный «Науруз» от онлайн-формата [Электронный ресурс] // Реальное время. 19.06.2020. URL: <https://realnoevremya.ru/articles/178094-teatralnyy-nauruz-zavershilsya-kruglym-stolom-v-onlayne> (Дата обращения: 28.07.2021).
6. Трубочкин, Д. Театр в сетях цивилизации [Электронный ресурс] // Театрал. Выпуск от 09.01.2021. URL: <https://teatral-online.ru/news/28672/> (Дата обращения: 28.07.2021).

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 745.04

СИМВОЛИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ОБЛАЧНОГО ОРНАМЕНТА В ДЕКОРАТИВНОМ ИСКУССТВЕ КИТАЯ ДИНАСТИИ МИН

Ч. Чжао

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. Облачный орнамент занимает важное место в системе декоративного искусства Китая. Возникнув в древности, на протяжении столетий облачный орнамент оставался устойчивым элементом в оформлении произведений декоративно-прикладного искусства. В статье рассматривается основной вид облачного орнамента, активно представленного в памятниках династии Мин, в частности, «туань юнь вэнь» (团云纹). Вид орнамента определял его расположение на предметах и средства художественной выразительности, которые использовались в процессе его создания.

Abstract. Cloud ornament occupies an important place in the system of decorative art in China. Having originated in ancient times, for centuries the cloud ornament remained a stable element in the design of works of decorative and applied art. The article considers the main type of cloud ornament actively represented in the monuments of the Ming dynasty, in particular, "tuan yun Wen" The type of ornament determined its location on objects and the means of artistic expression that were used in the process of its creation.

Ключевые слова: узор, орнамент, облачный узор, династия Мин.

Key words: Pattern, Ornament, Cloud Pattern, Ming Dynasty.

Традиционная китайская орнаментальная роспись – это уникальная знаковая система художественного языка, сформированная китайским народом в многолетней исторической деятельности, которая, с одной стороны, глубоко отражает социальную и художественную атмосферу, а с другой стороны, является способом выражения чувств и нравов народа, характерных для каждой исторической эпохи.

Так называемый «облачный орнамент» – это один из видов классического китайского декоративного орнамента с длинной историей, отличающийся разнообразием форм и типов.

В прошлом Китай на протяжении долгого времени был исключительно аграрной страной, поэтому погода и погодные явления находились в теснейшей связи с производственной жизнью народа, в результате чего серия древних легенд, связанных с погодой, постоянно передавалась здесь из поколения в поколение. В частности, китайцы древнейших времен поклонялись облакам, так как они были предвестниками дождя – гарантии богатого урожая.

Таким образом, облака для жителей Китая издревле были не просто явлением природы, но и тотемным духовным символом; крестьяне наделяли облака культурным, гуманистическим смыслом. «Это отношение к облакам отразилось и в языковой картине мира китайцев: так, в названиях некоторых предметов и явлений префикс «юнь» (云 – «облако») обозначает некие прекрасные качества, за счет чего эти слова обладают благопожелательным значением или выражают какие-либо благоприятные характеристики. К ним относятся, например, «юньбинь» (云鬓 – «высоко взбитые локоны на висках красавицы»), «юньцзинь» (云锦 – «парча»), «юнью» (云游 – «странствовать по стране») и т.д. [4, с. 6].

Китайский искусствовед Лэй Гуйюань считает, что декоративные орнаменты в виде облаков появились в Китае еще в эпоху первобытного общества на расписной керамике, а затем были широко

распространены на бронзовых изделиях периода династии Шан (XVI–XI вв. до н. э.) [1, с. 198].

Исследователь Сюй Вэнь придерживается иного взгляда на этот вопрос. Она считает, что история облачного орнамента началась в эпоху Шан и Чжоу (1122–247 гг. до н. э.) с так называемого «юнь лэй вэнь» (云雷纹), который постепенно влиял на «цзюань юнь вэнь» (卷云纹) доциньской эпохи (до 221 г. до н.э.) и «юнь ци вэнь» (云气纹) периода Чу и Хань (206–203 гг. до н. э.). Что касается орнаментов в форме спиралей и вихрей, созданных в первобытное время, несмотря на то, что они косвенно и могли повлиять на зарождение облачного орнамента, тем не менее сейчас довольно сложно сказать, обладают ли они преемственной связью.

Автор статьи склонен согласиться с мнением Сюй Вэнь: в первобытном обществе, где образ жизни человека был сконцентрирован вокруг охоты и собирательства, зависимость от дождей была небольшой, поэтому не было и необходимости возвышать значение облаков до уровня тотема и культурного символа. Сюй Вэнь также считает, что «абстрактные геометрические орнаменты, изображенные на расписной глиняной посуде, носят исключительно декоративный характер и не призваны отчетливо обозначать какие-либо конкретные образы» [4, с. 14].

Форма и стиль облачного орнамента эпохи Мин сформировались в основном под влиянием декоративных орнаментов периодов Тан (唐 – 618–907 гг.) и Сун (宋 – 960–1279 гг.), кроме того, в это время наблюдалась тенденция к параллельному развитию нескольких видов орнамента.

Наиболее характерным является «туань юнь вэнь» (团云纹). Этот вид облачного орнамента зародился и получил широкое распространение в эпоху Мин и по структуре он представляет собой несколько орнаментов в виде облака, сгруппированных по определенным правилам, благодаря чему этот сложный комплексный облачный орнамент и получил свое название.

Композиция орнамента в виде группы облаков носит плоскостной характер, полна симметрии и чувства упорядоченности, ее элементы образуют вертикальное мозаичное изображение. Верхушки орнаментов в виде облака сходятся к центру, тогда как «хвосты» облаков рассыпаются по периферии, при этом они могут располагаться как симметрично, так и ассиметрично, относительно «верхушек». В зависимости от количества «верхушек» и «хвостов», формирующих орнамент, узоры в виде группы облаков делятся на трехчастные (с тремя «хвостами»), четырехчастные (с четырьмя «хвостами») (рис. 1), шестичастные (с шестью хвостами) и т. д.



Рис. 1. Орнамент в виде группы облаков, четырехчастный
(с четырьмя «хвостами»)

Эта более сложная форма облачного орнамента, появившаяся только в эпоху Мин, могла более точно передать изменчивость, присущую настоящим облакам, ее структура, представленная сходящимися к центру «верхушками», напоминает зрителям струящиеся переливы облаков и туманов, а рассеянные по сторонам длинные облачные «хвосты» с одной стороны воплощают в себе стремление к естественности и реалистичности, присущее минской живописи, а с другой стороны, могут более свободно изменять свою собственную форму в соответствии с потребностями основного рисунка, благодаря чему весь орнамент достигает высокой степени гармонии и симметрии.

Так, например, одним из классических образцов орнамента в виде группы облаков в той форме, что ее использовали в эпоху Мин, является декор в вышивке на парадном императорском халате того периода (рис. 2).

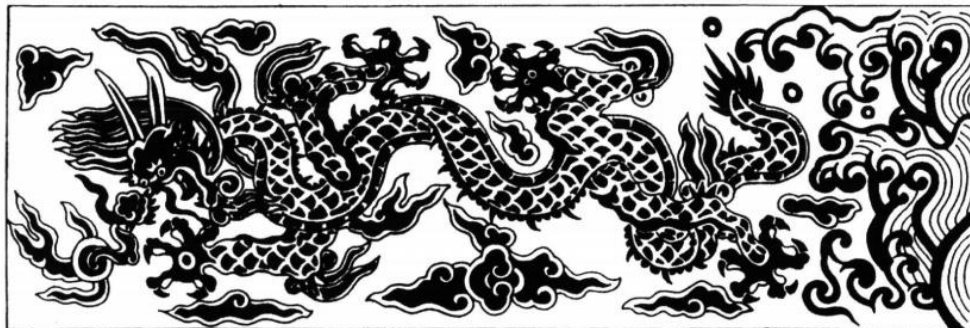


Рис. 2. Вышивка на парадном императорском халате.
Период Мин

В нижней центральной части изображения расположен трехчастный облачный орнамент, его левый и правый элементы симметричны, орнамент рационально заполняет и украшает пространство под лапами дракона, при этом остальные орнаменты в форме единичных облаков также удачно расположены вокруг изображения дракона, выделяя главный сюжет вышивки и в то же время усиливая величественный размах целого изображения, а орнамент в виде группы облаков здесь придает реалистичность образу парящего в небесах мифического зверя. Баланс и симметрия этого облачного орнамента приносят реализм в изображение на парадном халате, при этом подчеркивая центральное положение китайского дракона, что символизирует центральное положение императора в стране и его бесконечное величие.

«Возникновение и развитие декоративного облачного орнамента проистекает из многовековой эстетической ориентации китайской нации. Его глубокий смысл и культурные истоки, сконцентрированные в нем, породили эстетические ценности, которые уже давно вышли далеко за пределы изображения самого по себе» [3, с. 2].

Предпочтение, отдаваемое мастерами облачному орнаменту, происходит не только от примитивного поклонения природным явлениям в сельскохозяйственном обществе, но также и от глубокого понимания в традиционной китайской культуре слова «счастье» и надежды на его обретение.

«Обозначенные компоненты счастья стали результатом религиозно-философских представлений древнего китайского народа и под воздействием различных социально-экономических факторов получили дальнейшее глубокое раскрытие и реализацию в образах благопожелательного орнамента в последующие исторические эпохи» [2, с. 178]. Так, облачный орнамент стал важным культурным символом, несущим в себе такие значимые эстетические принципы традиционного китайского искусства, как иллюзорность, свобода от сковывающей формы, иносказательность.

Список литературы

1. Лэй, Г. Теория искусства орнамента. Шанхай: Культура Шанхая, 2016. 283 с. 雷圭元. 雷圭元图案艺术论. 上海: 文化出版社, 2016. 283 с.
2. Песчанская, Е.В. Происхождение и трансформация смыслов благопожелательного орнамента древнего Китая (II-I тыс. до н.э.) // Известия АлтГУ. 2014. № 4. (84). С. 176–180.
3. Се, С. Возрождение китайского традиционного рисунка в контексте постмодерна. Гуанчжоу: Изд-во Цзинаньского университета, 2017. 161 с. 谢欣. 后现代境域下中国传统图形的重生. 广州: 暨南大学出版社, 2017. 161 с.
4. Сюй, В. Китайский декоративный узор в виде облака. Наньнин: Искусство Гуанси, 2000. 186 с. 徐雯, 中国云纹装饰, 南宁: 广西美术出版社, 2000. 186 с.

ОБРАЗ МАТЕРИ И РЕБЕНКА КАК КЛЮЧ В ПОНИМАНИИ НАСЛЕДИЯ ДВУХ СКУЛЬПТОРОВ-КЕРАМИСТОВ

И.А. Мирлас

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается пластический образ матери и ребенка авторства двух советских скульпторов-керамистов: члена Союза художников СССР Л.М. Ряховой и Народного художника Эстонской ССР Э.Я. Пийпуу. Контрастное сопоставление ряда скульптур (в объеме и рельефе) в совокупности с краткими биографическими вводными самих авторов проводится впервые, поэтому представляют интерес для широкой аудитории с позиции отправного пункта в изучении их наследия в подобном рассмотрении.

Abstract. The article examines the plastic image of mother and child by two Soviet sculptors-ceramists: a member of the Union of Artists of the USSR Lyubov Ryakhova and People's Artist of the Estonian SSR Ellinor Piipuu. A contrasting comparison of a number of sculptures (in volume and relief) in conjunction with short biographical introductions by the authors themselves is carried out for the first time, therefore they are of interest to a wide audience from the point of view of the starting point in the study of their heritage in such a consideration.

Ключевые слова: декоративное искусство, советская скульптура, московская и эстонская керамические школы, Любовь Ряхова, Эллинор Пийпуу.

Key words: Decorative Arts, Soviet Sculpture, Moscow and Estonian Ceramic Schools, Lyubov Ryakhova, Ellinor Piipuu.

С древних времен образ матери и ребенка являлся символом кровного родства и неразрывной связи поколений, тем самым выходя из образно-композиционной предметности в значение сакральности. Несмотря на вековые социо-политические и географические изменения, которые не могли не повлиять на художественную

коннотацию произведений пластических форм, значение данного сюжета в декоративном искусстве (в том числе и в керамике) советской эпохи сохранилось. Тем интереснее рассмотреть этот сюжет на примере керамических опытов 60-х годов XX века двух скульпторов: Любови Михайловны Ряховой и Эллинор Яновны Пийпуу.

Следует отметить, что с середины 50-х годов, когда поднялась первая волна увлечения керамикой, она оказалась одним из самых любимых материалов декоративного искусства. Керамисты стали авангардом в РСФСР и других национальных школах декоративного искусства; с опытов художников-керамистов начинается расцвет московской, ленинградской, эстонской, латышской, грузинской, армянской школ декоративного искусства послевоенных лет.

Причины такого повсеместного обращения к искусству керамики кроются в особом характере этого древнейшего материала. Именно в силу огромных, у каждого народа своих, веками накопленных традиций, керамика представляла широкое поле деятельности для любой национальной школы и творческой индивидуальности. Пластические и декоративные возможности керамики были практически необозримы, они будили творческое воображение, сулили неизведанные возможности. Тем интереснее рассмотреть этот сюжет на примере керамических опытов (60-х годов XX века) двух скульпторов: Л.М. Ряховой и Э.Я. Пийпуу. Сравнивать работы интересно именно «на диапазоне», поэтому в качестве объекта наблюдения было взято два пространственных объекта: объемная скульптура Пийпуу и рельефная – Ряховой.

В центре нашего основного внимания пять плоскостных работ последней, декоративные тарелки и панно Любови Михайловны Ряховой:

1. Два декоративных блюда из собрания Раменского историко-художественного музея 1969 г. создания «Мать и дитя» (являются одними из немногих, имеющих четкую атрибуцию по месту создания (Московская область, Раменский район, село Речицы).

2. Блюдо «Материнство» диаметром 40,5 см того же года создания, из собрания Мордовского республиканского музея изобразительных искусств С.Д. Эрзи. Репринт блюда дан в черно-белом цвете низкого разрешения, поэтому в вопросе зрительного воспроизводства колоризации можно полагаться на слова описания к работе, приведенные в соответственном разделе ГК: круглое, плоское, на невысокой кольцевой ножке. На внутренней поверхности темно-коричневого цвета оплечное изображение женщины и ребенка, данных в золотистой гамме.

3. Рельеф «Мать и дитя» без года создания (из собрания Магнитогорской картинной галереи).

За исключением декоративной пластины, все работы объединяет в первую очередь композиция: оплечный портрет матери и ребенка, прильнувших друг к другу щекой к щеке, или же склоненных головами друг к другу. Мать в косынке (или же с гладко забранными волосами). В пигментном покрытии преобладание мягких и легких, как-бы полупрозрачных тонов, преимущественно водно-хвойной и песчаной гаммы. Приблизительная равность в материале и технике создания, размере работ.

4. Декоративная пластина «На балконе» из собрания Удмуртского республиканского музея изобразительных искусств, представляет собой трехфигурную композицию, в которой женщина с младенцем на руках единое целое, а девочка, облокотившаяся о перила балкона сама по себе (рис. 1).

Ее взгляд, очень грустный, обращен вниз, как будто она провожает или, наоборот, ждет свою маму. Это ощущение психологической разделенности передает взгляд изображенной взрослой – удивленный и растерянный, обращенный как бы «внутрь» себя.



Рис. 1. Л.М. Ряхова «На балконе». Керамика.
43х30 см. Из собрания УРМИИ

Настроение растерянности передает даже скудная флора: листья цветов подвяли и сморщились, они вместе с маленькой девочкой. Автор, таким образом, внедряет в работу психологический подтекст разделения детей на детство и недетство: напряжение и безмятежность, которые подразумевают собой дети.

Скульптура Эллинор Пийпуу «Мать и дитя» из собрания Пермской государственной художественной галереи – объемная, двухфигурная композиция, в серо-жемчужных тонах с вкраплениями эмалево-голубого. Голова матери плотно и нежно прижата к головке дочери. Взгляд взрослого направлен вовнутрь маленького человека, который в свою очередь, робко, но без опаски смотрит на мир, окрыленный пониманием безопасности и стабильности своей жизни (рис. 2).



Рис. 2. Э.Я. Пийпуу «Мать и дитя». Керамика.
34х26х30 см. Из собрания Пермской государственной
художественной галереи УРМИИ

Количество музеев и их «значимая порядковость» в пространстве государственно структурированных собраний говорит за самого художника о его творческой значимости в пространстве современного ему художественного (конкретно декоративного) пространства.

Несмотря на схожесть сюжетов, цветовую гамму и прослеживающуюся единовременность объектов, они очень разные по настроению и смысловой нагрузке.

Нет сомнений в том, что каждая из них – отражение жизни и характера автора. Тем более не отпускает чувство какой-то непонятной неловкости, при сравнении двух авторов-современниц, объединенных одним временем жизни и художественной деятельности, художественной направленностью и, в данном контексте, еще и тематикой работ, при сравнительной характеристике биографий которых наблюдается такое разительное, поистине чудовищное несоответствие в биографо-документальной базе, а значит, и общественной заинтересованности в сохранении их художественного наследия [2, с. 54].

Список литературы

1. Л.М. Ряхова. Скульптура «Колхозница» [Электронный ресурс] // Калужский Музей изобразительных искусств. URL: http://artmuseum.kaluga.ru/dosug/dosug_exp/dosug_exp_vir/virt_100/dosug_exp_100_63/ (Дата обращения: 10.10.2021).
2. Рейнхольд, В.В. Эллинон Пийпуу. Керамика. Каталог выставки произведений. М.: Советский художник, 1988. 55 с.
3. Ряхова Л.М. [Электронный ресурс] // Государственный каталог Российской Федерации. URL: <https://goskatalog.ru/portal/#/collections?q=Ряхова%20Л%20М&imageExists=null> (Дата обращения: 10.10.2021).

УДК 7.02

МЕТОДЫ АНАЛИЗА ГИПЕРРЕАЛИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

Е.К. Рысымбетов

*Международный казахско-турецкий
университет им. Ходжи Ахмеда Ясави
г. Туркестан, Казахстан*

Аннотация: В статье проанализировано понятие «гиперреалистический образ», дано определение данному понятию. Гиперреалистические образы рассматриваются как образы с нестандартным увеличением размеров формы и сходством изображения с натурой. Раскрыты причины увеличения пропорции, размеров изображенных предметов и явлений; определены идея, композиция, колорит, техника выполнения гиперреалистического образа в произведениях визуального искусства. Предложена программа и методика искусствоведческого изучения гиперреалистического образа в произведениях изобразительного искусства, представлены результаты развития умения и навыков анализа произведений в процессе изучения гиперреалистических образов.

Abstract: The article analyzes the concept of "hyperrealistic image", defines this concept. Hyperrealistic images are considered as images with a non-standard increase in the size of the form and the similarity of the image with nature. The reasons for the increase in the proportions, sizes of the depicted objects and phenomena are revealed; the idea, composition, color, technique of performing a hyperrealistic image in works of visual art are determined. The program and methodology of the art criticism study of the hyperrealistic image in works of fine art are proposed, the results of the development of skills and skills of analyzing works in the process of studying hyperrealistic images are presented.

Ключевые слова: изобразительное искусство, гиперреализм, гиперреалистический стиль, художественный образ, гиперреалистический образ, анализ искусства.

Keywords: Fine Art, Hyperrealism, Hyperrealistic Style, Artistic Image, Hyperrealistic Image, Art Analysis.

Гиперреализм – это новое понятие в изобразительном искусстве, сформированное на основе фотореализма. В произведении фотореализма отражение предметов и явлений передается с помощью техники с очень высоким уровнем сходства, в гиперреалистическом произведении – с помощью изобразительных средств с явным приоритетом на проработку до мельчайших деталей реальности жизни, в некоторых произведениях с помощью пропорций размеров. Сходства и различия между гиперреалистическим образом в художественной фотографии и изображении со временем становятся все более очевидными. В художественной фотографии предпочтение отдается выбору объекта, организации съемки, определению единства света и тени; создание современного гиперреалистического образа характеризуется усилением стремления к достижению высокого уровня сходства варианта и образа.

Гиперреализм – это новое направление в изобразительном искусстве, возникшее в Америке в 60–70-х годах девятнадцатого века. Он начал распространяться по Европе в 70–80-х годах, в 90-е годы –

на просторах бывших республик Советского Союза. В то время выставки в этой области назывались «гиперреализм», а художников называли «гиперреалистами».

Искусствоведческие размышления о гиперреалистическом творчестве, небольшие информационные статьи стали появляться в конце XX века. В настоящее время гиперреализм признается как источник новых формирующихся знаний в области изобразительного искусства.

Понятие гиперреализма состоит из соединения слов «гипер» и «реализм». «Гипер» – греческое слово, означающее известное или выходящее за рамки традиций превышение нормы. «Реализм» – художественное направление, характеризующееся выраженным отражением реальности жизни. Гиперреализм, соответственно, означает представление реальности жизни вне традиции, вне нормы. Гиперреализм – художественный метод в изобразительном искусстве. Цель определения критериев гиперреалистического образа показала нам необходимость исследования искусствоведческих работ о художественном образе, выявлении ученых, исследовавших проблему художественного образа.

В работе Л.Г. Медведева «Формирование художественно-графического образа на уроке рисования» в основе формирования образа подчеркивается важность анализа форм в природе, окружающей среды, индивидуальных свойств предметов и явлений [11, с. 104].

В работе В.К. Лебедко (исследовавшего психологию живописи) «Представления об искусстве и пространстве», отмечается, что основа формирования художественного образа связана с изучением пространственных касаний предметов и явлений, формы и цвета [9, с. 36].

Ученый К.В. Матаев, исследовавший психологические грани реальности жизни, в работе «Природа художественного образа» показал, что образ представляет собой материальное взаимодействие формы и содержания; художественный образ в разное время выражает

определенное содержание, определяет идею, тесно взаимодействующих между собой [10, с. 58].

Исследователь искусства В.А. Пантурин в своей работе о художественном образе утверждал, что художественный образ – это процесс и результат отражения действительности через искусство. В структуре образа всегда присутствуют представления о красоте мира, о вечных ценностях. Образ – это способ передачи явлений и форм в природе или обществе, свойств, связанных с пространством и временем, возможностей объемного или плоскостного изображения через художественную идею, композицию, цвета, возможности обработки материала в искусстве. Ученый сделал вывод, что формы и явления в природе и обществе отражаются в изобразительном искусстве через образ [14, с. 93].

Исследователь декоративного искусства Н.П. Бесчестнов объяснял важнейшие действия при создании художественного образа как результата применения методов декоративного изображения, наблюдая, анализируя, находя взаимосвязи и подчиняя их известной идее цвета форм природы [6, с. 154]. Автором показаны способы формирования художественного образа путем превращения каждой формы природы в орнамент.

В работе «Искусство и визуальное восприятие» известного ученого Р. Арнхейма, исследовавшего психологию изобразительного искусства, процесс восприятия произведений искусства признается сложной деятельностью [3, с. 157]. Оценивается место анализа художественного объекта в восприятии произведений искусства. Пространственными свойствами вещества выступают тип, цвет, место в пространстве, время и национальные особенности. Высоко ценится характер времени и пространства в создании художественного образа.

В работе искусствоведа А.И. Алехина «Язык изобразительного искусства» акцентируется внимание на художественных особенностях изобразительного произведения [1, с. 25]. Важными факторами, формирующими художественный образ, признаны вид, жанр,

изобразительная техника, исполнительское мастерство, историчность произведения, сюжет, целостность композиции, неповторимость.

В работе «Педагогика искусства» художник-ученый Б.М. Неменский показал, что образы в изобразительном искусстве дают учащимся возможность эстетического воспитания, развивают личностные качества. Он также говорил, что образ в искусстве стимулирует духовное развитие человечества [12, с. 115].

Искусствовед-педагог Б. Байжигитов показал, что мера полноты образа напрямую связана с природой, с проявлениями времени и пространства [4, с. 96]. Художник коллекционирует, группирует, украшает эксклюзив и создает коллективный образ. В последнее время публиковавшиеся работы признают характерной чертой образа – наличие новизны. Самый яркий образ затрагивает человеческое сознание, компенсирует духовные потребности человечества и пополняет сокровищницу культурного наследия. Автор показывает, что функции образа объединяются в социальные, эстетические, познавательные, прогностические, воспитательные; делает вывод, что пространство, время, свет и цвет в изображении определяют этапы формирования образа.

Результаты анализа искусствоведческих и художественно-педагогических исследований с целью познания критериев гиперреалистического образа позволили сделать следующие выводы.

Гиперреалистическое произведение организуется через образ, отражение дыхания эпохи, наличие определенного направления в создании нового продукта, устоявшуюся стилевую деятельность.

Произведения, отражающие социальный быт в изображении, составляют бытовой жанр. Полнота гиперреалистического образа напрямую зависит от характера природы, размеров времени и пространства. Например, через одежду персонажей художник указывает время в определенную эпоху, а через явления природы обозначает период года, месяца и дня.

Художественная сущность отношений общественной жизни находит отражение в тематических, бытовых, исторических жанровых картинах.

Образы явлений природы представлены в пейзажных картинах, художественно-образная сущность предметов – в натюрмортных картинах. В зависимости от природы вещества и явлений возникает разность образов. Характер образа ярко проявляется в картине, выполненной в жанре портрета.

Портретные образы в изображении классифицируются на автопортрет, портрет, родственные портреты, групповые портреты. Автопортрет – картина художника, написанная им самим. Образы портретов можно разделить на несколько направлений: образы деятелей Алаша, образы лиц Великой степи, образы деятелей искусства и образования и др.

С целью усиления сущности гиперреалистического образа получают измерения, выходящие за рамки традиционных. Образ отличается четким отображением мельчайших деталей предметов. Можно определить, что слово «гипер», помимо традиционных размеров, увеличивает и воздействует на формы предметов и явлений, которые узнаваемы по размерам, во много раз превышающим их.

Художником-гиперреалистом признается художник, создающий гиперреалистический образ. Количество гиперреалистических образов в изобразительном искусстве растет из года в год. Гиперреалистические образы: летающие силуэты, летающая метла, другие планеты, фантастические сказки и героические поэмы.

В настоящее время гиперреалистические образы продолжают появляться по нескольким направлениям. Образ летающего силуэта, гигантской птицы мира в небе можно рассматривать как пример гиперреалистического образа. К этому гиперреалистичному образу можно отнести и образы других планет.

Создающего гиперреалистическую скульптуру называют скульптором-гиперреалистом. Развитие этого искусства в нашей стране начинается с текущего века. Гиперреалистическое

скульптурное искусство – это искусство, которое создает портрет человека с очень высокой точностью. Сходство изображения и портретного изображения человека, который рисует по гиперреалистическому искусству, должно быть стопроцентным. Портретное сходство, цвет, форма, фактура, пропорциональные отношения, точность пространства и времени определяются как обязательное условие.

Гиперреализм – вид искусства, требующий, чтобы изображаемый предмет изображался таким, какой он есть, или безошибочно изображался в зеркале, начиная от одного волоса человека и заканчивая морщинами, а затем каждой складкой одежды. Создание гиперреалистического образа включает в себя проект создания скульптуры, создание эскиза, использование материалов теории и практики гиперпространства.

Гиперреализм – направление с новизной в искусстве, которое реалистично отражает жизненные проявления. В настоящее время создается гиперреалистическом стиле портреты великих личностей. Например, скульптурный портрет Ататюрка в музее Ататюрка в Анкаре выполнен методом гиперреализма. При взгляде на портрет, человек получает такое же эмоциональное воздействие, как и внешний вид скульптуры.

Гиперреалистический портрет воспринимается с чувством, будто видит живого человека. Сходство выполненного портрета в стиле гиперреализма с персонажем должно быть единым. Важное место в создании гиперреалистического портрета занимает материал и творчество художника. Сходство цвета кожи лица и материала одежды требует их выполнения на очень высоком художественном уровне.

Результаты исследования показали, что гиперреалистические образы в изобразительном искусстве можно классифицировать как живописные портреты, скульптурные портреты, портреты природы, портреты героев сказок, портреты героев героических поэм, портреты героев легенд, фантастические персонажи. Развитие гиперреализма

в изобразительном искусстве Казахстана начинается с первого десятилетия XXI века.

Уместно назвать имя первого в Казахстане скульптора-гиперреалиста Айдоса Есмаганбетова. Мастер новых технологий в последнее время создал скульптуры Первого президента Казахстана Н. Назарбаева (рис. 1), поэта Абая, военачальника Сагадата Нурмагамбетова, хана Абылая, американского экс-президента Барака Обамы и других выдающихся личностей.



Рис. 1. Скульптор-гиперреалист Айдос Есмаганбетов создает портрет первого Президента Казахстана Н. Назарбаева

Своеобразным характером живописных гиперреалистических образов можно считать мастерство рисования портрета Ахмета Ясави, полностью перекрывающего фон образа славного мавзолея Туркестана, написанного молодым столичным художником Женисом Молдабековым.

В качестве примера гиперреалистических образов в природе уместно увидеть гигантскую скульптурную голову поэта Мукагали Макатаева, изображенного из камня самой природы на Алатауском склоне Казахстана.

В качестве проявления гиперреалистического образа окружающей среды необходимо упомянуть образ гигантской птицы мира, созданный запуском сотен беспилотников в ночном небе города Санкт-Петербург. Эту сцену в сентябре 2020 года увидели жители города.

Гиперреалистические образы в сфере туризма – одно из направлений особого новаторства в этой области. «Яйцо-дом», расположенное в центре равнины, издавна напоминающий форму гигантских яиц, расположенных рядом с гусиными лапами, внутри которых обустроены гостеприимные комнаты, можно признать одним из направлений дизайнерского гиперреалистического образа, отличающегося оригинальностью.

В качестве еще одного примера гиперреалистического образа в области архитектурного дизайна и туризма можно принять дизайн отеля, состоящего из нескольких десятков этажей, представляющий собой гигантский парусник, построенный на поверхности, воссоздавая искусственный остров посреди моря в Дубае.

В перечень гиперреалистических образов героев сказок и легенд можно включить образ Таусогара в казахских сказках, образ Дю (рис. 2).

Одним из основных понятий гиперреализма является гиперреалистический стиль. Можно дать представление о том, что стиль – это процесс действия личности, масштаб действия и результат этого действия. Гиперреалистический стиль включает в себя процесс создания гиперреалистических образов (рис. 3).



Рис. 2. Гиперреалистический образ в живописи



Рис. 3. Гиперреалистическая живопись

Гиперреалистический образ может включать изображение сцен, построенных в общественных зданиях, где изображение героя больше, чем истинные размеры изображения.

Проявления гиперреалистического образа в настоящее время широко распространены в сфере экологии и туризма. Это также считается одним из новшеств гиперреалистической направленности в современном изобразительном искусстве. Все это представляет собой систему действий художника-гиперреалиста, характеризующуюся содержанием, методами работы, результатами этих работ.

В ходе исследования в направлении разработки программы и методики распознавания и анализа гиперреалистического образа мы руководствовались теоретическими принципами, изложенными в трудах известных ученых, художников-педагогов.

В работе «Методика преподавания изобразительного искусства в школе» профессора Н.Н. Ростовцева в рамках художественного образования указано обязательное педагогическое условие, выполнение требования содержательного, организационного, методического, материального обеспечения определенной направленности [15, с. 26]. Это обстоятельство указывает на необходимость распознавания гиперреалистического образа, организации определенных запланированных занятий, наличия учебных пособий, учебно-методического комплекса, создания необходимых материальных условий для занятий.

В работе «Основы композиции» проанализированы теория и практика преподавания композиции. Этот труд обуславливает теорию и определяет пути создания практики образного обучения [13, с. 83]. В работе С.Е. Игнатьева «Развитие композиционного мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства» обосновано формирование художественного образа на основе композиционного мышления и художественного изображения [8, с. 105]. В работе С. Аманжолова «Организация творческой работы учащихся» особое место уделено упражнениям в формировании представлений детей

о художественном образе [2, с. 62]. Подчеркивается место в создании образа пространства, времени, окружающей среды, формы.

В работе М. Танирбергенова «Методика обучения изобразительному искусству» показано, что художественный образ реализуется в результате определенной плановой образовательной деятельности [16, с. 28]. Художественное образование рассматривается как пролог к созданию художественного образа. В работе С. Бейсенбаева «Методика преподавания предметов рисунка и живописи» показано значение изобразительной техники в формировании художественного образа [5, с. 9]. Изучение академической живописи и рисунка открывает путь к созданию художественного образа.

Анализ трудов ученых-педагогов о формировании художественного образа послужил основой для определения программы обучения изображению гиперреалистического образа и его описанию.

Программа обучения анализа гиперреалистических образов включает освоение научных основ распознавания образов, создание и описание образов. Нами были обоснованы история, виды, темы, критерии, специфика создания и возникновения гиперреалистического образа; обобщен теоретический материал по процессу создания композиции образа, поиску идеи, сюжету, определению вида изображения, цветовому решению, определению технологии нанесения. Предусмотрено выполнение упражнений на искусствоведческую характеристику идеи, композиции, колорита гиперреалистического образа, средств построения графического, живописного, скульптурного произведения, техники исполнения.

Содержание курса для будущих специалистов-искусствоведов, художников-педагогов преследовало цель обучения анализу образного языка художественного произведения. В учебном плане курса предусмотрено освоение трех модулей: распознавание критериев гиперреалистического образа, анализ природы гиперреалистического образа, характеристика гиперреалистического образа.

Применяются: методы концептуального анализа (представляющие различные мнения об идее произведения и образе); методы нарратологического анализа (предусматривающие направления цветового решения, интерпретации вопросов композиции произведения и образа); методы холистического анализа (рассматривающие вопросы пространства, времени, образа, фона-фигуры, сюжета в единстве, целостности друг с другом).

Все это в совокупности формирует учебный контент. Основной формой искусствоведческого исследования гиперреалистического образа является педагогическое занятие в преподавании гиперреалистического образа, включающее в себя пять блоков, обеспечивающих последовательность и максимальную взаимосвязь при продуманной реализации. В его состав входят блок мотивационной установки; креативный событийный блок; презентационный коммуникативный блок; блок субъективации результата; блок рефлексивности.

Результат исследования охватывал несколько направлений. Во-первых, дана характеристика понятия гиперреалистического образа в изображении. Критериями искусствоведческого анализа художественного образа картины определены единицы измерения, включающие: нахождение идеи, определение темы, построение композиции, определение цветового решения, мастерство техники исполнения.

Во-вторых, подготовлена программа искусствоведческого анализа понятий «гипер», «гиперобраз», «гиперстиль», «гиперреалист», «скульптор-гиперреалист», «художник-гиперреалист», «гиперреализм», «гиперреалистическое произведение».

В-третьих, разработана методика искусствоведческого описания графических, живописных и скульптурных произведений с гиперреалистическим изображением.

Результаты эксперимента послужили основой для разработки программы и методики искусствоведческого исследования гиперреалистического образа. В ходе работы подготовлена

характеристика сказочных образов произведений скульптора-гиперреалиста, гиперреалистических образов в природе, сфере туризма, окружающей среде, дизайне. При изучении гиперреалистических образов выполняются упражнения, повышающие навыки: по идее, композиции, колориту, объему, оформлению, технике исполнения, составных элементов.

В результате опыта уровень усвоения обучающимися понятий, составляющих гиперреалистический образ в изображении, показатель, составляющий 14%, к концу исследования достиг 30%. Навыки искусствоведческой характеристики гиперреалистического образного языка изобразительных произведений были повышены с 17 % в начале до 35% в конце опыта.

В заключение отметим, что «гипер» в контексте изучения гиперреалистическо-го образа определяется характером изображения форм предметов и явлений вне традиционных измерений, размерами, во много раз превышающими их, высокой степенью точности, высокой степенью сходства с вариантом. Гиперреалистический образ в изображении – это результат художественного изображения с высокой точностью сопоставления действительности жизни с идеей, композицией, колоритом, приемами исполнения, с большими размерами или проявлением варианта, имеющий представление о вечных ценностях, выполняющий социальную, эстетическую, познавательную, прогностическую, воспитательную функции, оказывающий эмоциональное воздействие на зрителя, характеризующийся композиционной новизной.

К числу методов изображения художественных образов в изобразительном искусстве добавились методы создания и описания гиперреалистического образа. Распознавание гиперреалистического образа включает анализ таких элементов, как: идея произведения; образ и цветовое решение; композиция произведения и гиперреалистический образ; пространство и время; фон и фигура; сюжет и образ объединили искусствоведческие проблемы компоновки.

Организация искусствоведческой деятельности по проблемам создания гиперреалистического образа включает: овладение знаниями по идее образа, композиции, цветовому решению, технике исполнения и искусствоведческая характеристика образов, что нашло отражение в характеристиках, данных обучающимся гиперреалистическим изобразительным работам.

Установлено, что методика обучения гиперреалистическому образу в изображении эффективна при обеспечении содержательной, планировочной, организационной, материальной сторон обучения художественному образу. Использование концептуальных, структуралистских, холистических, нарратологических методов в ходе художественного анализа гиперреалистического образа повышает качество обучения: увеличивается количество усвоенных обучающимися понятий, улучшаются навыки анализа гиперреалистического образа.

Список литературы

1. Алехин, А.И. Язык изобразительного искусства. М.: Искусство, 1982. 87 с.
2. Аманжолов, С. Организация творческих работ учащихся. Астана: ВОЙТИ, 2009. 224 с.
3. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 390 с.
4. Байжигитов, Б. Теоретические проблемы изобразительного искусства. Актобе: Полиграфия, 2013. 112 с.
5. Бейсенбаев, С. Методика преподавания специальных дисциплин. Шымкент: ЮКГУ, 2020. 265 с.
6. Бесчестнов, Н.П. Художественный язык. М.: Искусство, 2010. 367 с.
7. Ералин, К. Образ Абая в изобразительном искусстве Казахстана // Тюркология. 2020. №6. С. 136–149.
8. Игнатьев, С.Е. Развитие композиционного мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства. М.: Прометей, 2005. 221 с.

9. Лебедко, В.К. Представление о пространстве и искусстве. М.: Прометей, 1993. 78 с.
10. Матаев, К.В. Художественный образ в природе. М.: Наука, 1985. 54 с.
11. Медведев, Л.Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисованию. М.: Просвещение, 1986. 280 с.
12. Неменский, Б.М. Педагогика искусства. М.: Просвещение, 2007. 255 с.
13. Основы композиции: учебное пособие для студентов / П.А. Кудин, Б.Ф. Ломов. М.: Плакат, 1987. 208 с.
14. Пантурин, В.А. Художественный образ. М.: Московский гос. университет, 1997. 153 с.
15. Ростовцев, Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Просвещение, 1980. 264 с.
16. Танирбергенов, М. Методика обучения изобразительному искусству. Шымкент, 2015. 225 с.

УДК 72

МОНУМЕНТАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И АРХИТЕКТУРА КАЗАНИ 60-80 ГГ. XX В.

Ф.Р. Валиуллин, Р.Ф. Мирхасанов
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия

Аннотация. В статье транслируется педагогический опыт авторов по изучению формальной (композиционной) сферы в классических, хрестоматийных объектах архитектуры и монументального искусства Казани. Статья будет полезна преподавателям, студентам, будущим дизайнерам. Авторы считают, изучение законов и средств композиции в работах, ставшие хрестоматийными, является важной задачей для достижения учебной

и профессиональной цели – создание качественного учебно-творческого продукта.

Abstract. The article translates the pedagogical experience of the authors on the study of the formal (compositional) sphere in classical, textbook objects of architecture and monumental art of Kazan. The article will be useful for teachers, students, and future designers. The authors believe that the study of the laws and means of composition in works that have become textbook is an important task to achieve the educational and professional goal – the creation of a high-quality educational and creative product.

Ключевые слова: монументальное искусство, формальная сфера, дизайн, объемно-пространственная композиция, китч, сграффито, мураль.

Key words: Monumental Art, Formal Sphere, Design, Volumetric-Spatial Composition, Kitsch, Sgraffito, Mural.

Анализ дефиниций «форма и содержания», истоков и закономерностей в природных организмах, в произведениях мировой классики, на наш взгляд, является интересным и важным направлением теоретических и практических исследований в образовательной и творческой деятельности в дизайне. Термины «модульные членения», «метричность» и «модульная сетка» – являются универсальными и могут быть интегрированы живописную, архитектурную учебную практику.

На появление построек эпохи модернизма повлияли следующие факторы. Знаменитое постановление Никиты Хрущева «Об устранении излишеств в проектировании и строительстве» в 1955 г. транслировала информацию о том, что необходимо устранить стремление к украшательству, свойственное сталинской архитектуре. Архитектура становилась экономичной, лаконичной, но монументальной. Второй фактор – это обращение к архитектуре 20–30-х г. XX в. Архитекторы следили за тенденциями за границей,

в СССР появились зарубежные архитектурные журналы: то время был актуален модернизм, что понимали и советские специалисты [3, с. 45].

В начале 1960-х на смену модернизму с его чистыми формами и геометрическими линиями приходят постмодернизм, казанские архитекторы обращаются к национальным элементам.

Архитектура в 70-е годы XX в. становится не только интернациональной, но и приобретает региональные особенности. Это течение иногда называют некорректно регионализмом. Примеры этого направления в архитектуре в Казани – театр Камала, элементы декора фасадов которого напоминают сводчатые арки болгарских построек (рис. 1).



Рис. 1. Здание Татарского государственного академического театра им. Галиаскара Камала в г. Казани

Знаменитое здание рынка в Московском районе «Тюбетейка» украшено мозаикой, напоминающей национальные орнаменты (рис. 2).



Рис 2. Здание «Тюбетейка» в г. Казани

Эти тенденции можно характеризовать, как черты наступающего постмодернизма, в пику модернизму, отрицающему историю и утверждающего чистую абстрактную архитектурную форму [8, с. 124].

Свойства композиции едины для плоскостной и объемно-пространственной композиции. Исходя из вышесказанного, необходимо вести постоянную аналитическую работу: исследовать хорошие, качественные образцы дизайна – продукта. Современные росписи часто яркие и нравятся обывателю, но не соответствуют высоким требованиям композиции монументального искусства [7, с. 84]. Данные современные работы часто носят не вечный вневременной характер, а сиюминутный, одномоментный момент эпохи.

Особыми характеристиками архитектуры Казани 60–70-х гг. XX в. является обилие железобетонных серийно отливаемых конструкций и элементов, например, решеток фасада, которые являются композиционным отражением огромных по площади

горизонтальных и вертикальных членений ленточного остекления. Бетонные поверхности красивы и сами по себе своей матовой, благородной по цвету, фактурой. Красоту и функциональность бетона оценили модернисты еще 20-х г. XX в.

Форма таких зданий может быть очень интересной по конструкции, футуристичной, современной даже для XXI века, как, например, абсолютно инопланетное здание цирка Казани (рис. 3).

Силуэт здания казанского цирка стал одним из архитектурных символов Казани. Объемно-пространственная композиция здания удивительно проста и изящна: две плотно сомкнутые гигантские чаши-раковины созданы благодаря монолитной железобетонной оболочке без внутренних опор.

Преимуществом архитектуры Казани 60-х г. XX в. является качество строительных работ при возведении зданий данного периода, подтвержденное длительным сроком эксплуатации.



Рис. 3. Здание казанского цирка

Сегодня проведены работы по обновлению фасадов и интерьеров гостиницы «Татарстан», Дворца культуры строителей (Культурный центр «Сайдаш»). Обновленные здания после реконструкции легко вписываются в архитектуру XXI в.

Реконструкция и реставрация здания железнодорожного вокзала пригородного сообщения, Культурный центр «Сайдаш» – это

интересное переосмысление, обновление монументального искусства и архитектуры 60 х г. XX в. Витражная и созданная из цветных слоев штукатурки композиция на указанных выше фасадах зданий работы В.К. Федорова (совместно с художником С.М. Бубенновым) сграффито «Казань – столица Советской Татарии», 1967 г.) несет влияние самого «архитектурного» французского художника Леже и его учителя – А.А. Мыльникова, а также отвечает идее интернационального и национального в искусстве модернизма (рис. 4). Полная реконструкция сграффито проведена в 2005 году к тысячелетию Казани, под руководством художника монументалиста Ф.Р. Валиуллина. Витраж и сграффито являются очень интернациональным по своему духу искусством, как и все действительно высокое монументальное искусство, но и очень советским по своему содержанию, прославляющему человека труда.



Рис. 4. Сграффито «Казань – столица Советской Татарии»
на здании железнодорожного вокзала г. Казани

Современное поколение архитекторов очень уважительно относится к серьезному по профессиональным качествам искусству

эпохи СССР, но воспринимает данное искусство как «старую классическую школу», пытаясь создавать новое искусство, называемое «муралью», например, роспись торцевой стены здания в поселке Дербышки Советского района города Казани, роспись здания напротив Центрального колхозного рынка (перспективные сокращения рук «Ремесленника» и обрез нижнего края корпуса краем формата). Современные художники допускают ошибки, что приводит к созданию гламурных, китчевых по своему характеру произведений.

Росписи современных авторов «муралей» не структурируются, как ограниченное по цветовому светлотному тону плоское по характеру стены здания, произведения современные часто игнорируют плоскостной характер стены, современные росписи играют с иллюзорностью, материальностью элементов изображения.

Глубокие познания в области объективного, эволюционного развития формы в архитектуре и монументальном искусстве помогут студенту в его учебной и творческой работе.

Таким образом, аналитическая работа по поиску аналогов и композиционному анализу построений образцов монументального искусства г. Казани подтверждает конструктивную целесообразность, эффективность и экономичность данного вида искусства. Хотелось бы отметить, что в идеале конструктивные элементы архитектуры являются одновременно и декором здания. Декор стен зданий – это сложное и высокое искусство, которое не должно быть плодом авторов невысокого профессионального уровня и композиционного мышления. Мы призываем всех художников-монументалистов и архитекторов Казани обратить внимание на эту проблему.

Список литературы

1. Айдаров, С. Пути развития архитектуры Казани // Архитектура СССР. 1977. № 6. С. 28–36.
2. Айдаров, С.С. Архитектурное наследие Казани. Казань: Татар. кн. изд-во, 1978. 80 с.

3. Бартенев, И.А., Батажкова, В.Н. Очерки истории архитектурных стилей: учебное пособие. М.: Изобразительное искусство, 1983. 384 с.

4. Валериус, С.С. Монументальная живопись. Современные проблемы. М., 1979. 87 с.

5. Вольская, В. «Тюбетейка» и муралы. Как сохранить национальную мозаику и роспись в Казани [Электронный ресурс]. URL: https://kazan.aif.ru/culture/details/tyubeteyka_i_muraly_kak_sohranit_nacionalnuyu_mozaiku_i_rospis_v_kazani (Дата обращения: 12.10.2020).

6. Швидковский, О.А. Гармония взаимодействия. Архитектура и монументальное искусство. М.: Стройиздат, 1984. 280 с.

7. Шевелёв, И.Ш., Марутаев, М.А. Золотое сечение: Три взгляда на природу гармонии. М.: Стройиздат, 1990. 343 с.

8. Шуази, О. История архитектуры. В 2 томах. М.: Издание гр. П.С. Уваровой, 1906. 237 с.

УДК 392

РОЛЬ ТРАДИЦИЙ В ПЕРЕДАЧЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

Г.Р. Ахметшина

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается роль традиций в передаче культурно-исторического наследия. Анализируется вопрос о взаимосвязи традиций и инноваций в современную эпоху. Рассматривается проблема недостатка заинтересованности в сохранении народного творчества, в формировании ценностного отношения к культурно-историческому наследию у подрастающего поколения.

Abstract. The article examines the role of traditions in the transmission of cultural and historical heritage. The question of the

relationship between traditions and innovations in the modern era is analyzed. The problem of the lack of interest in the preservation of folk art, in the formation of a value attitude to the cultural and historical heritage of the younger generation is considered.

Ключевые слова: культурно-исторического наследие, традиция, обряд, фольклор, ценность.

Key words: Cultural and Historical Heritage, Tradition, Ritual, Folklore, Value.

Традиция (от лат. *traditio* – передача, придание) – это универсальная форма закрепления и передачи элементов социокультурного опыта; механизм, обеспечивающий преемственность социальных процессов. Все культурные универсалии (идеи, нормы, ценности, обычаи, ритуалы, обряды, праздники, национальная кухня, национальный костюм) могут выступать в качестве традиций. Традиции присущи всем областям общественной жизни – правовой, экономической, политической, научной, эстетической, но наибольшее значение традиции имеют в религиозной сфере, поскольку именно религиозное мировосприятие наименее восприимчиво к инновациям, выступает хранителем устойчивых, основополагающих ценностей, присущих той или иной социальной общности [1, с. 941].

Поведение субъектов социальной деятельности, регулируемое с помощью традиций, уже предзадано, то есть не предполагает формулирование целей, способов их достижения – они обоснованы и узаконены самим фактом существования в прошлом. Именно поэтому традиционные формы искусства существуют в неизменном виде на протяжении веков. Все элементы традиций наполнены символическим содержанием, закрепленными в той или иной культуре смыслами и значениями, поэтому о традициях иногда говорят как о консервативных, косных, не соответствующих современности моделях поведения.

Традиция сохраняется в различных устных и письменных документах, памятниках, обрядах, праздниках, артефактах, в том, что мы определяем как культурно-историческое наследие. Сохранение этого наследия играет важнейшую смысложизненную, духовную и практическую роль для функционирования общества как единого организма, его развития и бессмертия [3, с. 27].

Республика Татарстан, расположенная на территории с тысячелетней историей, обладает огромным культурным наследием. Согласно переписи 2010 года, в Татарстане проживают представители 173 национальностей, среди которых это татары, русские, чувашы, удмурты, мордва, марийцы, украинцы, башкиры. Правительство республики и неправительственные общественные объединения реализуют ряд государственных программ по сохранению и развитию материального и духовного культурного наследия, мероприятия которых подкреплены государственным финансированием. Среди них: государственные программы «Сохранение национальной идентичности татарского народа (2014–2019 годы)»; подпрограммы государственной программы «Развитие культуры Республики Татарстан на 2014–2020 годы»: «Поддержка народного творчества. Сохранение, возрождение и популяризация нематериального культурного наследия коренных народов Республики Татарстан на 2014–2020 годы». Реальным и зримым воплощением в жизнь этих программ стали многочисленные фестивали, народные праздники, возрожденные Болгары и Свияжск, внесенные в Список Всемирного наследия ЮНЕСКО.

В целях пропаганды традиционной культуры «Ресурсный центр внедрения инноваций и сохранения традиций в сфере культуры Республики Татарстан» (сокращенно «Таткультресурсцентр», ранее – «Республиканский центр развития традиционной культуры» Министерства культуры Республики Татарстан) ведет большую информационно-методическую, аналитическую, организационную и научно-исследовательскую работу [2]. Центр ежегодно проводит более десяти фестивалей и конкурсов различных форматов,

на которых творческие коллективы всех национальностей могут состязаться и показать свое творческое мастерство.

В 2015 году впервые состоялся Республиканский этноконфессиональный фестиваль «Мозаика культур», цель которого – познакомить его участников с богатой культурной палитрой многонационального народа Татарстана. На празднике представители национально-культурных автономий демонстрировали традиционные костюмы и творческие номера, презентовали народные художественные произведения, угощали гостей блюдами традиционной кухни. В рамках фестиваля проходят выставки «Религия как часть культуры», презентации книг о православной, исламской и других религиозных культурах. На фестиваль приглашают мастеров народных художественных промыслов, реставраторов русской живописи, татарских шамаилей, представляют экспозиции национальных культур и традиций Ассамблеи народов Татарстана, объединяющей 35 национально-культурных автономий.

Еще один способ сохранения традиционных народных промыслов в Татарстане – проведение ежегодной Всероссийской Спасской ярмарки в Елабуге.

В 2019 году она проводилась в 12 раз, на ярмарку съехались более 500 мастеров из 40 регионов России и тысячи гостей и туристов со всей страны. Ярмарка в Елабуге проводилась с конца XIX века, а в 2008 году ее решили возродить и сделать визитной карточкой города, средством привлечения внимания к достопримечательностям красивейшего уголка на берегу Камы. На ярмарке в рамках проекта «Мастеровой двор» 56 умельцев из 28 городов России проводили мастер-классы – учили взрослых и детей ткать, прясть, лепить из глины и расписывать игрушки, работать с металлом. Кроме того, в эти дни проходил Фестиваль колокольного звона, а фольклорные музыкальные коллективы из 40 населенных пунктов России, Казахстана, Беларуси в течение трех дней выступали перед гостями ярмарки. Для популяризации национальных костюмов, обрядов,

национальной кухни в республике проводятся праздники народов Татарстана, ставшие инструментом социального сплочения населения.

В целях популяризации фольклорного наследия, улучшения деятельности учреждений культуры по фольклорному направлению, обеспечения системного обмена опытом работников культурно-досуговых учреждений, методического обеспечения образовательных заведений всех звеньев республики «Таткультресурсцентр» издает научно-популярный альманах «Түгәрәк уен», ежегодно проводит семинары, направленные на сохранение и развитие традиционной культуры татар (в том числе, кряшен), чувашей, русских, марийцев, удмуртов, мари и мордвы. Работников сельских Домов культуры обучают современным технологиям сохранения народной культуры.

Для выявления уникальных явлений традиционной культуры коренных народов республики, сохранившихся в селах в современных условиях, сотрудники Центра ежегодно выезжают в экспедиции: в последние годы исследования, помимо татарских, кряшенских деревень, проводились и в марийских (Кукморский район), чувашских (Апастовский район), русских (Алексеевский район) населенных пунктах РТ. Материалы, полученные в экспедициях, используются в подготовке методических пособий, аудио, видео, книжных сборников.

Список литературы

1. Абушенко, В.Л. Традиция. Новейший социологический словарь. Мн.: Книжный дом. 2010. 1312 с.
2. Официальный сайт ГБУ «Ресурсный центр внедрения инноваций и сохранения традиций в сфере культуры Республики Татарстан» [Электронный ресурс]. URL: <https://tatcultresurs.ru/> (Дата обращения: 13.09.2021).
3. Уткин, П.И., Королева, Н.С. Народные художественные промыслы: учебник для проф. учеб. заведений. М.: Высш. шк., 1992. 159 с.

ЭТНОФУТУРИЗМ В ИНТЕРЬЕРЕ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА ДИЗАЙНЕРА СТЕФАНИ КУТА

О.А. Бадова

*Нижегородский государственный педагогический
университет им. Козьмы Минина
г. Нижний Новгород, Россия*

Аннотация. На примере современного интерьера, созданного французским дизайнером Стефани Кута, автор статьи анализирует возможности стиля «этнофутуризм» в интерьерном искусстве.

Abstract. Using the example of a modern interior created by French designer Stephanie Coutas, the author of the article analyzes the possibilities of the "ethnofuturism" style in interior art.

Ключевые слова: интерьер, дизайн, декор, стиль, этнофутуризм.

Key words: Interior, Design, Decor, Style, Ethnofuturism.

В настоящее время термин «этнофутуризм» используется в слишком узком контексте: в основном, применительно к ограниченному кругу произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Однако этимология этого слова предполагает более объемный контекст. Так, совершенно органично это понятие применимо к интерьерному дизайну и декорированию.

Французский дизайнер Стефани Кута (Stephanie Coutas) активно использует этническую тему практически во всех своих работах. В профессиональном сообществе авторские проекты дизайнера называют «многослойными», «изобретательными», отмечая их декоративную насыщенность. При работе над интерьером частной виллы в Сен-Тропе (проект 2020 года) Стефани Кута сотрудничала с туниской ремесленной мастерской Rock the Kashbah.

В интерьере гостиной (рис. 1) деревянная лавка с резным орнаментом задает «этническую ноту», но стерильно-белая стена в качестве фона обеспечивает эффектный стилевой и цветовой

контраст. Футуризм начинает «звучать» здесь с миниатюрного акцента – бронзовой скульптуры (автор – Альбер Феро (Albert Feraud), 1956) на лавке-консоли и раскрывается «в полный голос» на той же стене объемным панно. Этот арт-объект побуждает наблюдателя не только к зрительным, но и к тактильным ассоциациям, демонстрируя, то ли застывшую пену морского прибоя, то ли ландшафт далекой планеты. В качестве придиванных столиков использованы традиционные тайские барабаны, но выглядят они так, будто их обнаружили спустя десятилетия исследователи из будущего. Безупречно этнофутуристичны настольные лампы: обтекаемое «космическое» основание органично соседствует с узнаваемо-земным, «африканским» абажуром из пальмового волокна.



Рис. 1. Гостиная

Особого внимания заслуживает акцентная стена, декорированная деревянной резной панелью (скульптор – Этьенн Мойя). Ее глубокий шоколадный цвет сразу же отсылает зрителя к африканской теме, но фактура обладает не столь однозначным смысловым наполнением. Резной узор из концентрических элементов кажется будто бы

имеющим инопланетное происхождение, что также является плюсом в пользу этнофутуризма.

В столовой (рис. 2) предельно лаконичная конструкция мраморного стола создает опять-таки стилевой контраст с рустикальной фактурой винтажных стульев.



Рис. 2. Столовая

Аксессуары, созданные по эскизам самой Стефани Кута, совмещают в себе два стиля изначально: за этнику отвечает природный колорит, за футуризм – математически-выверенные обтекаемые формы предметов. Обои на акцентной стене также объединяют в себе два стилевых направления, их декор также амбивалентен по восприятию: и этнический, и футуристический одновременно. Живописное изображение столь же неоднозначно: ассоциируется с морским побережьем, но, в то же время, выглядит как абстрактная картина «из будущего».

Яркий ковер на полу в холле (рис. 3) выполнен по эскизу Стефани Кута из индийского растительного шелка, окрашенного натуральными пигментами. И снова можно наблюдать все ту же стилевую

двойственность: казалось бы, этнический ковер, но выглядит как произведение современного искусства.



Рис. 3. Входной холл

Эту мысль поддерживает и автор интерьера, разместив в углу напротив на подставке альбом художника Дэвида Хокни (David Hockney). Здесь же можно убедиться, что этнофутуризму не чужда ирония, и остроумная вешалка-«кактус» – уместный элемент декора.

Достаточно взглянуть на световую скульптуру «Психоделический тоннель» (автор – Эммануэль Рибожаб) в коридоре – и присутствие футуризма не оставляет сомнений (рис. 4).



Рис. 4. Коридор

Итак, на примере современного проекта были рассмотрены возможности стиля «этнофутуризм» в интерьерном искусстве. Этот стиль практически не ограничен географическими или эстетическими рамками и может успешно применяться в работе многих дизайнеров и декораторов.

Список литературы

1. Бесчастнов, Н.П. Художественный язык орнамента: учебное пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Дизайн». М.: Владос, 2010. 335 с.
2. Бхаскаран, Л. Дизайн и время: стили и направления в современном искусстве и архитектуре. М.: Арт-Родник. 2006. 256 с.
3. Вавилонская, Т.В., Сорокин, А.М. Синкретические методы и приемы формирования современного интерьера // Устойчивое развитие городской среды: сборник статей / под ред. М.И. Бальзанникова и др. Самара: АСИ СамГТУ, 2016. С. 32–35.
4. Вилисова, М.А. Этнофутуризм в контексте современной культуры // Дизайн. Искусство. Промышленность. 2014. №2. С. 96–99.
5. Воронина, Н.И., Кондратенко, Н.А., Кузнецова, Ю.В. Культурология: учебное пособие / под ред. Н.И. Ворониной. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та., 2012. 136 с.
6. Кочергин, С.Б. Декоративные мотивы и орнаменты всех времен и стилей. М.: АСТ: Астрель; 2008. 206 с.

7. Львова, И.А. Декорирование интерьера: учебно-методическое пособие по дисциплине «Проектирование» // Сборник учебно-методических материалов для студ.-дизайнеров напр. подготовки 54.03.01 Дизайн / под ред. Е.Л. Суздальцева. М.: Перо, 2016. С. 60–90.
8. Постоева, Н. Вилла в Сен-Тропе по проекту Стефани Кута [Электронный ресурс]. URL: <https://www.interior.ru/place/5887-villa-v-sen-trope-po-proektu-ctefani-kuta.html> (Дата обращения: 12.10.2021).
9. Соловьев, Н.К. Всеобщая история интерьера. М.: Эксмо, 2013. 784 с.
10. Турчин, А.В., Батин, М.А. Футурология. XXI век: бессмертие или глобальная катастрофа? М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 263 с.
11. Урицкая, М.А. Восточный дневник дизайнера. Искусство интерьеров в культурах разных стран. М.: Ниола 21-век, 2006. 240 с.

УДК 7.05

ОПЫТ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ГОРОДСКИХ МОЛОДЕЖНЫХ КЛУБОВ (НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА ИЖЕВСКА)

А.Э. Рысова, К.С. Ившин

*Удмуртский государственный университет
г. Ижевск, Россия*

Аннотация. Описывается опыт формирования комфортной среды городских молодежных клубов средствами коммуникативного дизайна на примере структурных подразделений «Центра клубов «Мегаполис» Первомайского района города Ижевска.

Abstract. The experience of creating a comfortable environment for urban youth clubs by means of communicative design is described on the example of structural divisions of the "Center of clubs" Megapolis "in the Pervomaisky district of the city of Izhevsk.

Ключевые слова: городская комфортная среда, дизайн, концепция, молодежный клуб, коммуникативное пространство.

Key words: Urban Comfortable Environment, Design, Concept, Youth Club, Communication Space.

В настоящее время вопрос организации молодежных и подростковых пространств крайне актуален [1; 2]. Наблюдается большой рост пространств с местами досуга молодежи. Внимание уделяется не только увеличению количества молодежных центров, но и развитию комфортабельности помещения. Существуют многофункциональные помещения и центры клубов для молодежи и детей, которые органично соединяют в себе помещения для досуга и дополнительного образования. Основным направлением таких центров является занятость детей и молодежи. Клубы по месту жительства являются местом, где ребята могут провести время досуга и заниматься дополнительным образованием.

В городе Ижевске есть муниципальные бюджетные учреждения дополнительного образования, которые относятся к Управлению по физической культуре, спорту и молодежной политики Администрации города Ижевска, именуемые центрами клубов. Такие центры есть в каждом районе города. Центр клубов в Первомайском районе города Ижевска имеет в своем подразделении восемь клубов, объединенные в центр клубов «Мегаполис». Каждый клуб занимается основным направлением дополнительного образования. Центр же отвечает за массовые мероприятия по городу. В любой клуб может прийти кто угодно и найти занятие по душе. Любой родитель может привести своего ребенка и записать его в объединении совершенно бесплатно, так как в Удмуртии реализуется программа сертификатов дополнительного образования (ПФДО), а деятельность клубов ориентирована на малообеспеченные и находящиеся в трудной жизненной ситуации семьи.

О существовании подобных заведений в обществе мало известно. Клубы не востребованы среди молодежи и детей. Молодые люди просто не знают о существовании подобного рода заведений. Ремонта

клубы не видели еще с советских времен. О какой-либо целостной концепции клуба нет и речи.

Вышесказанное делает необходимыми разработку и реализацию современных подходов в деятельности молодежных клубов, улучшение предметно-пространственной среды молодежных клубов города Ижевска в аспекте дизайна, внедрение теоретических исследований в практическую деятельность.

Реализация программы формирования комфортной предметно-пространственной среды молодежных клубов центра «Мегаполис» основывалась на следующих подходах.

1) Исследовательский подход – создание новой комфортной среды клуба, адаптированной в существующую ситуацию жилого комплекса. Для изучения ситуации нужно было изучить месторасположение клуба и понять, в каком состоянии помещение клуба. После этого следовало понять, какие клубы стоит преобразовать. Безусловно, каждый клуб хотелось преобразовать, но все же есть те, кому это действительно необходимо. На создание новой концепции заявили два клуба, которые особо нуждались в реформации и имели самый низкий показатель посещаемости из-за отсутствия концепции и ремонта. Расположение клубов – выгодное с точки зрения респектабельности. Они находятся во всеобщем доступе и имеют большие помещения, в которых могут реализовываться любые направления досуга молодежи: от настольных игр в зоне коворкинга до организации лекционных занятий в актовом зале.

2) Социологический подход – проведение работы с жителями домов и родителями воспитанников клубов для понимания возможностей поддержки инициативы центра и привлечения спонсоров. В каждом клубе были проведены по две встречи, где мы представили концепцию по созданию новой среды клуба и выслушали пожелания и замечания. Жители домов ходили в клубы с детства, а сейчас клубы посещают их дети. Времена меняются, и детям уже не интересно в помещениях времен советского периода, в пространствах со старыми стенами, где нельзя подзарядить гаджет, который стал уже

неотъемлемой частью их жизни. Поэтому и жители готовы были помочь нам. В клубе «Перспектива» родители своими силами сделали ремонт, но средств и сил хватило только на то, чтобы отремонтировать лишь один зал. В клубе не работает один из санузлов, в ужасном состоянии входная группа, по которой трудно зайти обычному взрослому, не говоря уже о детях и людях с ограниченными возможностями здоровья.

3) Дизайн-подход – разработка дизайн-проектов благоустройства и интерьеров клубов. Мы воплотили все художественные представления жителей и руководителей клубов в проект. Клуб «Перспектива» решил отремонтировать помещение по занятию вокалом, санузлы и коридор с тамбуром. В помещении необходимо было продумать звукоизоляцию, так как это было одним из пожеланий жильцов. Для клуба было решено сделать всю мебель под заказ, потому что помещение должно содержать в себе место для работы и хранения необходимых вещей. Клуб «Драйв» хотел провести косметический ремонт всех помещений. Жители хотели иметь в клубе зал со спортивным оборудованием и зал для проведения концертных мероприятий. Как и в «Перспективе», было решено закупить мебель по индивидуальным меркам. Так, в клубе должен появиться подиум для актового зала. Дизайн клуба «Перспектива» ориентировался на пожелания родителей воспитанников и руководителей клуба, а вот в клубе «Драйв» – на пожелания жителей совхоза Медведево, где и находится клуб. Для жителей Медведево – это единственное место досуга, поэтому хотели максимально его преобразовать и создать в нем многофункциональное пространство для людей любого возраста. Все пожелания постарались реализовать в дизайн-проектах. Интерьеры клуба «Перспектива» представлены на рисунке 1, клуба «Драйв» – на рисунке 2.



Рис. 1. Интерьеры клуба «Перспектива» г. Ижевска



Рис. 2. Интерьеры клуба «Драйв» г. Ижевска

4) Экономический подход – сметная стоимость реализации проекта: ремонтные работы и оборудование. Смета составлялась на основе среднерыночной стоимости товаров и услуг.

Реализация проектов осуществлялась средствами конкурса Инициативного бюджетирования «Наша инициатива – 2021» при поддержке депутатов городской думы Ижевска и ведомственного Управления. В настоящее время клуб «Перспектива» открылся после ремонта и наблюдается приток воспитанников. Клуб «Драйв» заканчивает ремонт и готовится открыть свои двери.

Формирование комфортной предметно-пространственной среды клуба средствами коммуникативного дизайна и благоустройства с ее реализацией средствами грантовой поддержки города привлекает молодежь и детей к занятию в дополнительном образовании в районе проживания.

Список литературы

1. Авадаева, И.В., Анисимова-Ткалич, С.К., Везетиу, Е.В. и др. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды: монография. Н. Новгород: Профессиональная наука, 2018. 165 с.
2. Сачкова, Е., Тарасенко, Е., Трубецкая, А., Яковенко, Е. Современные принципы работы молодежного центра. Казань: АНО «Творческие индустрии», 2019. 37 с.

УДК 7.021.5

3D-МОДЕЛИРОВАНИЕ И НОВЫЕ ЮВЕЛИРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Е.К. Тажибаев

*Казахская национальная академия искусств им. Т.К. Жургенова
г. Алматы, Казахстан*

Аннотация. В статье рассмотрено современное состояние казахского ювелирного искусства. На основе общих наблюдений названы наиболее часто используемые в новом ювелирном искусстве материалы, определены особенности их применения, а также инновационные технологии, такие как 3D-моделирование, 3D-печать объёмных форм и фрезеровка. Определены главные тенденции в технологии современного ювелирного искусства: активное использование ненатуральных, искусственно синтезированных материалов, отказ от классической системы проектирования и моделирования.

Abstract. The article briefly discusses the current state of the Kazakh jewelry art. Based on general observations, the materials most frequently used in the new jewelry art are named, the features of their application are determined, as well as innovative technologies such as 3D modeling, 3D printing of volumetric shapes and milling. The main trends in the technology

of modern jewelry art are identified: active use of unnatural, artificially synthesized materials, rejection of the classical design and modeling system.

Ключевые слова: новое казахское ювелирное искусство, ювелирные материалы, новые ювелирные технологии, 3D-моделирование.

Keywords: New Kazakh Jewelry Art, Jewelry Materials, New Jewelry Technologies, 3D modeling.

На сегодняшний день невозможно дать полную оценку «новому казахскому ювелирному искусству», поскольку объем материала для анализа очень невелик. Но можно с полной уверенностью сказать, что данное явление существует и имеет ряд определённых признаков, дающих почву для исследовательской работы в этом направлении.

Изменения в ювелирном искусстве в Казахстане и их причина заключаются в изменении социокультурной модели поведения самих художников и, как следствие, в новом понимании роли искусства в жизни социума. Сегодня искусство зачастую воспринимается обществом как развлечение, а не манифест, иллюстрирующий основные постулаты принятой общественной морали или нормы понимания прекрасного. Модель общества потребления не предполагает философских поисков – приоритетным становится «удовольствие от процесса».

Для художников становится важен процесс создания, экспонирования, обсуждения, принятия или непринятия созданного произведения. Художник сегодня не работает «на заказ», полностью посвящая себя творческим поискам; исключения составляют лишь те, кто разрабатывает коллекции для ювелирного производства. Но и в этом случае узкие рамки технологического регламента не являются серьёзным препятствием для творчества.

В целом это приводит к полной свободе при выборе средств для решения творческих задач. В ювелирном деле это в первую очередь относится к вопросу выбора материала. Классические драгоценные материалы, такие как золото, серебро, драгоценные камни первой

и второй группы, жемчуг и др. не ушли в прошлое полностью, но уступили пальму первенства новым, не применявшимся ранее в ювелирном искусстве материалам из-за их недоступности или трудности обработки в прошлом.

Уже в конце XX века в произведениях казахского ювелирного искусства появляются текстиль, титан, оргстекло, эбонит и многие другие, обладающие особыми декоративными свойствами, такие как титан, ниобий, рутений и пр., а также их сплавы, не известные ювелирам прошлого. Особое место в этом ряду занимают двухкомпонентные полимерные смолы, применяемые ранее для создания флорентийских и объёмных каменных мозаик, а также всевозможные виды полимеров, именуемых в обиходе пластиком.

Возможно, причина популярности кроется в доступности, невысокой стоимости и ярко выраженной декоративности таких материалов. Далеко не каждый художник-ювелир может позволить себе свободно работать с золотом, бриллиантами и прочими драгоценными материалами, а вот их аналоги, такие как фианиты, серебро и все виды пластика, имитирующие жемчуг, опалы и прочие, гораздо более доступны. Это позволяет каждому художнику, находящемуся на этапе становления, попробовать свои силы и отточить мастерство, копируя лучшие образцы ювелирного искусства прошлого. Однако, став мастером, художник переходит к этапу творческого поиска, и в узких рамках традиционного материала ему становится тесно.

Ювелирное искусство, как и другие виды декоративно-прикладного искусства, плотно связано с материалом и технологией работы с ним. Именно материал устанавливает правила при работе над созданием художественного образа, удерживая автора в рамках ограничений. Использование новых материалов может значительно расширить круг возможностей и найти новое звучание даже для классических образов. Широкое распространение материалов, альтернативных драгоценным, имеет под собой вполне объективную причину и представляет собой закономерное развитие данного вида

искусства. Вслед за материалом отходят на второй план и классические технологии.

Революционные изменения начались после внедрения в отечественное ювелирное производство 3D-технологий. Возможность моделировать форму в виртуальном пространстве до начала работы с материалом полностью изменила методы создания объектов ювелирного искусства. Благодаря таким программам, как «Rhinceros», «ZBruh», «Key Shot» и многим другим, недоступный ранее, почти сакральный вид искусства открылся всем желающим попробовать свои силы в данном направлении.

Следует заметить, что созданные в виртуальном пространстве с помощью программ модели остались бы в категории «Проектная графика», если бы не технология прототипирования. Форма будущих объектов может быть напечатана с использованием принтера из специального полимера или отфрезерована из модельного воска для дальнейшей отливки в металле или любом другом материале.

Поверхность металла покрывается путём гальванических технологий родием, рутением и прочими металлами, использовавшимися ранее только в электронной, оборонной и космической промышленности. Эти покрытия изначально предназначались только для сохранения поверхности от внешнего механического воздействия, но теперь они начинают рассматриваться и как художественные средства, потому что дают новое, необычное звучание цвету и фактуре материала.

Таким образом, инновационные технологии позволяют использовать современным художникам-ювелирам недоступные ранее материалы как полноценные художественные средства. Одной из главных характеристик нового казахского ювелирного искусства следует назвать технологичность. На это указывает активное использование ненатуральных, искусственно синтезированных материалов, а также отказ от классической системы проектирования и моделирования в пользу 3D-технологий. Данные тенденции приводят к проявлению двух диаметрально противоположных подходов —

глобальной механизации и противоположному ей намеренному отказу от всего, что связано с 3D-технологиями, вплоть до демонстративной небрежности. Второй главной характеристикой нового ювелирного искусства является полное отсутствие большого общего стиля. Данный факт объясняется желанием современного художника-ювелира проявить свою исключительную индивидуальность, создать свой большой стиль, не похожий на то, что было создано раньше, а не просто проявить личный, узнаваемый почерк, стремление стать чем-то большим, чем может быть один человек. Сегодня эти поиски приводят только к появлению невероятного разнообразия, затрудняющего общее понимание происходящего в среде художников процесса поиска нового стиля и пластического языка.



Рис. 1. Е.К. Тажибаев. Кулон «Капсырма», серебро, 2008. 3D-модель

Представленный материал даёт лишь краткий, очень обобщённый взгляд на новое казахское ювелирное искусство. Оно нуждается в более подробном исследовании отечественными искусствоведами ряда основных направлений, представляющих наибольший интерес в данной области современного декоративного искусства.

Список литературы

1. Ермаков, М.П. Основы дизайна. Художественная обработка металла: учебное пособие. М.: Литера Форте, 2014. 460 с.
2. Кажгали улы, А. Визуальный архетип. Алматы: Интерпринт, 2014. 486 с.

3. Корнилов, Н.И., Солодова, Ю.П. Ювелирные камни. М.: Недра, 1987. 282 с.
4. Соколова, Т.В., Пашковский, И.Э. Экспертиза художественных изделий: справочное пособие. М.: Форум, 2009. 104 с.
5. Стоун, Дж. Всё о драгоценных камнях. СПб.: СЗКЭО, 2015. 176 с.
6. Телесов, М.С., Ветров, А.В. Изготовление и ремонт ювелирных изделий. М.: Легпромбытиздат, 1986. 192 с.
7. Тохтабаева, Ш.Ж. Қазақтың зергерлік өнері [Ювелирное искусство казахов]. Алматы: Алматыкітап, 2011. 384 с.

УДК 769.91

ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО ГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

Д.А. Чуракова,

*Казанский федеральный университет;
МБУДО Детский (подростковый) центр «Молодость»*

г. Казань, Россия

Л.М. Яо

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье поднимаются проблемы новых тенденций в современном графическом искусстве, которое является частью художественной культуры.

Abstract. This article raises the topic of new trends in graphic art, which is part of modern art culture.

Ключевые слова: графическое искусство, графический дизайн, современные тенденции.

Keywords: Graphic Art, Graphic Design, Modern Trends.

Графическое искусство – это вид изобразительного искусства, в котором в качестве основных изобразительных средств, называемых графическими, используются свойства изобразительной поверхности (чаще белого листа бумаги) и тональные отношения линий, штрихов и пятен. При этом современное графическое искусство является синонимом термина графический дизайн, означающий художественно-проектную деятельность в создании гармоничной, и при этом эффективной визуально-коммуникативной среды. На сегодняшний день графическое искусство вносит весомый вклад в развивающуюся экономическую и культурную жизнь, формируя визуальный внешний вид современности [1, с. 50].

Современное графическое искусство – это постоянная модернизация формы рисовальной и печатной продукции при помощи использования новых технологий, а также тиражирование и внедрение готового продукта в среду визуальной сферы коммуникации. Графические дизайнеры не только придумывают различные символы, изображения и текст для представления идей, но и используют в этом деле типографику, методы компьютерной вёрстки и само изобразительное искусство [4, с. 100].

Современное графическое искусство характеризуется несколькими основными трендами. Это: хаотичная типографика, стремление к стилю футуризм, использование мазков кистью, 3D-арт, природная цветовая гамма. Ведь именно в новых веяниях можно проследить то, к чему стремятся графические дизайнеры, и в каком направлении движется графический дизайн в целом [2, с. 33].

Первый тренд – это хаотичная типографика, позволяющая оформлять любые решения [5, с. 77]. Её используют как в бизнес-индустрии, так и в социальных сетях. Для данного тренда характерны хаотично размещенные крупные и мелкие заголовки, которые придают постерам и баннерам с цитатами привлекательный и запоминающийся вид [6, с. 50]. Данный тренд хорошо подходит рекламе с её главной задачей – привлечь клиента (рис. 1).



Рис. 1. Пример хаотичной типографики

Вторым трендом можно назвать использование золота. Идеал, который закладывается в данном тренде – стремление к богатству. Акценты цвета благородного металла будут хорошо смотреться в формах и текстурах: блестящих, металлических, атласных, шершавых [3]. Золото при грамотном использовании способно добавить предмету роскошь и стиль, а может, наоборот, подчеркнуть изящность и скромность.

Смысл использования золота – показать уникальность продукта, добавить дороговизны и стоимости [7]. Так, например, использование золота можно увидеть в оформлении упаковки конфет «А. Коркунов», что должно наталкивать покупателя на то, что продукция выполнена из качественного сырья и относится к дорогому сегменту продуктов (рис. 2).

Ещё одним актуальным трендом в современном графическом дизайне является использование элементов искусства. Это могут быть абстрактные формы, мазки кистью, обращение к шедеврам мирового искусства [8].



Рис. 2. Пример использования золота в оформлении упаковки конфет «А. Коркунов»

Использование элементов классической живописи помогает делать дизайн более изысканным, наполненным историческим культурным прошлым. В чём заключается смысл использования такого тренда? Так можно показать неразрывность культур и эпох. Получается, что произведения, созданные столетия назад, начинают жить новой жизнью, тем самым наполняясь новым смыслом [10]. Если раньше картина была реакцией и отражением конкретной эпохи, в которой она была написана, то сейчас её использование означает, что произведение по-прежнему актуально.

Получается своего рода признание произведения спустя время. Например, обложка альбома «Viva la Vida or Death and All His Friends» музыкальной группы «Coldplay» является примером сочетания исторической картины и современного графического искусства. На данной обложке изображена картина Эжена Делакруа «Свобода, ведущая народ», передающая события июльской революции 1830 года (рис. 3, рис. 4). Название же альбома переводится как «Да здравствует жизнь или смерть и все её друзья». Смысл обложки заключается в том, что борьба за свои права – это и есть проявление жизни, причём это было как раньше (что передаёт картина Делакруа), так и в наше время (что соединил в себе альбом «Coldplay»). При этом эта борьба, с одной стороны, открывает путь к свободе и новой жизни, но с другой стороны ведёт к потерям, смерти и гибели. За любое изменение нужно платить [12]. Также интересен способ написания

названия альбома – шрифт написан крупными белыми мазками, что ещё больше подчеркивает тренд использования элементов искусства в графическом оформлении.



Рис. 3. Эжен Делакруа
«Свобода, ведущая Народ»,
1830 г.



Рис. 4. Обложка альбома «Viva la
Vida or Death and All His Friends»
группы «Coldplay», 2008 г.

Интересный тренд – ретрофутуризм, про который можно сказать, что это жанр фантастики, описывающий мир будущего, основанный на технологиях прошлого, или тех технологиях, которые на данный момент не актуальны. Ретрофутуризм отражает потерю веры в настоящее, выражает ностальгические желания видеть современный мир таким, каким он по сложившимся причинам существовать не может. Ему характерны яркие цвета, плавные повороты и линии. Также его часто используют в рекламе компьютерных игр, или в постерах к фантастическим фильмам. Смысл использования заключается в создании нереальной атмосферы и в желании человека убежать от настоящей действительности, в которой не происходит интересных и ярких событий.

Примером тому может служить обложка альбома британской группы «Muse» «Simulator Theory» (рис. 5). Название альбома переводится как «гипотеза симуляции», которая предполагает, что жизнь – это симуляция, или компьютерная моделируемая реальность. Примерно об этом же фильм режиссёра Стивена Спилберга «Первому

игроку приготовиться», в котором герои убегают от проблем реальной жизни при помощи виртуальной реальности, которой является компьютерная игра, что передано в постере к фильму (рис. 6).

Поэтому использование ретрофутуризма при графическом оформлении к данным продуктам является очень уместным.



Рис. 6. Постер фильма
«Первому игроку приготовиться»,
режиссер Стивен Спилберг, 2018 г.



Рис. 5. Обложка альбома
«Simulator Theory»
группы «Muse» 2018 г.

Графическое искусство передаёт основное содержание изображаемого предмета. Элементы графического дизайна должны помогать раскрывать смысл продукта, максимально донося его до тех, кому он предназначен.

Основные тренды современного графического дизайна совмещают элементы прошлого, уже признанного искусства, и будущего виртуального искусства, активно вторгающегося в нашу жизнь.

Список литературы

1. Адамс, Ш. Словарь цвета для дизайнеров. М.: КоЛибри, 2018. 272 с.
2. Голомбински, К., Хаген, Р. Добавь воздуха! Основы визуального дизайна для графики веб и мультимедиа / пер. с англ. Н.А. Римицан. СПб.: Питер, 2013. 272 с.
3. Графический дизайн [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://videoinfographica.com/graphic-design/> (Дата обращения: 13.09.2021).
4. Графический дизайн. Современные концепции: учебное пособие для вузов / Е.Э. Павловская и др.; отв. ред. Е.Э. Павловская. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2018. 183 с.
5. Литвина, Т.В. Дизайн новых медиа: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 181 с.
6. Маилян, Л.Р. Справочник современного дизайнера. Рн/Д: Феникс, 2016. 256 с.
7. Павловская, Е.Э. Графический дизайн. Современные концепции. М.: Юрайт, 2020. 120 с.
8. Руденко Т.Ю. Понятие графический дизайн // Вестник Московского университета МВД России. 2010. №8. С. 154-159.
9. Топ-10 трендов графического дизайна 2021 года [Электронный ресурс]. URL: <https://vc.ru/design/204103-top-10-trendov-graficheskogo-dizayna-2021-goda> (Дата обращения: 14.09.2021).
10. Тренды дизайна, которые вас вдохновят [Электронный ресурс] URL: https://www.canva.com/ru_ru/obuchenie/trendy-dizajna-2021 (Дата обращения: 10.09.2021).
11. Тринадцать тенденций, которые следует использовать в графическом дизайне 2021 года, и две, которых следует избегать [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/eEfb7> (Дата обращения: 10.11.2021).
12. Что такое графический дизайн и зачем он нужен [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/eEfbi> (Дата обращения: 13.09.2021).

ФОТОГРАФИКА: КАНАЛ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ?

Р.Н. Шамсутдинов, Л.Х. Кадыйрова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В исследовательской работе фотографика рассматривается как способ освоения языка современной визуальной культуры и средство самовыражения взгляда личности на действительность. Особое внимание уделено рассмотрению коммуникативной функции фотографии и ее педагогического потенциала в высшем профессиональном образовании с применением кейс-технологии.

Abstract. In the research work photography is considered as a way of mastering the language of modern visual culture and a means of self-expression of a person's view of reality. Special attention is paid to the consideration of the communicative function of photography and its pedagogical potential in higher professional education with the use of case technology.

Ключевые слова: фотография, фотографика, визуальная коммуникация, кейс-технология.

Key words: Photography, Visual Communication, Case Technology.

Современную культуру невозможно представить без визуальности: арт-искусство, реклама, новости, контент в социальных сетях не обходятся без визуальной компоненты. На это влияют развитие интернета, появление социальных сетей и распространение информационных технологий.

Наряду с изображением и текстом в рассматриваемом медиапространстве ключевую роль играют фотография и фотографика (интеграция фотографии и инструментов графического дизайна)

в качестве универсального и доступного визуального языка. Помимо функции осуществления и передачи фактологической фиксации фотография является средством создания художественного образа, раскрывающего творческое переосмысление действительности. Одно из главных преимуществ – адаптация к разным условиям существования. В связи с этим особенно важно изучение потенциала фотографии при создании студенческих проектов в рамках высшего профессионального образования для повышения компетентности студентов бакалавриата [2].

Проблема интерпретации фотографии в современном контексте находит отражение в российских и зарубежных научных трудах. Одни рассматривают данное понятие как способ визуальной коммуникации: В.Ф. Ерошкин (фотография как канал коммуникации), Сандбюе и Вилли (фотография как социальная активность), К. Лобингер (обмен фотографиями как коммуникативный акт), В. Миллер (современная медиакультура), Х. Лемас (фотография как средство повествования). Другие ученые – М.А. Самофеева (фотографика как проектная фотография), Ю.А. Аверкин (фотография как основа визуальной грамотности), А.Н. Лаврентьев (фотографика как эксперимент с различными интеграциями графики с фотографией), Э. Хартвиг (фотографика как творческий прием), Дж. Фонткуберт (фотографическая эстетика) – отмечают педагогический потенциал фотографии и фотографии.

Говоря о функциях фотографии, хотелось бы акцентировать внимание на одной из самых ее приоритетных – коммуникативной. Сегодня повсеместно применяется коммуникационный канал обмена информации через материалы фотографической индустрии. Фотографии лежат в основе многих коммуникаций: онлайн-выбор товаров, заказ еды, подбор маршрута в путешествиях, заведение новых знакомств в социальных сетях. Безошибочно будет отметить, что фотограф стал ключевым звеном коммуникации. Более того, в современном мире возникают еще несколько дополнительных способов самореализации через фото: ретушер, преподаватель,

стилист, дизайнер, маркетолог, организатор выставок, блогер, журналист и т.п. На данный момент благодаря развитию интернета и социальных сетей, фотография заняла целую отрасль коммуникативного канала, которая позволяет заниматься продвижением и развитием своего личного бренда.

Сегодня можно рассматривать фотографию как инструмент специалиста-проектировщика в области визуальной коммуникации, использующего фотографию в качестве основного канала своего высказывания, способа передачи информации (образно-символической, социальной и т.д.) [1].

Отметим такие возможности фотографии, как: интеграция рисунка и фотографического снимка; возможность использования ее в различных видах дизайна (текстильном, дизайне упаковки, рекламе товаров и т.д.); более эффективное донесение до зрителя информации, нежели рисунок или фотография в чистом виде; возможность трансформации исходного фотографического изображения.

Одновременно рассмотрим педагогические возможности фотографии. В условиях высшего образования проектная фотография, как отдельный модуль, способна грамотно интегрироваться в дисциплины, имеющие отношение к графическому дизайну и основам компьютерной графики.

Обозначим следующие возможности компьютерных программ и графического дизайна: возрастание скорости передачи информации; формирование умений преобразования визуального образа в вербальную форму; направленность на решение реальных профессиональных задач; грамотное изложение замысла и виртуозное использование результатов в творческом процессе; способствование творческому самовыражению.

Роль фотографии в интеграции с компьютерной графикой существенна, поскольку осуществляется развитие логического, образного, абстрактного мышления, практических навыков работы в компьютерных программах при решении реальных профессионально-ориентированных задач. Кроме того, обучающиеся

приобретают умение работать с информацией, применять методы анализа и синтеза, навыки командной работы, самовыражения, а также вырабатывают эстетический вкус и собственную творческую манеру.

Наиболее успешное применение инструментов фотографии в тандеме с возможностями компьютерной графики можно рассмотреть в рамках обучения студентов по технологии «case study».

Разработанные нами кейс-задания представляют собой проблемную ситуацию, предлагаемую студентам в качестве задач для анализа и поиска наиболее эффективного решения профессиональной проблемы, например, разработка визуального сопровождения определенной компании или бренда.

Кейс в виде дизайн-проекта содержит в себе:

1. Краткую проблемную ситуацию – потенциально возможный заказ (например, визуальное сопровождение цветочного магазина, пекарни, ресторана итальянской кухни, школы английского языка и т.д.).

2. Набор фирменных носителей с четким обозначением позиций, где можно и нужно применить возможности фотографии.

3. Графический контент (посты-публикации и stories) для социальной сети Instagram с обязательным условием: применение фотографий в интеграции с фирменной графикой (паттерном).

Перед тем как приступить к работе, студенту необходимо выполнить moodboard (коллаж из фотографий и цветовой палитры), отражающий творческую идею. Исходя из данного мудборда, выстраивается вся дальнейшая работа.

Анализ полученных промежуточных итогов позволил сделать вывод, что применение кейс-технологии способствовало развитию проектного мышления студентов, формированию у них способности определять ассоциативный ряд для генерации нестандартных идей и правильному выстраиванию самостоятельной работы в профессиональной области. Ощущение выполнения реального заказа способствовало более активному студентов в исследовательский и творческий процесс.

Резюмируя вышесказанное, отметим: фотография расширяет границы видения и мышления, являясь мощным коммуникативным каналом для передачи информации, истории, идеи. Несмотря на приоритетную роль фотографии в визуальной коммуникации современного общества, она обладает большим педагогическим потенциалом, а ее инструменты могут стать одним из средств обучения студентов вуза. Преимуществом является формирование у обучающихся собственного творческого языка, адаптированного к будущей профессиональной деятельности, а также освоение на практике закономерностей выразительности изображения посредством технологии фотографии. Внедрение в образование инструментов фотографии предполагает профессиональное владение широким спектром художественно-графических средств и методов, позволяющих создавать на высоком художественном уровне произведения графического дизайна и проекты любой сложности – от монокомпозиции простой знаковой формы до сложного комплекса объектов, образующих визуально-информационную среду.

Список литературы

1. Картушева, А.О. Фотоискусство: канал в системе коммуникаций // Научные исследования молодых ученых: сборник статей VIII Междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч. Ч. 1. / отв. ред. Г.Ю. Гуляев. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2020. С. 189–191.
2. Kadyjrova, L.H., Shamsutdinov, R.N., Kadyirov, T.R., Akhmetshina, E.G. Project Thinking as the Basis of Design Creativity: Content and Features of Its Development among Bachelor-Designers // International Journal of Higher Education. 2020. Vol. 9. № 8. P. 1–6.

**ПРИМЕНЕНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ РЕДАКТОРОВ
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

К.Г. Репина

*Самарский государственный социально-педагогический университет
г. Самара, Россия*

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития навыков работы с графическими редакторами бакалавров изобразительного искусства. Доказана актуальность внедрения заданий по работе с графическими редакторами в программу подготовки бакалавров изобразительного искусства, рассмотрены актуальные для изучения графические редакторы. Предложены варианты заданий по графическому дизайну в рамках классических дисциплин подготовки бакалавров изобразительного искусства.

Abstract. This article is devoted to the problem of developing the skills of working with graphic editors for bachelors of fine arts. The relevance of the introduction of tasks for working with graphic editors in the preparation of bachelors of fine arts has been proved. Graphic editors that are relevant for study are considered. Variants of assignments in graphic design in the framework of classical disciplines for training bachelors of fine arts are proposed.

Ключевые слова: графический дизайн, бакалавры изобразительного искусства, компьютерная графика, графические редакторы.

Key words: Graphic Design, Bachelors of Fine Arts, Computer Graphics, Graphic Editors.

Современные реалии жизни характеризуются внедрением информационных технологий во все сферы человеческой деятельности. Информатизация общества неизменно приводит к внедрению информационных технологий в профессиональные

сферы деятельности и, следовательно, ведет к обязательному внедрению информационных технологий в учебный процесс подготовки специалистов. Профессия педагога изобразительного искусства не исключение. Преподаватели живописи, рисунка и компьютерной графики востребованы в учебных заведениях различного уровня. Многие художественные школы вводят дисциплину – «Компьютерный дизайн», «Компьютерная графика» [1] и, соответственно, ищут педагогов, владеющих навыками работы не только с традиционными материалами, но и в современных графических редакторах.

Ряд ученых, анализировавших современное состояние высшего и среднего специального педагогического образования в области изобразительного искусства, отмечают, что процесс обучения по-прежнему ориентирован на сложившиеся стереотипы практической деятельности [2, с. 93].

Современная эпидемиологическая ситуация, вызванная Covid-19, вынуждает переводить учебный процесс в дистанционный формат, что обязывает учителей изобразительного искусства различного уровня владеть компьютерными технологиями и графическими редакторами, в частности.

В период первой волны пандемии все педагоги изобразительного искусства (в общеобразовательных школах, школах искусств, художественных школах, колледжах и вузах) были вынуждены перейти на дистанционное обучение, проводить занятия не только с помощью видеоконференцсвязи, но и помогать ученикам выполнять практические работы (и дипломные картины), внося правки в само изображение работы, используя графические редакторы. Многие не имели данных навыков и вынуждены были в кратчайшие сроки ими овладеть.

Несмотря на существование двойного профиля бакалавриата «Изобразительное искусство и компьютерная графика» направления 44.03.05 «Педагогическое образование» [3], считаем актуальным вопрос редактирования учебных программ по профилю

«Изобразительное искусство» направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Возможна корректировка программ специальных дисциплин с внедрением заданий по практикоориентированной работе в графических редакторах.

Рассмотрим ряд современных графических редакторов, наиболее востребованных, на наш взгляд.

Adobe InDesign – программа компьютерной вёрстки, разработанная фирмой Adobe Systems. Это лучшее в отрасли программное обеспечение для создания макетов страниц для печатных и цифровых медиа. В данной программе можно создавать красивые графические работы, используя типографические шрифты от лучших в мире студий, а также изображения из Adobe Stock (база фотографий, видео, векторных изображений и т.д.). Студенты могут в данной программе создать свою книгу, используя в качестве иллюстраций свои учебные работы, выполненные в рамках дисциплин «Композиция» или «Декоративно-прикладное искусство». Так, создав ряд иллюстраций в классических техниках – акварель, тушь, перо, студенты сканируют изображения и в редакторе выполняют верстку книги [4].

CorelDRAW – это программа, которая является графическим редактором. Она работает с векторными изображениями, дает возможность создавать уникальные шаблоны. Пользователи делают наброски, составляют схемы, рисуют логотипы. Программа используется дизайнерами для различных целей: обработка изображений; проектировка мебели; создание визуального контента; наброски для изображения; моделирование объектов [6].

Adobe Photoshop – многофункциональный графический редактор, разрабатываемый и распространяемый компанией Adobe Systems. В основном работает с растровыми изображениями, однако имеет некоторые векторные инструменты. Хотя изначально программа была разработана как редактор изображений для полиграфии, в данное время она широко используется и в веб-дизайне. Photoshop тесно связан с другими программами для обработки медиафайлов, анимации

и пр. творчества. Можно использовать программу для любых операций, связанных с графикой, начиная от простой ретуши фотографий, анимации и заканчивая созданием макетов в 3D и моделированием веб-страниц [5].

Считаем возможным внедрение заданий по практическому изучению возможностей данных графических редакторов в качестве дистанционных модулей, например, в Moodle (системе управления учебными курсами):

- в рамках художественно-творческой практики (задания по созданию упаковки, фирменного стиля);
- в рамках дисциплины «Основы декоративно-прикладного искусства» (задания по созданию эскизов к росписи, стилизации объектов действительности);
- в рамках дисциплины «Композиция» (задание по созданию иллюстраций книжной графики и верстка книги);
- в рамках дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» (стилизация и веб-дизайн практика);
- в рамках дисциплины «Методика изучения изобразительного искусства в школе» и педагогическая практика (задания по разработке технологических карт уроков с применением компьютерной графики);
- в рамках дисциплины «Коррекционная педагогика» студенты могут разрабатывать уроки, использующие графические редакторы в качестве инструмента дистанционного рисования (например, при изучении основ композиции с детьми в фотошопе).

Данные идеи предполагается воплотить в ходе экспериментальной работы на кафедре «Изобразительного и декоративно-прикладного искусства» Самарского государственного социально-педагогического университета. Также в перспективе исследования – создание дистанционных курсов повышения квалификации в области компьютерной графики для учителей ДХШ и ДШИ.

Предполагаем, что данная работа позволит не только развить компетенции студентов в области работы с графическими редакторами, но и повысит престиж направления подготовки, сделает его более интересным и актуальным в глазах студентов.

Список литературы

1. Вычужанина, О.А. Предпрофессиональная образовательная программа для детских художественных школ «Компьютерная графика и графический дизайн» для 1–4 классов [Электронный ресурс]. URL: <https://xn----7sbbaaan2dch2aeiy5a0g.xn--80aaac0ct.xn--p1ai/assets/files/dop1-4-iss/10.pdf> (Дата обращения: 07.10.2021).

2. Гришина, К.Г., Шварцкоп, О.Н. Компьютерная графика как средство профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства и черчения // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2012. №2. С. 93–97.

3. Профиль программы бакалавриата «Изобразительное искусство и компьютерная графика» 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. URL: <http://culture.tsutmb.ru/obuchenie/moodle/440305-ped-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki.html> (Дата обращения: 15.09.2021).

4. Adobe InDesign [Электронный ресурс]. URL: <https://www.adobe.com/ru/products/indesign.html> (Дата обращения: 20.09.21).

5. Adobe Photoshop [Электронный ресурс]. URL: <https://www.adobe.com/ru/products/photoshop.html> (Дата обращения: 20.09.2021).

6. CorelDRAW [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coreldraw.com/ru/> (Дата обращения: 22.09.2021).

ОСОБЕННОСТИ ОФОРМЛЕНИЯ И ИЛЛЮСТРАЦИИ КНИЖНЫХ ИЗДАНИЙ ДЛЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Р.Р. Галиуллина, Э.Г. Ахметшина

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности и проблематика визуального оформления изданий детского школьного возраста на основе собственного опыта проектирования учебных пособий для начальной школы.

Abstract. In this article the authors describe the speciality and problematics of visual making of children's books for the junior school age based on authors' own experience of creating study books for junior schools.

Ключевые слова: учебное пособие, дизайн книги, иллюстрация, детское книжное издание.

Key words: Textbooks, Book design, Illustration, Children's book edition.

В ходе работы над проектом по оформлению детского учебного пособия авторами данной статьи было переработано большое количество информации по оформлению учебных изданий для детей. Сюда можем отнести как собственно иллюстрацию, так и прочее визуальное оформление, дизайн, и, частично, верстку (как инструмент формирования модулей и негативного пространства) внутри книжного издания. Некоторые мысли и выводы мы хотели бы изложить в данной статье.

В России введена классификация книжных изданий для детей по возрастным категориям: книги для детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста. В данной статье речь пойдет именно о книгах для младшего школьного возраста, поскольку для них предназначены учебные пособия, над которыми мы работаем [2].

Среди детских изданий существует классификация как по назначению, так и по содержанию:

1. Литературно-художественные издания – моноиздания, сборники, собрания сочинений.
2. Научно-популярные книги [3].
3. Справочные книги – энциклопедии, словари, справочники.
4. Учебная литература – учебник, учебное пособие, книга для чтения, хрестоматия, сборник (например, сборник задач и упражнений), рабочая тетрадь, дидактические материалы [1].
5. Деловая литература – по организации детского досуга.

Исходя из назначения книжного издания, меняется и его оформление: насыщенность иллюстрациями или их отсутствие, формат иллюстраций, выбор колористического решения. Большую роль играет типографика и верстка текста, поскольку именно в зависимости от текста зачастую формируют модульную сетку формата, композиционно распределяют разные используемые объекты на странице. Наше издание является учебным пособием, содержащим как текст, так и большое количество иллюстраций, что усложняет его оформление, поскольку важно соблюсти композиционный баланс.

Если издание носит учебный характер, то в нем могут появиться «визуальные коммуникации» – иконки, указатели, прочие маркеры, подразделяющие книгу и указывающие, где «находятся» читатели. То же касается и «выделителей» информации – различных рамок, подложек, цветовых обозначений, привлекающих внимание к нужной части текста. Данные элементы графического дизайна также «дробят» и нагружают лист, в случае если тот уже наполнен текстово и иллюстративно.

Вышеперечисленные элементы оформления в учебных изданиях частично регулируются требованиями СанПина (санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами). Сюда входят как указания к набору, оформлению и верстке текста, так и выбору цветовой палитры издания (в особенности это касается заголовков и процентного соотношения красок при печати), использованию

прочих элементов (размеры, насыщенность цветов, расположение относительно других объектов на страницы).

Здесь для нас возникли определенные сложности в балансе композиции листа, вместимости информации в нем, а также логики повествования, осуществляемого в нашем случае как посредством текста, так и посредством иллюстраций. В нашем учебном пособии используется разное форматирование и верстка текста, например, для:

- текстовых блоков;
- загадок, стихов, детских песенок;
- терминов с объяснением;
- слов, которые следует запомнить;
- вопросов, закрепляющих пройденный материал.

В то же время используются различные элементы графического дизайна, маркирующие важную информацию, иллюстрации, выделяющие колонтитул, номер страницы и т.д.

Как правило, среди книжных иллюстраций выделяют фронтиспис, полосную иллюстрацию, полуполосную, оборочную, разворотную, заставку, концовку. Отдельно зачастую выделяют комикс, как комплексный формат иллюстрации и повествования. В нашем проекте используется упрощенный вариант комикса, а также небольшие оборочные, редко – полуполосные иллюстрации. Стоит заметить, что в комиксе также присутствует текст, который вновь «нагружает» разворот, если в нем присутствуют и другие варианты подачи информации.

Таким образом, в нашем издании используются различные форматы текстовой и иллюстративной информации, сопровождаемые дизайн-элементами. Их объединение, равномерное распределение и гармонизация внутри каждого разворота в некоторых случаях являются проблематичными или затруднительными. Ситуацию усугубляет также и СанПин, диктующий определенные нормы для учебных изданий, наиболее жесткие из которых приходится на литературу для детей младшего школьного возраста с целью сделать

эти издания наиболее безопасными для зрения школьников и эффективного усвоения информации. Данные нормы СанПин практически не позволяют «дробить» текстовые объекты на страницах на небольшие модули. К примеру, простой наборный текст в учебном пособии для первого класса нельзя поделить на две колонки. В условиях, когда реальный формат книжного издания (буквально параметры листа и количество страниц) также резко очерчен, мы приходим к выводу, что дизайн учебной литературы для младшей школы требует наиболее тщательного подхода и готовности искать новые графические решения, если мы хотим создавать более визуально выделяющиеся и необычные учебные издания.

В данной связи наш дизайн несколько раз подвергался переработке. Мы использовали следующие приемы, позволившие добиться соответствующих СанПину результатов работы:

1. Формирование готовых шаблонов модульных сеток, что помогает в работе над проектом, где задействованы сразу несколько иллюстраторов.

2. Деление кадров в комиксах на примерно соответствующие друг другу по масштабу, что касается и блоков текста, сопутствующих комиксу. В нашем случае это примерно схожая высота блоков и ширина, представленная только в двух вариантах: по ширине рабочего формата страницы и половина этой ширины (для двух колонок). Данный принцип упрощает работу при внесении серьезных непредвиденных правок (изменение контента, замещение другим либо удаление). Тогда становится проще перенести часть комикса на следующую страницу, либо освободить модули под другой тип контента.

3. Подгонка примерных масштабов одиночных либо оборочных иллюстраций под масштабы кадров (блоков) иллюстраций в комиксе. Фактически цели здесь те же, что и в предыдущем пункте, но добавляется и такой важный момент как общий визуальный баланс книги, равномерность иллюстративного материала. Это помогает

композиционно распределить визуальную нагрузку «по массе» внутри разворотов.

4. Сведение детализации различных элементов дизайна книги к минимуму. Поскольку книга насыщена разными форматами иллюстраций, текста, в каждой главе используется комикс, на пособие приходится довольно серьезная нагрузка, что частично продиктовано и большим количеством издаваемого материала по отношению к физическим объемам и параметрам пособия. Соответственно было принято решение отказаться от части дизайн элементов, которые украшали учебник, но в то же время частично ухудшали общее визуальное восприятие некоторых страниц.

Итак, мы привели небольшую классификацию книжных изданий для детей младшего школьного возраста, показали особенности их проектирования в области учебной литературы, а также охарактеризовали собственный опыт работы над учебным пособием для начальной школы.

Список литературы

1. Гриценко, З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению. М.: Academia, 2007. 320 с.

2. Классификация видов учебной литературы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.basicpedagog.ru/nowods-94-1.html> (Дата обращения: 13.10.2021).

3. Композиция изданий. Особенности проектирования различных типов изданий: учебное пособие для специальности 051800 «Графика» / Е.Б. Адамов и др.; под ред. С.М. Болховитиновой. М.: Изд-во МГУП, 2000. 165 с.

**РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ
ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ КНИЖНОГО
ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ**

Р.Ф. Закиева, Г.И. Батыршина

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития визуального мышления будущих дизайнеров средствами книжного иллюстрирования. Авторы рассматривают визуальное мышление и процесс визуализации, лежащий в его основе, обозначают перспективы внедрения современных психолингвистических и когнитивно-визуальных технологий с целью развития визуального мышления в процессе обучения книжному иллюстрированию студентов в вузе.

Abstract. The article is devoted to the problem of developing the visual thinking of future designers by means of book illustration. The authors consider visual thinking and the visualization process underlying it, identify the prospects for the introduction of modern psycholinguistic and cognitive-visual technologies in order to develop visual thinking in the process of teaching book illustration to students at the university.

Ключевые слова: визуальное мышление, визуализация, профессиональная подготовка дизайнера, книжное иллюстрирование.

Key words: Visual Thinking, Visualization, Professional Training of a Designer, Book Illustration.

Развитие визуального мышления выступает одной из важнейших задач профессиональной подготовки студентов – будущих дизайнеров в вузе, что обусловлено парадигмальным поворотом от вербальной культуры к визуальной, доминированием визуализации в современном информационном пространстве, ускорением информационных потоков и увеличением их объемов, повышением требований

к профессиональной (в том числе визуальной) компетентности выпускников-дизайнеров.

Проблема развития визуального мышления изучается в широком междисциплинарном контексте, актуализируя исследования в области психологии, искусствознания, философии, эстетики, теории дизайна, педагогики и др.

Среди исследователей, внесших особенный вклад в анализ теоретических аспектов визуальной проблематики, природы визуального мышления, следует выделить следующих таких ученых, как Р. Арнхейм, М. Баль, С. Бергер, М. Вертгеймер, П. Вирильо, Р.Л. Грегори, В.Д. Глезер, С. Жижек, В.П. Зинченко, Дж. Крэри, Б. Латур, М. Мерло-Понти, О.М. Моргун, Е.В. Сальникова, К. Уилбер, Р. Хольт, И.Ю. Чмырева, Е.Б. Якимович и др.

Визуальное мышление рассматривается как деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым [2; 3].

Это умственная деятельность, основанная на оперировании наглядными пространственно-структурированными схемами, обеспечивающая визуализацию информации путем перевода вербальных элементов этой информации в визуальные образы и представление их в виде визуальных изображений.

Под визуализацией, лежащей в основе визуального мышления, понимается особый психологический механизм перевода невидимого мыслеобраза (продукта психической деятельности; прообраза) в видимый, зримый образ. Ее основанием является нейропсихологическая способность человека (и всех живых существ) воспроизводить признаки и свойства объекта и проецировать их из внутреннего плана во внешний для регулирования отношений с данным объектом [5].

Визуальное мышление изучается в контексте теории фреймов, разработки структурно-логических схем, логико-смыслового моделирования и других подходов, где раскрываются когнитивные

механизмы представления структурных элементов информации, установления связей между элементами, свертывания их в визуальный образ.

Потенциал технологий и методов инфографики, графического моделирования, визуализации образов в развитии визуального мышления рассмотрен такими авторами, как Е.В. Батаева, О.В. Беззубова, М.В. Березняк, С.М. Даниэль, В.И. Жуковский, В.М. Маслов, Ф.М. Морозов, А.А. Парамонов, Д.В. Пивоваров, А.М. Пятигорский, Р.Ю. Рахматуллин, М.В. Ямпольский и др. Педагогические аспекты развития визуальной грамотности в процессе обучения отражены в работах Ю.А. Аверкина, С.М. Даниэль, Н.В. Дубовой, С. Зеки, Н.И. Кальницкой, Н.Н. Манько, О.В. Мехоношиной, Е.Н. Полудовой, В.М. Розина, Е.В. Селиванова, В.А. Цагараева и др.

Большим педагогическим потенциалом в развитии визуального мышления студентов – будущих дизайнеров, на наш взгляд, обладает такой вид художественно-творческой деятельности, как книжное иллюстрирование.

Иллюстрация к произведениям художественной литературы (от лат. *illustratio* – освещение, наглядное изображение) определяется как изображение, переводящее образы литературы на язык графики или живописи [4], один из элементов книжной графики.

Художественная иллюстрация оказывает значительное влияние на понимание текста, которое проявляется в выразительности, образности, связности пересказа, в более точном проникновении в смысл [6], выступает как «универсальная интерпретационная практика», «не является «разжевыванием» и тем самым «убийством» эстетической составляющей произведения: изображение, давая новый облик словам, переводит текст в другую семиотическую область, не заглушая голос автора, а давая ему новую «площадку» для высказывания» [1].

В процессе освоения студентами иллюстрирования литературных произведений (например, в рамках дисциплины

«Графика и графические иллюстрации» в Казанском федеральном университете) наиболее эффективно используется потенциал междисциплинарных взаимосвязей дисциплин профессиональной подготовки («Рисунок», «Композиция», «Живопись», «История искусств», «Компьютерная графика и дизайн» и др.).

Следует отметить, что реальная педагогическая практика опирается на традиционные методы обучения графическому иллюстрированию, фокусируя внимание прежде всего на художественном решении задачи воплощения образов произведения, технологии применения изобразительных средств графики. Недостаточное внимание уделяется вопросам отбора элементов содержания литературного произведения, логике и выстраиванию визуальной драматургии внутри серии графических иллюстраций.

В этой связи перспективным представляется внедрение современных психолингвистических и когнитивно-визуальных технологий (скрайбинг, скетчноутинг, майндмэппинг, инфографика, пиктографирование, метафоризация, иконографирование, КАВА, «рыбий скелет», «круги Эйлера», «облако слов» и др.) в процесс обучения книжному иллюстрированию студентов – будущих дизайнеров с целью развития их визуального мышления.

Список литературы

1. Абдрашитова, И.В., Хафизова, Н.А. Интерпретационное значение иллюстрации [Электронный ресурс] // Наука и современность. Исторические и философские науки. 2014. №2 (2). С. 143–149. URL: <http://ucom.ru/doc/ns.2014.02.143.pdf> (Дата обращения: 6.10.2021).

2. Жуковский, В.И., Пивоваров, Д.В. Зримая сущность (визуальное мышление в изобразительном искусстве). Свердловск: Издательство Уральского университета, 1991. 284 с.

3. Зинченко, В.П., Мунипов, В.М., Гордон, В.М. Исследования визуального мышления // Вопросы психологии. 1973. №2. С. 1–14.

4. Литературный энциклопедический словарь / под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М.: Сов. энциклопедия, 1987. 751 с.

5. Манько, Н.Н. Проективная визуализация дидактических объектов – детерминант развития обучающегося [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2013. №6. С. 91–106. URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/222/217> (Дата обращения: 6.10.2021).

6. Репина, Т.А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1959. №1. С. 127–141.

УДК 378.14

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ ДОПОЛНЕННОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

К.В. Ключникова

*Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия*

Аннотация. Целью данной статьи является обоснование необходимости и перспектив внедрения технологий дополненной (AR) и виртуальной (VR) реальности в образовательный процесс высшего учебного заведения для развития профессиональных компетенций студентов-бакалавров. Их внедрение позволит значительно повысить качество профессионального образования в аспекте создания тематических иллюстраций путем реалистичного воссоздания изучаемых образов окружающей действительности.

Abstract. The purpose of this article is to substantiate the need and prospects for the introduction of augmented (AR) and virtual (VR) reality technologies into the educational process of a higher educational institution for the development of professional competencies of bachelor students.

Their implementation will significantly improve the quality of professional education in the aspect of creating thematic illustrations by realistically recreating the studied images of the surrounding reality.

Ключевые слова: высшее образование, предметные компетенции, технологии, виртуальная реальность, дополненная реальность.

Key words: Higher Education, Subject Competencies, Technologies, Virtual Reality, Augmented Reality.

В условиях стремительного развития технологий все больше возрастает интерес к цифровым ресурсам в сфере образования. Это касается всех звеньев, задействованных в образовательном процессе, в особенности подготовки педагогов будущего.

Одна из главных задач высшего образования – подготовить квалифицированного специалиста, владеющего профессиональными компетенциями на мировом уровне [10]. Для подготовки студентов, обучающихся по программе бакалавриата, существуют требования для формирования его компетенций в процессе обучения четырехлетней программы [6]. ФГОС сегодня говорит о необходимости развития профессиональных компетенций специалиста будущего, которые напрямую зависят от его знаний, умений и навыков, и даже в большей степени от активной составляющей жизни студента [14].

Различные вопросы, касающиеся понятия компетенции и ее значения для современного образования, а также компетентностного подхода, были широко освещены в работах отечественных и зарубежных исследователей.

Термин компетенция впервые появился еще в середине XX века. С зарождением компетентностного подхода в отечественной науке появляются термины «компетентность» и «компетенция». Авторы указывают, что с введением ФГОС и происходившим преобразованием, компетенции подлежали интерпретации и изменению, на сегодняшний день не существует точного понятия [2].

По мнению Е.В. Харитоновой, компетенцией называется «возможность организации своей деятельности для решения проблемы с помощью знаний и действий» [15]. Исследователь И.Д. Рудинский определяет понятие компетенция как «готовность личности осуществить конкретную деятельности, в конкретной области, с помощью индивидуальных качеств» [10].

И.А. Зимняя в своих трудах поясняет, что уже в школе недостаточно формировать только знания умения и навыки. Самостоятельность, ответственность, активность обучающегося, внедрение собственного опыта ученика – все эти элементы в совокупности составляют содержание профессиональных компетенций, которые могут послужить качественной базой, для дальнейшего использования в своей деятельности [5, с. 10].

М.В. Смородинова указывает на широкое распространение в науке терминов «компетенция», а также «предметная компетенция». Понятие компетенция она определяет как «комплексность знаний, умений и навыков у определенной личности, с помощью которых эта личность справляется с поставленными задачами в конкретной деятельности». Предметная компетенция, по мнению автора, это «применение обучающих знаний, умений, навыков в области того или иного предмета и их практическое применение» [13].

П.Г. Щедровицкий в своих трудах пишет о важности формирования профессиональных компетенций и острой необходимости уже сегодня пересмотреть механизм их содержания в связи с меняющимися условиями [17]. Понятие «предметная компетенция», по его мнению, – это способность действовать и достигать определенной цели. Исследования последних лет выделяют важные элементы термина: совокупность, комплексность, выполнение, опыт, образование [13].

Таким образом, от качества содержания предметных компетенций зависит и качество образования в целом. Применение предметных компетенций дает возможность учащимся помимо знаний, умений, навыков, так же учиться применять, внедрять

языковые компетенции, задействовать социокультурные компетенции и адаптировать профессионализм других важных компетенций, которые будущий педагог набирает в течение активной деятельности и вовлеченности в образовательный процесс.

Т.М. Ковалёва обращает внимание на то, что современный специалист должен помимо знаний демонстрировать уверенное владение востребованными компетенциями [4]. В своих работах она развивает идею использования новых технологий в высших профессиональных образовательных учреждениях [7].

Мнения большинства исследователей пересекаются в том, что необходимо использовать инновационные цифровые технологии в обучении в высшей школе уже сейчас. Технологии позволяют планировать, распространять, внедрять, хранить, получать информацию, выполнять задания и быть доступным всегда и везде, что в наше время очень ценно.

Период пандемии, связанный с распространением коронавирусной инфекции, стимулировал процесс разработки и внедрения новых технологий для обучения онлайн. В ряде школ России стали внедряться иммерсивные технологии преподавания отдельных предметов.

Это указывает на необходимость внедрения современных технологий в подготовке будущих педагогов. Выпускник вуза должен уметь применять на своих уроках, предметах, курсах широкий спектр информационных технологий, среди которых следует особо выделить технологии дополненной и виртуальной реальности.

Дополненная реальность (augmented reality, AR) – это среда в конкретном, реальном времени, которая дополняет физический мир, т.е. именно то, что человек видим вокруг себя, но с помощью электронных устройств, которыми могут быть планшеты смартфоны или другие цифровые устройства. Она позволяет нам увидеть действительную среду прямо перед нами. В дополненной реальности виртуальные предметы проецируются на реалистичное поле – окружение, на то, куда упадет взгляд [9].

Виртуальная реальность (virtual reality, VR) – это искусственно созданный с помощью компьютера трехмерный мир, воспринимаемый человеком посредством специальных устройств [8].

Не следует путать виртуальную реальность с дополненной. Их коренное различие в том, что виртуальная конструирует новый искусственный мир, а дополненная реальность лишь вносит отдельные искусственные элементы в восприятие мира реального.

Учащиеся начинают приспосабливаться к учебным процессам и механизмам в иммерсивной форме. Компания «Google» продвигает в школах проект «Cardboard» [18]. Компания «AR production» выпустила мобильное приложение [11], с помощью которого школьники могут видеть дополненную реальность в обычных учебниках. Технологии виртуальной реальности широко применяются в различных сферах, в здравоохранении (для лечения фобий и психических расстройств), при обучении военных летчиков и солдат [19].

В 2017 г. был запущен процесс внедрения VR в высшее образование, причем сначала массовое их использование наблюдалось в учреждениях дополнительного образования, и уже после этого вузы начали объявлять о включении VR в свои программы. Дальневосточный федеральный университет одним из первых начал осваивать VR. Вуз столкнулся со многими проблемами, связанными с недостаточно разработанной методической составляющей для внедрения VR в высшем образовании [3].

Будущий педагог должен быть ознакомлен, а в идеале должен опробовать на практике использование новейших цифровых технологий для получения комплекса всех навыков и практики, прежде чем пойдет работать по своей специальности в образовательном учреждении. Причем с поддержкой инновационных образовательных технологий можно дополнить или добавить в традиционные методики и методы обучения, более новые процессы или программы, с помощью которых обучение будет проходить более ускоренно, интересно, а главное замотивировано для ученика.

О.С. Ходос в своем исследовании формирования предметной компетенции студентов специальности «Прикладная информатика» с использованием средств виртуальной реальности показал, что применение средств цифровизации в рамках учебной деятельности не только закрепляет знания, умения и навыки у студентов, но и развивает креативное и алгоритмическое мышление, использует весь комплекс ЗУН из других областей. В практической части учащиеся отлично овладели практической составляющей всего курса, были замотивированы дополнительного его прохождения [16].

Поддержка образовательного процесса с помощью инновационных технологий актуальна, поэтому главными задачами является улучшение качества и повышение эффективности образования не только в школах, но и в высших учебных заведениях. В этом процессе формирование профессиональных компетенций выполняет функцию базовых элементов, необходимых для актуализации знаний [1]. Задача государства – обеспечить вузы минимальными элементами цифровизации и поддерживать все ступени образования в этом.

Можно сделать вывод, что для современных студентов применение только традиционных технологий и средств недостаточно.

В комплексном применении различных инновационных цифровых ресурсов и традиционных форм могут быть реализованы новые форматы обучения и содержания в высших образовательных учреждениях.

Это позволит заинтересовать студента-бакалавра учебно-профессиональной деятельностью с первого дня, повысит активность учащегося в формировании качественных, базовых навыков предметных компетенций, будет поддерживать распространение знаний студентов, предлагать им различные формы обучения.

Список литературы

1. Абдулгалимов, Г.Л., Прозорова, О.В., Иванова, М.А. Роль обучения решению задач в процессе формирования базовых предметных компетенций // Успехи современной науки и образования. 2015. № 5. С. 120–122.
2. Афанасьева, А.В., Изотова, Н.В. Понятие «компетенция» и ее виды в современном языковом образовании // Актуальные проблемы изучения иностранных языков и литератур: сборник научных трудов молодых ученых / отв. ред. В.А. Бячкова. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2020. С. 124–131.
3. Баранов, А.А. Архитектура универсальной интерактивной системы на базе современных устройств взаимодействия с пользователем // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 4. Ч.1. С. 4–10.
4. Бурмакина, И.А., Шкляева, И.В. Формирование универсальной профессиональной компетенции студентов бакалавров педагогики [Электронный ресурс] // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии. 2013. № 7. URL: <https://readera.org/read/14333803> (Дата обращения: 12.09.2021).
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
6. Каркина, С.В. Компетентностный подход как условие формирования профессионально-личностных качеств будущего педагога-музыканта // Вестник ТГГПУ. 2011. Вып. 3 (25). С. 255–259.
7. Ковалева, Т.М. Связь компетентности и грамотности в работе педагога современной школы, ориентированной на дальнейшее непрерывное образование человека (на примере коммуникативной компетентности и Futures-грамотности) // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сб. науч. статей

по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. – М.: МГПУ, 2020. С. 89–93.

8. Кондратьев, И. Технология – виртуальная, результат – реальный [Электронный ресурс] // Computerworld. 2007. № 35. URL: <http://www.osp.ru/cw/1997/35/23625/> (Дата обращения: 12.09.2021).

9. Коннова, З.И., Семенова Г.В. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: инновации в обучении иностранным языкам в вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7. №. 3. С. 55–69.

10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, утв. Приказом Минобразования России от 11.02.2002. № 393 [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (Дата обращения: 05.10.2021).

11. Петрухина, О.В. Графический дизайн и виртуальная среда: реальность и перспективы // Философия и культура. 2019. № 1. С. 13–19.

12. Рудинский, И.Д. Компетенция. Компетентность. компетентностный подход. презентация книги // Балтийский морской форум: материалы VI Международного Балтийского морского форума: в 6 томах, Калининград, 03–06 сентября 2018 года. Калининград: ОБП «Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота» ФГБОУ ВПО КГТУ, 2018. С. 250–254.

13. Смородинова, М.В. Технология формирования предметной компетенции учащихся основного звена общеобразовательной школы [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 93–94. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2837/> (Дата обращения: 01.10.2021).

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm> (Дата обращения: 05.10.2021).

15. Харитонов, Е.В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» // Успехи современного естествознания. 2007. № 3. С. 67–68.

16. Ходос, О.С. Формирование предметной компетентности у студентов в контексте среды виртуальной реальности // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. №1–2. С. 82–86.

17. Щедровицкий, П.Г. Роль методологического мышления в становлении современных «сквозных» («пронизывающих») компетенций и капитализации человеческих ресурсов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.shkp.ru/lib/publications/65> (Дата обращения: 01.10.2021).

18. Google Cardboard [Электронный ресурс]. URL: <https://arvr.google.com/cardboard/> (Дата обращения: 18.09.2021).

19. Posts Tagged «VR для военных» [Электронный ресурс]. URL: <http://ve-group.ru/tag/vr-dlya-voennyih> (Дата обращения: 08.09.2021).

УДК 7.03

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСКУССТВО БУДДИЗМА» В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ИСКУССТВА» ВСГИК, УЛАН-УДЭ)

Т.И. Жамбаева

*Восточно-Сибирский государственный институт культуры
г. Улан-Удэ, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика преподавания дисциплины «Искусство буддизма» в Восточно-Сибирском государственном институте культуры, одном из ведущих вузов Восточной Сибири. Отмечается актуальность изучения данной дисциплины при подготовке бакалавров направления «Теория и история искусства» – будущих искусствоведов. Поднимаются

вопросы тематического планирования, подготовки дидактического материала, видов контроля.

Abstract. This article examines the specifics of teaching the discipline "Art of Buddhism" at the East Siberian State Institute of Culture, one of the leading universities in Eastern Siberia. The relevance of the study of this discipline in the preparation of bachelors "Theory and History of Arts" - future art critics is noted. The questions of thematic planning, preparation of didactic material, types of control are raised.

Ключевые слова: Бурятия, искусствоведение, искусство буддизма, учебно-методическое пособие.

Keywords: Buryatia, Art History, Art of Buddhism, Educational and Methodical Manual.

Художественное образование, транслирующее достижения и ценности мировой культуры и искусства, является неотъемлемой частью современного общества. В подготовке специалистов в области теории и истории искусства изучение искусства стран Востока всегда занимало важное место.

Известно, что буддизм является одним из фундаментальных явлений Востока, на котором строится система восприятия культуры и искусства ряда стран так называемого индо-буддийского ареала. Обладая уникальной способностью к ассимиляции, буддизм соприкасался с историческими судьбами многих стран, образуя определенные точки взаимодействия посредством целого спектра идей, видов и форм деятельности. Синкретичность, архетипичность образов, религиозно-философская глубина знаков и символов буддийского искусства продолжают и сегодня раскрываться в произведениях танкописи, скульптуры, храмовой архитектуры, письменности.

Необходимо отметить, что, распространившись на территории Забайкалья в XVIII в., буддизм органично вошел в повседневную жизнь бурят. Буддийские бурятские монастыри – дацаны (тыб.) являлись не только религиозными, но и политическими, образовательными, медицинскими и художественными центрами.

В стенах дацанов формировались художественные артели, в которых работали бурятские мастера по созданию буддийской скульптуры, бурятской буддийской танка, храмовой резьбы.

Сегодня в поисках национальной парадигмы буддизм является той основой, с которой связывают основу для роста национального самосознания бурятского народа. Рассуждая о содержании национальной идеи, лежащей в основе самосознания и перспектив развития региона, Н.Л. Жуковская выделяет буддизм как идеологическую систему, ту опору для бурятского народа, которая позволит восстановить национальный потенциал и характер национально-культурного возрождения [2].

Таким образом, теоретическая подготовка в системе художественного образования в Восточно-Сибирском государственном институте культуры (г. Улан-Удэ) определяется, с одной стороны, под воздействием общероссийских традиций и стандартов, а с другой стороны, отражает специфические региональные историко-культурные и художественные особенности. Введение дисциплины «Искусство буддизма» в подготовку бакалавров направления «Теория и история искусства» можно рассмотреть с двух позиций: введение блока востоковедческих дисциплин и изучение искусства стран Востока, а также в контексте изучения дисциплин регионального компонента.

В отличие от базовых, классических дисциплин, широко представленных учебниками, учебными пособиями и т. д., учебно-методический материал дисциплин регионального компонента в большей степени носит вариативный характер, дидактические единицы разрабатываются преподавателем самостоятельно, а содержательная часть во многом зависит от его научно-исследовательского подхода. Можно отметить такие дисциплины регионального компонента как: «Искусство Бурятии», «Культура и искусство Восточной Сибири», «Культура и искусство Сибири и Дальнего Востока» и др. Большую роль в разработке лекционного материала по данной дисциплине имели труды: С.И. Тюляева,

И.Ф. Муриан, Н.А. Дмитриевой, О.И. Глухаревой, Н.С. Николаевой, В.Г. Белозеровой, Н.Л. Жуковской, М.Е. Кравцовой и др.

Курс лекций рассчитан на два семестра – 108 часов в 5 и 6 семестрах. Тематический план дисциплины состоит из четырех разделов, отражающих историко-географическое распространение буддизма в Центральной Азии, Юго-Восточной Азии, Дальнем Востоке. В каждом разделе ряд тем включает: содержание, ключевые слова, перечень произведений, контрольные вопросы, задание для СРС, список основной и дополнительной литературы. В конце разделов приводятся темы семинаров, поднимающие разного рода проблематику, например: формирование иконографии антропоморфного образа Будды; сравнительные характеристики скульптурных школ Гандхары и Матхуры; непальская бронзовая скульптура: от декоративной резьбы, каменной скульптуры к бронзовой пластике; религиозно-философская концепция горы Меру и архитектурные ансамбли Камбоджи; система архитектурного декора бурятских буддийских храмов и др. Прилагается краткий курс лекций, словарь терминов, а также вопросы к зачету и экзамену.

Специфика данного предмета связана с восприятием терминов, географических названий, нередко имеющих расхождения в транскрипции, ударениях при переводе, например, с санскрита, корейского, тибетского и т. д. В процессе изучения лекционного материала уделяется внимание ведению словаря, с последующим написанием терминологического диктанта по определенной теме или разделу. Так как далее специфика изучения дисциплины «Искусство буддизма» связана с грамотным подходом в восприятии произведений искусства Востока, то подчас студентам, ориентированным на европейское искусство, сложно перестроиться на иную шкалу эстетических норм, пропорций, углубиться в расшифровку знаков и символов. Поэтому на лекционных занятиях раздела «Введение в предмет» рассматривается морфологическая концепция системы искусства в определенный исторический период. Отмечаются характерные черты, позволяющие соединить эстетику,

теорию и анализ произведений, такие как: «сакральность», «каноничность», «символичность», семантическая многослойность классических образцов искусства Востока. «Изучая это искусство или просто знакомясь с ним, мы должны иметь в виду отмечаемую многими исследователями трудность для восприятия подлинных образцов искусства, смысл которых для его представителей состоит в том, чтобы «развивать», «образовывать» и духовно «поднимать» слушателя/ зрителя, обязанного не просто воспринимать созданную «вещь», но трудиться над расшифровыванием скрытых в ней сложнейших символов» [3].

Не менее важную роль в преподавании дисциплины имеют виды контроля и оценочные средства. Виды контроля отражают сформированность знаний в области теории и истории буддийского искусства, исходя из объема, цели и задач пройденного материала: описание и анализ произведений, викторина-задание на визуальное запоминание памятников искусства и атрибуцию, презентация, тест, сообщение, доклад. Тематический план данной дисциплины предусматривает занятия с посещением музея Истории Бурятии им. М.Н. Хангалова (Национальный музей РБ), фонды которого обладают уникальной коллекцией произведений буддийского искусства. Также в рамках практических занятий студенты посещают бурятские буддийские монастыри – дацаны.

В завершении пройденного курса студент должен знать: историческую хронологию, последовательность распространения канонов и образцов буддийского искусства; уметь определить принадлежность памятника к региональной школе, представить характеристику произведению, опираясь на культовую символику и назначение; владеть определенным набором терминов, навыками стилистического описания и анализа [1; с. 5].

Список литературы

1. Жамбаева, Т.И. Искусство буддизма: Часть I. Улан-Удэ: ИПК ФГБОУ ВПО ВСГАКИ, 2014. 71 с.
2. Жуковская, Н.Л. Республика Бурятия: национальная религия и национальная идея (этапы взаимодействия) // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. №1. 2000. С. 65–72.
3. Зубко, Г.В. Искусство Востока. Курс лекций. М.: Восточная книга, 2015. 427 с.

УДК 374.31

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Мишина, А.В. Мишина

*Детская школа искусств им. М.А. Балакирева
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности преподавателей к организации художественно-проектной деятельности учащихся в условиях дополнительного образования. Было выявлено, что изучение особых организационных требований и осуществление специальной подготовки преподавателей по освоению профессиональной компетентности в контексте реализации художественно-проектной деятельности позволяет преподавателям эффективно добиваться результатов в работе с учащимися.

Abstract. The article deals with the problem of teachers' readiness to organize artistic and project activities of students in the conditions of additional education. It was revealed that the study of special organizational requirements and the implementation of special training of teachers on the development of professional competence in the context of the implementation of artistic and project activities allows teachers to

effectively achieve results in working with students.

Ключевые слова: готовность, деятельность, проектная деятельность, художественно-проектная деятельность, проект, организационные требования.

Key words: Readiness, Activity, Project Activity, Artistic and Project Activity, Project, Organizational Requirements.

На сегодняшний день проектная деятельность играет значимую роль в образовательном процессе современных школ. Необходимость и важность реализации данной деятельности не вызывает сомнений. Об этом говорят многие ученые-исследователи в области педагогики. Такое требование прописано и в нормативных документах [2; 3]. В образовательной области «Искусство» проектная деятельность имеет свою специфику, это отражается и в терминологии: чаще всего мы используем термин «художественно-проектная деятельность», сущность которой раскрыта далее [1; 4; 5].

Для эффективного использования художественно-проектной деятельности в учреждениях дополнительного образования преподавателю необходимо изучить ее специфику, этапы ее реализации, формы, методы, средства реализации проектов и соблюдать определенные организационные требования.

В качестве первого требования мы предлагаем целевое конструирование подготовительной работы по реализации художественно-проектной деятельности. Подготовительная работа заключается в изучении педагогической, психологической литературы, учебно-методических пособий, отражающих специфику рассматриваемой деятельности. Кроме этого, учитель разрабатывает график проведения учебных проектов с указанием начала и окончания художественно-проектной деятельности, определяет возможности самостоятельной работы участников проекта, их стартовые знания, умения, навыки.

Вторым требованием выступает разработка содержания и художественно-методической основы проектов. Учитывая, что

содержание проекта зависит от его типа, рассмотрим типологию проектов. По доминирующей в проекте деятельности выделяют исследовательские, поисковые, творческие, ролевые, информационные проекты. По предметно-содержательной области проекты делятся на монопроект и межпредметный проект. По количеству участников можно выделить индивидуальные, парные, групповые и коллективные проекты. Характер контактов определяет такие типы проектов, как внутришкольные, региональные, международные. Продолжительность выполнения обуславливает сроки проектной деятельности, в связи с чем, проекты делятся на краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные.

Третьим организационным требованием является материально-техническое и информационно-исследовательское обеспечение учебного процесса и помещений, без чего невозможно проведение поисковой и художественно-исследовательской работы. Для создания и реализации проекта участники должны быть обеспечены необходимым оборудованием, которое может быть представлено художественными, проектировочными материалами, творческой мастерской. Также образовательному учреждению необходимо организовать реальные условия для доступа к необходимой учебной, справочной литературе.

Необходимым является четвертое требование, которое заключается в разработке контрольно-диагностических заданий с целью выявления интересов и потребностей подростков. Задачи проекта любого типа должны находиться в зоне ближайшего развития личности, что обеспечивает ее заинтересованность и осознанность действий в работе над проектом. В связи с этим педагог должен знать те проблемы и темы, которые интересуют подростков. К примеру, для учащихся подросткового возраста наиболее интересными являются проблемы, связанные с их профессиональными ориентирами (фирменный стиль), учебной деятельностью (школьные буклеты, альманахи), социальными вопросами (социальная реклама) и т. п.

Кроме данных требований преподавателю необходимо владеть

следующими способностями:

- последовательно и системно осуществлять процесс внедрения художественно-проектной деятельности как основы креативного образования;
- создавать условия для включения учащихся в художественно-проектную деятельность с целью развития их креативных способностей;
- проектировать свою деятельность и деятельность своих подопечных;
- разрабатывать авторские уроки и образовательные программы;
- использовать имеющиеся и приобретать новые знания в познавательной досуговой, просветительской, исследовательской художественной деятельности.

В связи с вышеперечисленными требованиями, нами был разработан спецкурс «Организация художественно-проектной деятельности учащихся ДХШ» для преподавателей системы дополнительного художественного образования.

Цель спецкурса заключается в содействии развитию профессиональной компетентности педагога дополнительного образования художественно-эстетической направленности. В соответствии с поставленной целью выдвинуты следующие задачи:

- сформировать ценностное отношение и профессиональную мотивацию к педагогической деятельности и к системе дополнительного образования детей в сфере культуры и искусства.
- содействовать приобретению знаний актуальных задач современного художественного образования детей.
- познакомить с новыми художественно-педагогическими технологиями;
- способствовать развитию компетенции внедрения в свой педагогический процесс инновации и разрабатывать учебные художественные проекты;
- сформировать потребность к самообразованию и приобретению

новых знаний в познавательной досуговой, просветительской, исследовательской художественной деятельности;

– содействовать приобретению опыта творческой педагогической деятельности, направленной на структурирование инновационных уроков и разработку авторских программ.

Реализации поставленных цели и задач способствует специально разработанная система занятий, включающая лекционный и практический материал. Отметим также, что данный спецкурс включает в себя пояснительную записку, учебно-тематический план, краткое описание содержания каждого занятия; даны ожидаемые результаты прохождения данного курса и рекомендуемая литература. Особенностью данного спецкурса является то, что осуществление его практической части предполагает включение или погружение обучающихся в собственно проектную деятельность. В таком случае они имеют возможность побыть в роли своих учеников, выполняющих проект. Пройдя спецкурс, преподаватель должен обладать готовностью и способностью реализовывать на практике художественно-проектную деятельность.

Таким образом, для формирования готовности преподавателей дополнительного образования к организации художественно-проектной деятельности необходимо изучение специальных организационных требований и осуществление специальной подготовки преподавателей по освоению профессиональной компетентности в контексте реализации художественно-проектной деятельности.

Список литературы

1. Кулакова, О.В. Художественно-проектные принципы творчества в контексте формирования мышления художника // Современное художественное образование: сохраняя и развивая традиции: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 22–23 ноября 2018 года) / сост. Н.В. Курбатова, Г.В. Черемных. М.: Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки, 2019. С. 129–132.

2. Мулина, О.Н. Проектная деятельность как средство формирования компетенций инновационной деятельности у будущих педагогов // Научный поиск. 2014. № 2.4. С. 20–23

3. Субботина, О.И. Проектная деятельность как средство формирования готовности к профессиональной деятельности // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2017. № 2. С. 67–72.

4. Федоров, В.А., Фалько, В.П. Художественно-проектная компетенция педагога профессионального обучения в области дизайна: проблемы формирования: монография. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2010. 165 с.

5. Черемисин, В.В. Художественно-проектная деятельность учащихся на отделении «дизайн» Детской художественной школы // VIII Поленовские чтения. Искусство и педагогика – теоретическое и практическое: материалы Междунар. науч.-практ. конф.-форума, посв. 25-летию образования МБОУ ДО ДХШ №2 ПДИ имени В.Д. Поленова г. Тамбова / Отв.ред. М.В. Никольский. Тамбов: Принт-Сервис, 2017. С. 295–300.

УДК 378.147.88

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**(Из опыта работы кафедры изобразительного
и декоративно-прикладного искусства СГСПУ)**

С.С. Кечаев, А.И. Коновалова

*Самарский государственный социально-педагогический университет
г. Самара, Россия*

Аннотация. В статье раскрывается применение в образовательном процессе практико-ориентированного обучения как средства формирования и развития профессиональных компетенций у студентов вуза. Представлено определение понятия

практико-ориентированного обучения, описан процесс реализации данного вида обучения в рамках производственной практики.

Abstract. The article deals the use of practice-oriented education in the educational process as a means of forming and developing professional competencies in university students. The definition of the concept of practice-oriented training is described, the process of implementing this type of training within the framework of industrial practice is described.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, образовательный процесс, производственная практика студентов, декоративно-прикладное искусство, стилизация.

Key words: Practice-Oriented Education, Educational Process, Industrial Practice of Students, Decorative and Applied Art, Stylization.

Современная концепция обучения построена на компетентностном подходе: на смену знаниям, умениям и навыкам пришли компетенции, которые в себя включают не только ЗУНы (знания, умения, навыки), содержание образование, а также способность применять на практике различные способы деятельности в определенных жизненных ситуаций для решения теоретических и практических задач [2]. Значит необходимо строить образовательный процесс так, чтобы все знания, получаемые в образовательном учреждении, были отработаны в практической деятельности, или чтобы в процессе этой деятельности студент сталкивался с необходимостью пополнения собственных знаний. Таким образом, существует необходимость использования практико-ориентированного обучения в современном образовательном пространстве, особенно в системе высшего образования, где осуществляется подготовка будущих (специалистов рынка труда) работников [1].

Практико-ориентированный подход представляет собой систему приемов, способов, методов, форм обучения, направленную на формирование компетенций в профессиональной деятельности за счет выполнения реальных практических задач [8].

Можно выделить следующие черты практико-ориентированного подхода в системе высшего образования:

- направление обучения на предметную и функциональную составляющие профессиональной деятельности, помимо научно-исследовательской деятельности [4];
- ориентация обучения на практическое применения полученных знаний в различных ситуациях при решении учебных задач [5];
- использование проблемного и проектного обучения при реализации междисциплинарного подхода, нацеленного на решение различных учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным [7];
- использование метода «погружения» в процессе организации практических занятий и практик при формировании профессионального опыта студентов (Ю. Ветров, Н. Клушина);
- формирование ключевых компетенций в процессе использования профессионально-ориентированных технологий обучения [3];
- создание условий для перехода от репродуктивной к творческой деятельности в результате повышения уровня профессиональной квалификации [5].

Таким образом, главным отличием практико-ориентированного подхода от традиционного образования является ориентированность на овладения опытом практической деятельности, который является основой для определенных действий и операции на основе уже имеющихся знаний, умений и навыков [6].

Как и во многих образовательных учреждениях Самарской области, в процессе освоения студентами основной профессиональной образовательной программы в Самарском государственном социально-педагогическом университете применяется практико-ориентированное обучение, целью которого является формирование у обучающихся профессиональных компетенций.

Ниже будет изложен опыт применения практико-ориентированного обучения в рамках прохождения студентами

1 и 2 курсов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Изобразительное искусство» производственной (художественно-творческой) практики в ноябре-декабре 2021 года.

Практика направлена на закрепление и углубление теоретической и практической подготовки обучающегося, приобретение им первичных профессиональных умений и навыков профессиональной деятельности. В результате ее прохождения студенты приобретают следующие компетенции:

- последовательно выполнение этапов учебно-творческой работы по декоративно-прикладному искусству;
- применение навыков живописного, графического, пластического, стилизованного изображения простых и сложных предметов, живых и неживых объектов.

С позиции практико-ориентированного подхода перед студентами была поставлена цель: разработать и выполнить роспись серии настенных декоративных панно по мотивам сказок А.С. Пушкина для оформления интерьера детского отделения ГБУЗ СО «Тольяттинский кожно-венерологический диспансер».

Работа осуществлялась в творческих группах, состоявших из студентов 1 и 2 курсов, и производилась в несколько этапов:

I. Выполнение эскизов: выбор формата, сюжета, компоновка изображения, стилизация персонажей с учетом особенностей ведения декоративной композиции.

II. Выполнение каждой группой декоративного панно в материале.

III. Размещение декоративных панно в интерьерах больницы.

На первом этапе работы, основываясь на особенностях интерьеров больницы (планировка помещений, цвет стен), а также анализе интересов целевой аудитории (детей 5-10 лет), были определены формат будущих панно, цветовая гамма, сказка для последующей работы с ней – «Слово о царе Салтане...». Обсуждая пластические решения в своих группах, студенты выбрали сюжеты,

выполнили стилизацию героев, разработали линейные, тоновые, цветовые эскизы.

На втором этапе студенты каждой подгруппы переводили свой эскиз на итоговый формат и выполняли декоративное панно. Одной из основных трудностей было соблюдение единой цветовой гаммы у серии. Было решено условно разделить работы на «дневные» (светло-голубая, желтая цветовая гамма) и «вечерние» (фиолетово-желтая цветовая гамма). Студентам приходилось постоянно взаимодействовать друг с другом, чтобы сверять оттенки цвета. Многие первокурсники работали с акрилом впервые, поэтому студентам второго курса приходилось делиться опытом и демонстрировать приемы работы данным материалом.

Третий этап – оформление интерьера детского отделения ГБУЗ СО «Тольяттинский кожно-венерологический диспансер». Студенты, исходя из условий помещений, распределили серию декоративных панно по хронологической последовательности повествования сюжета. «Вечерние» панно чередовались с «дневными», создавая иллюзию течения времени по ходу повествования.

Выполненная работа по оформлению интерьера детского отделения была высоко оценена не только юными пациентами, но и медицинским персоналом, руководством, что помогло студентам ощутить значимость своей профессии.

Таким образом, практико-ориентированное обучение может быть эффективным средством обучения студентов в рамках прохождения производственной практики. Из опыта ее проведения было установлено, что практико-ориентированное обучение создает эффективные условия для развития профессиональных компетенций студентов, а также способствует пониманию значимости своей профессии.

Список литературы

1. Ветров, Ю.П., Клушина Н.П. Практико-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2002. № 6. С. 43–46.
2. Галямина, И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: (на примере направления подгот. специалистов 656400 «Природообустройство»): материалы к шестому заседанию методол. семинара, 29 марта 2005 г. М.: ИЦПКПС, 2005. 104 с. (Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»).
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: ИЦПКПС, 2004. 38 с. (Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»)
4. Патрушева, И.В. Практико-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7. № 4. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/133PVN415.pdf> (Дата обращения: 07.08.2021).
5. Реутова, М.Н., Шавырина, И.В. Практико-ориентированный подход как инструмент развития интеллектуального потенциала студентов // Воспроизводство интеллектуального капитала в системе высшего профессионального образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Белгород, 18–22 нояб. 2013 г. / отв. ред. И.С. Шаповалова. Белгород, 2013. С. 85–87.
6. Сахарчук, Е.И. Управление качеством подготовки специалистов сферы образования как педагогическая проблема // Интеграция образования. 2004. №3. С. 50–55.

7. Чепьюк, О.Р., Шалыминов, А.О. Практико-ориентированное обучение на базе веб-технологий дистанционного образования (на примере веб-платформы обучения предпринимательству в ННГУ iGeneration) [Электронный ресурс] // Открытое образование. 2014. № 4 (105). С. 80–83. URL: <https://openedu.rea.ru/jour/article/view/125/127> (Дата обращения: 07.08.2021).

8. Эктов, А.В. К вопросу о практико-ориентированном дистанционном обучении в гуманитарном вузе // Педагогическое образование в России. 2016. №5. С. 17–22.

УДК 37.036/372.874

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Б.Р. Гайнутдинова, Н.Х. Нургаянова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу процесса развития творческой личности на занятиях изобразительного искусства в школе с точки зрения педагогики и психологии. Основное внимание уделяется вопросам эстетического воспитания, развития творческих способностей, формированию художественного вкуса учащихся.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the process of development of a creative personality in the classroom of fine arts at school from the point of view of pedagogy and psychology. The main attention is paid to the issues of aesthetic education, the development of creative abilities, the formation of the artistic taste of students.

Ключевые слова: педагогика творчества, изобразительное искусство, рисование, творческая личность.

Key words: Creativity Pedagogy, Fine Arts, Drawing, Creative Personality.

Занятия изобразительного искусства составляют важную часть образовательного процесса в школе, способствуя воспитанию художественного вкуса, развитию креативных качеств личности учащихся, получающих возможность проявить и раскрыть индивидуальные творческие способности. Являясь важным компонентом эстетического воспитания, художественное творчество позитивно влияет на развитие интеллекта, воображения, эмоциональной сферы, любознательности, повышение культурного уровня.

Освоение личностью мира изобразительного искусства происходит в совокупности с другими культурными элементами (язык, понятия и т. д.), результатом которого является создание художественных форм.

Вопросы природы художественного творчества и личности художника занимают одно из важных мест в эстетике, искусствознании, литературоведении, культурологии, начиная с эпохи Ренессанса и до настоящего времени. Значимость изобразительного искусства отмечалась в Античной философии, в период эпохи Просвещения. Во второй половине XIX века широко обсуждалась роль искусства и творчества в отношении общественно-политических и революционных преобразований.

Проблема развития творческой личности всегда вызывала интерес зарубежных и отечественных ученых, исследователей, психологов и педагогов. Значительное внимание разработке принципов педагогики творчества уделялось в трудах Б.Г. Ананьева, Б.В. Асафьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Так, Б.В. Асафьев отмечал, что тот «кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере,

и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает» [2, с. 92].

При этом исследователи выделяют понятие «креативность» (от лат. creatio – созидание, сотворение) – созидательность, творческая, новаторская деятельность [7, с. 442]. В.И. Андреев рассматривает креативность как особое качество, характеризующее творческую личность, отличающуюся способностью к творческому саморазвитию – особому виду творческой деятельности, направленной «на интенсификацию и повышение эффективности процессов “самости”, среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности» [1, с. 405].

В середине XX века началось интенсивное изучение психологии творчества, занявшей одно из главных мест в исследованиях таких ученых и психологов, как Е.П. Ильин, Э. Нойманн, К.Г. Юнг и др.

Так, Е.П. Ильин определяет творческий потенциал следующими терминами: творческие способности, воображение, креативность [5, с. 16–20]. Я.А. Пономарев определяет психологию творчества как область науки, изучающей созидание личностью нового, оригинального в разных сферах практики, в первую очередь в науке, технике и искусстве [8].

Сегодня вопрос о природе и источниках художественного творчества рассматривается как междисциплинарный, т.к. существует большое количество неоднозначных представлений о проблеме творчества, поэтому многие исследователи, интенсивно работающие в данной области науки, сходятся на том, что эта проблема является комплексной.

Творческий потенциал личности Ю.В. Варданян и М.А. Гордеевцева представляют как совокупность характеристик, включающих познавательные свойства (приводящие в действие творческую мотивацию, творческие способности, эмоциональные качества), компетентность (обеспечивающая качественное решение

творческих задач) и практический опыт (способствующий достижению соответствия полученного творческого результата требованиям, выраженным в показателях беглости, гибкости, оригинальности) [3, с. 271].

Творчество – деятельность личности, направленная на созданные ею произведения, которые становятся фактами культуры. Школьник рисует на основе собственной творческой фантазии и при этом приобретает новые знания и умения, совершая качественный переход от уже известного к новому [6, с. 112].

Педагогический процесс неотъемлемо связан с постоянным творческим поиском. При этом творческий процесс на занятиях изобразительного искусства приобретает двусторонний характер: художественное творчество педагога на основе применяемых им стимулирующих методов и средств способствует возникновению у учащихся мотивации и стремления к творческой деятельности.

Изучению развития творческих способностей детей в процессе изобразительного творчества посвятили свои труды Р. Арнхейм, В.М. Воскобойников, Н.М. Георгиев, Г.А. Голицын Е.И. Игнатьев, А.И. Копытин, В.С. Мухина, В.М. Петров, В.И. Страхов, П.Т. Тюрин и др.

Одной из главных целей педагогики ученые видят развитие творческих качеств и потенциала обучающегося. Л.С. Выготский, утверждая, что творческий потенциал есть у каждого человека, указывал на важность предоставления обучающимся выбора способа работы на занятиях искусства, опираясь при этом на личностно-ориентированный подход в обучении [4, с. 104].

Анализ педагогических исследований и методических работ показал, что сегодня происходит постоянный поиск результативных методов развития творческого потенциала учащихся в сфере изобразительного искусства. Преподаватели занимаются организацией процесса развития творческих способностей школьников в изобразительной деятельности, а также поиском средств

для выявления качеств, позволяющих распознать творческую личность.

Процесс развития творческих способностей учащихся на занятиях изобразительного искусства включает такие направления, как живопись, декоративно-прикладное искусство, композиция, скульптура, графика, способствующие развитию цветоощущения, восприятия пространства, разработке мелкой моторики и т. д. Все виды занятий художественным творчеством должны быть взаимосвязаны, дополнять друг друга и проводиться с учетом особенностей времени года, праздничных дат и значимых событий определенной образовательной организации [6, с. 116].

Для успешной организации уроков изобразительного искусства Н.М. Сокольниковой предлагаются следующие педагогические условия: увеличение интереса ученика к изобразительному искусству; воспитание уверенности учеников в своих творческих способностях; освоение учащимися средств художественной выразительности; использование сторителлинга и бесед в процессе преподавания; выделение произведений для изучения; использование информационных технологий в процессе обучения; введение в урок проблемных задач; ознакомление учеников с различными художественными материалами и техниками; работа в разных видах изобразительной деятельности (графика, живопись, лепка, ДПИ и т.д.); построение междисциплинарных взаимосвязей [9, с. 6–12].

Таким образом, развитие творческой личности на занятиях изобразительного искусства может происходить в процессе творческого поиска при выполнении специальных заданий, активизирующих воображение, память, эмоции, пробуждающих фантазию, развивающих креативное мышление. При этом необходим индивидуальный подход, учитывающий психологические особенности и практический опыт каждого ребенка.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.

2. Асафьев, Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л.: Музыка, 1973. С. 90–95.
3. Варданян, Ю.В., Гордеевцева, М.А. Развитие творческого потенциала личности на уроках изобразительного искусства // Проблемы современного педагогического образования, 2019. № 62 (2). С. 271–273.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства / общ. ред. В.В. Иванова. 2-е изд. М.: Искусство, 1968. 576 с.
5. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2009. 444 с.
6. Нестерова, Ж.Р. Развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2013. №3 (79). С. 111–117.
7. Новейший словарь иностранных слов и выражений. Мн.: Современный литератор, 2006. 976 с.
8. Пономарев, Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
9. Сокольникова, Н.М. Методика преподавания изобразительного искусства: учебник для студ. учр-й высш. проф. обр-я. 5-е издание, перер. и доп. М.: Академия, 2012. 256 с.

УДК 377.5

**МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ДИЗАЙНЕРСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ КОЛЛЕКЦИИ**

Р.Р. Валиуллина

*Казанский колледж технологии и дизайна
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье затрагивается проблема формирования дизайнерской культуры и дизайнерского мышления студентов вуза. Автор предлагает методику организации дизайнерской деятельности

студентов на основе метода «моделирования реальной ситуации» в процессе создания этнической коллекции.

Abstract. The article touches upon the problem of the formation of design culture and design thinking of university students. The author offers a methodology for organizing students' design activities based on the method of "modeling a real situation" in the process of creating an ethnic collection.

Ключевые слова: дизайнерская культура, дизайнерское мышление, подготовка дизайнера в вузе, этническая коллекция.

Key words: Design Culture, Design Thinking, Designer Training at the University, Ethnic Collection.

С расширением границ поликультурного пространства возрос интерес к этнической теме и, вместе с ним, и к традиционной культуре народов Поволжья. Это привело к необходимости пересмотра существующего опыта и систематизации новых знаний в области формирования этнокультуры у студентов, обучающихся дизайну. В процессе рассмотрения традиционной культуры народов Поволжья появилась возможность сделать изучение любого курса интересным и содержательным.

Этнические культуры воспринимаются как фундаментальные основы, способные противостоять нивелированию и унифицированию культурных ценностей. Одним из важнейших элементов этнической культуры, помогающим сохранить национально-культурную самобытность и развить духовную связь между поколениями, является традиционный костюм. Тесно связанный с современными процессами мировой моды, он выступает в качестве богатого источника идей и формообразования. Переосмысливая традиции прежних поколений, дизайнеры создают новые коллекции костюмов, вбирающие в себя художественную красоту этнического образа [3].

Создание коллекции, как форма проектной деятельности в дизайне одежды, является средством формирования дизайн-культуры. Формирование дизайнерской культуры у студентов

на кафедре «Дизайн» в процессе обучения является важным условием подготовки конкурентоспособных специалистов на рынке труда. Дизайнерскую культуру в данном случае необходимо рассматривать как некое качество, интегрирующее в себе набор характеристик и ценностей, накопленных человечеством, адаптированных и развитых личностью, находящих свое выражение в материальном предмете.

Задача формирования дизайн-культуры будущих специалистов является частью решения проблемы совершенствования дизайнерского образования молодежи. В настоящее время педагогической наукой ведется активный поиск путей, которые будут совершенствовать процесс подготовки дизайнеров. Значимость современного социального прогресса во многом обусловлена достижениями дизайна. Это обстоятельство качественно изменяет роль дизайнера в современном обществе и, вместе с тем, неизмеримо усложняет и широкий спектр деятельности. Необходимость научного осмысления дизайнерской культуры как культурно-эстетического феномена в значительной степени обеспечит дальнейшее развитие и становление этой новой образовательной области [2].

Многообразие видов человеческой деятельности обуславливает широкий спектр методов, которые могут быть классифицированы по самым различным основаниям (критериям).

Прежде всего, следует выделить методы духовной, идеальной (в том числе научной) и методы материальной (практической) деятельности. В настоящее время стало очевидным, что система методов, методология не может быть ограничена лишь сферой научного познания, она должна выходить за ее пределы и непременно включать в свою орбиту и сферу практики. При этом необходимо иметь в виду тесное взаимодействие этих двух сфер деятельности человека [5].

Формирование элементов дизайнерского мышления может быть наиболее успешно реализовано именно в рамках предметно-практической деятельности на материале художественного конструирования, поэтому существуют достаточные основы

для дальнейшего изучения проблемы воспитания человека, способного к эмоционально-оценочной и творчески созидательной деятельности, направленной на организацию гармонической предметной среды.

Исходя из анализа теоретической разработанности, практического осуществления и значимости проблемы дизайнерского образования, можно утверждать, что логика педагогической теории и практики на современном этапе выдвигает в повестку дня совершенно специфическую задачу: формирование особого типа мышления, которое можно назвать «дизайнерским мышлением». Руководствуясь им как комплексом, состоящим из особой установки сознания, оценочных суждений и способов творческой деятельности, человек может формировать в себе эстетическое отношение к миру вещей [4].

Основа методики развития профессиональной состоятельности дизайнеров в высшей школе должна строиться с учетом того, что знания, умения и навыки изначально должны пройти отработку в определенной материальной деятельности, т.е. в процессе проектирования реальных изделий и лишь благодаря этому – интериоризироваться, стать внутренним достоянием личности [1].

Организация дизайнерской деятельности на основе метода «моделирования реальной ситуации» представляет собой моделирование формы, вида и способа деятельности дизайнера, например, по изготовлению коллекции костюмов. В данном случае метод и форма совпадают по направляющим: содержание – цели – результат деятельности.

Список литературы

1. Власова, И.М., Бердник, Т.О. Методика развития профессиональной компетенции дизайнеров в высшей школе [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2014. № 8–3. С. 707–711. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34620> (Дата обращения: 06.10.2021).

2. Львова, И.А. Методика формирования художественно-проектной деятельности специалистов в области дизайн-образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Калуга, 2010. 293 с.

3. Норбоева, Т.Б. Этническая мода в современном костюме бурят: культурологический анализ: автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. СПб., 2014. 22 с.

4. Попенко, О.А. Педагогические условия формирования дизайнерского мышления младших школьников [Электронный ресурс] // VI Междунар. студ. электр. науч. конф. «Студенческий научный форум 2014». URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014006326#w0-tab1> (Дата обращения: 06.10.2021).

5. Федотова, Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студ. психол.-пед. фак-в высш. учеб. заведений. Великий Новгород: НовГУ, 2010. 114 с.

УДК 7.011

ХУДОЖЕСТВЕННОСТЬ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Л.Г. Лозовая

МБУДО «Ровесник»

Н.С. Степанова-Третьякова

*Белгородский университет кооперации, экономики и права
г. Белгород, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, касающиеся понятия «художественность» в контексте современных реалий. С развитием общества формируются и различные новые виды в искусстве, которые непосредственно связаны с материальной стороной. В связи с этим происходит и замена истинного значения «художественности» на «художественный успех».

Abstract. This article discusses issues related to the concept of "artistry" in the context of modern realities. With the development of society, various new types of art are formed, which are directly related to

the material side. In this regard, the replacement of the true meaning of artistry with "artistic success" takes place.

Ключевые слова: художественность, искусство, живопись, театральное представление, кинематограф, инсталляция, перформанс, хеппенинг, медиафасад, цифровое искусство.

Key words: Artistry, Art, Painting, Theatrical Performance, Cinematography, Installation, Performance, Happening, Media Facade, Digital Art.

О критериях «художественности» сегодня кто только не рассуждает. Раньше это было уделом искусствоведов, кинокритиков, которые обязательно имели соответствующее образование. Это были специалисты в художественной литературе, фотоискусстве, изобразительном и театральном искусстве, люди, известные в художественных кругах и на выставочных пространствах. Более того, их мнения подчас были разные, не считая, конечно, социалистической эпохи с явлениями соцреализма. Сегодня же критерии художественности напрямую связываются с денежной стоимостью произведений, будь то живопись или театральное представление, а «художественность» подменена такими понятиями как «художественный успех» или «художественная удача». Потому вопрос художественного качества остается открытым.

Искусство – это та сфера взаимопроникновения человека и действительности, из которого и вырастает «художественность». А степень художественности определяет зритель и это входит в акт художественного восприятия. При этом человеку важно осознать свою связь с природой, утвердить ценность существования не в один лишь момент подъема накала чувств, а в повседневном течении жизни, распознать красоту в обыкновенном.

Художник выносит на всеобщее обозрение социальные и философские категории, где прослеживается связь: «человек и предмет», «цивилизация и природа», «лицо и маска», «время и память». Это находит подтверждение не только в сфере

изобразительных искусств, но и в других сферах художественной деятельности.

Представим себе главные компоненты внутреннего мира таких кинематографистов, как Данелия, который предпочитает карнавальную буффонаду, или Михалкова, созерцающего старину. У них мир личности обращен к действительности и не может не отразить в себе и «смешное», и «трагическое», и «низкое», и «высокое», потому что из всего этого состоит жизнь. Хотим мы или нет, но с точки зрения современных исследований явление «художественности» утрачивает свой смысл в силу мощных политических и экономических изменений. Практика стала опережать теорию, на сцену стали прорываться новейшие формы актуального искусства: «инсталляция» (рис. 1–3), «перформанс», «хепенинг», «медиафасад», «цифровое искусство», и, как следствие, происходит размывание критериев художественности.



Рис. 1. Тихару
Сиота. Инсталляция
«The Key in the
Hand»

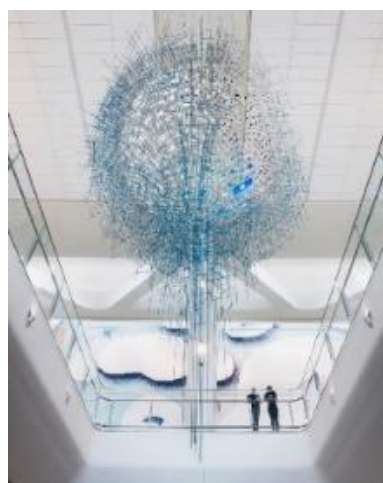


Рис. 2. Джeppe Хейн,
Лора Оуэнс, Сабина
Хорниг. Инсталляция
«Shorter than the Day»



Рис. 3. Макото
Азума.
Инсталляция
«Drop Time»

А в связи с историческими и социальными изменениями в обществе (гендерная революция, рождение новых государств) ситуация характеризуется как кризисная. Выставочные площадки

переходят на коммерческие рельсы, в ведущих журналах Института социологии РАН звучит мысль о «возможности» выработки в искусстве 21 века новых художественных критериев в силу появления нового художественно-публичного пространства.

Как грибы растут художественные сообщества, у которых в силу собственной идеологии складываются свои системы художественных критериев. Большая роль отводится «нехудожественным критериям», таким как: степень известности автора, актуальность затронутой темы, инвестиционная составляющая. Художественным экспертам остается определить только «степень уникальности» данного произведения, его стоимость, при этом сущность «художественности» искажается, или вовсе утрачивается.

А что ж основные потребители искусства? Люди устали от экспериментов с унитазами, приклеенными к стенке бананами, от всей этой «мультихудожественности», которая, по сути, означает отказ от единых критериев художественных ценностей. С точки зрения современных исследований искусствоведов поменялась сама функция искусства. Поэтому для каждого вида искусства появились свои критерии.

Почему же сейчас выстраиваются очереди, когда на главных наших выставочных площадках демонстрируется Серов, Полenov, Репин, а эталоном прекрасного мы по-прежнему считаем полотна Боттичелли и музыку Вивальди? Мы же не можем объявить их эталоном художественности на все времена. Неужели только сама история выступает в качестве арбитра? Значит ли это, что в мире вообще нет ничего вечного и неизменного?

«Но, глядя на искусство извне, мы не можем не поставить перед собой вопрос – чем же все это бесконечно разнообразное множество явлений, куда входят живопись, поэзия, кинематограф, декоративно-прикладное искусство, плакат, дизайн, музыка, балет, цирковая акробатика, философские стихи объединено? Что общего между ними?» [2]. В таком случае все живописные произведения, побывавшие на мольберте, можно считать художественными? А что

делать с теми работами, которые не уложились в рамки критики, попали под колеса «вкуса эпохи»? Такие произведения не укладываются и в категории «нехудожественных» или вообще выпадают? Можно выбрать другой путь. Отнести все художественное к местам, где оно обязано находиться. На стенах, витринах, в музеях. Как только мы поместим предмет сюда, станет ли он от этого «художественным?». А что делать с вещами, которые находятся в частных коллекциях, иногда на свалках и даже под землей, откуда их спасают археологи.

Бесполезно искать «художественность» в материальной форме произведения: ни в холсте, ни в красках, ни в глине нет и атома «художественности». Только в системе отношений к нему человека произведение становится «художественным» [1]. Именно поэтому мы видим в произведениях искусства отражение жизни. В чем, например, тогда жизненность и художественность геометрически правильного орнамента? Быть может только в том, что в реальной жизни есть некая упорядоченность.

Говоря о художественности, хочется процитировать И.А. Ильина: «Творчеству можно и должно учиться. От этой обязанности не освобождается никакой талант, никакая гениальность» [1]. А это значит, что любой художник, в любой сфере деятельности может, обладая хотя бы небольшим умением, может создавать высокохудожественные произведения, и, наоборот. Так, например, живописные примитивы Пиросмани поражают своей художественностью. Это значит, что художнику мало владеть техникой живописи и живописных материалов, пианисту мало быть обладателем великолепно развитой кисти рук, а вокалисту – сказочной колоратурой. Нужно еще уметь все это пропустить через себя, вглядываясь «вовнутрь» себя.

Видимо, следуя этому принципу А.С. Пушкин писал о музе творчества: «Сама из рук моих свирель брала...» [2]. То есть вдохновение слетает к нему само. Значит ли это, что художник в наше время должен знать, что читатель, слушатель, зритель, очень неохотно пойдет ему

навстречу в силу некой избалованности, переполненности сфер искусства, в силу занятости его, наконец, повседневными делами, усталости, необразованности. Поэтому материал должен быть кратким, концентрированным. Только тогда зритель начнет доверять ему, а это доверие будет укрепляться, художник будет востребован, борясь, таким образом, за художественность, за единение искусства и жизни.

Список литературы

1. Ильин, И.А. Полное собрание сочинений: в 10 т. Т. 6. М.: Русская книга, 1996. 292 с.
2. Раппапорт, А. Художественность в искусстве // Творчество. 1983. №11. С. 27–28.
3. Степанова-Третьякова, Н.С., Бондарев, Ю.И. Медиафасад как арт-объект городской среды // Дизайн-образование – XXI век: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Белгород, 12 ноября 2020 г. / отв. ред. З.Ю. Черная. Белгород: БГИИК, 2020. С. 106–109.

УДК 37.013

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА: СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.В. Осипова

*Волгоградский государственный социально-
педагогический университет
г. Волгоград, Россия*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00809.

Funding: The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00809.

Аннотация. В статье показаны возможности современного искусства в создании условий для понимания учащимися духовного мира человека. Современное искусство рассматривается как содержательная основа духовно-нравственного воспитания школьников. Основное внимание уделено характеристике активных и интерактивных форм духовно-нравственного воспитания учащихся на основе работы с произведениями современного искусства.

Abstract. The article shows the possibilities of contemporary art in creating conditions for pupils to understand the human's inner spiritual world. Contemporary art is viewed as the substantive basis of spiritual and moral education. The main attention is paid to the characteristics of active and interactive forms of spiritual and moral education based on contemporary art.

Ключевые слова: современное искусство, духовно-нравственное воспитание, содержание духовно-нравственного воспитания, организационные формы духовно-нравственного воспитания, ценности.

Key words: Contemporary Art, Spiritual and Moral Education, Content of Spiritual and Moral Education, Organizational Forms of Spiritual and Moral Education, Values.

В современной школе на первый план выходят задачи воспитания, о чем свидетельствуют усиление внимания к проблемам воспитания на государственном уровне, утверждение Примерной программы воспитания, переосмысление подходов к организации деятельности классного руководителя. Основу воспитания составляет духовно-нравственное воспитание, представляющее собой процесс присвоения человеком ценностей через открытие в них собственных смыслов.

Важными аспектами духовно-нравственного воспитания выступают восхождение к Другому и восхождение к себе. Эти два процесса теснейшим образом взаимосвязаны. Их содержательной основой выступает культура, важнейшей составляющей которой

является искусство, поскольку важнейшей его функцией является помощь человеку в выстраивании целостного образа мира в собственном сознании, в поиске духовно-нравственных ориентиров.

По словам Л.Ю. Калининой, стремясь к пониманию и трансляции собственной картины мира, мы выбираем для коммуникации слова, знаки, символы, общие для всех, кто участвует в полилоге. Успех достигается за счет навыков смыслового творчества, атрибутивно присутствующих в деятельности ребенка и современного автора [3, с. 66].

Искусству как специфическому «человековедению» отводится значимая роль в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. Искусство на протяжении многих веков служило и продолжает служить в наши дни не особым способом постижения не только окружающего мира, но в первую очередь внутреннего духовного мира человека.

Говоря о психологическом механизме восприятия произведений искусства, М.М. Бахтин отмечает, что этот механизм предполагает единство двух процессов: процесса «вживания» в духовный мир автора или героя произведения и процесса возвращения реципиента в свой внутренний мир, обогащенный за счет такого «вживания». Анализируя данные процессы, М.М. Бахтин отмечает: «Диалогическая динамика отношения личности к искусству состоит в полной погруженности в мир художественного произведения и в возвращенности в мир своего «я» [1]. Процесс восприятия произведения искусства предстает, по выражению М.М. Бахтина, как диалогическая «встреча» сознаний автора и воспринимающего. В процессе этой «встречи» тот, кто воспринимает произведение искусства, осмысливает свои переживания, соединяет в сознании свою личную историю и жизненный опыт с опытом и жизненной судьбой его создателя [1].

Таким образом, искусство во многом обуславливает как результативность восхождения к себе (самопознание, постижение своего внутреннего «я», самосовершенствование через приобщение

к культурному опыту человечества), так и восхождение к Другому – благодаря пониманию и переживанию произведений искусства. Единство восхождения к себе и восхождения к Другому становится основой для формирования личностно пережитой системы ценностей: «В художественном восприятии-переживании аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое затем реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром» [4].

Сегодня развитие искусства привело к высочайшему разнообразию форм и технологий, которые создают динамическое пространство, постоянно расширяющееся и умножающее свои измерения. Важнейшими атрибутами современного искусства являются его экспериментальность, неканоничность, злободневность, инновационность, критическое содержание. Примеры современного искусства: перформанс, видео-арт, концептуальное искусство [5, с. 9].

В мире становится всё больше программ для знакомства учащихся с современным искусством. Но редко когда можно наблюдать использование в учебно-воспитательном процессе школы произведения современного искусства. Современные школьники охотно открываются новому, и эстетика современного искусства – его яркость, различные материалы, «визуальные загадки», технологичность – многим из них близка. Образование через искусство дает учебному процессу новые перспективные возможности. Включение художественных и культурных аспектов современного искусства в учебно-воспитательный процесс делает его увлекательным и культуроемким. Приобщение к искусству способствует социально-эмоциональному развитию учащихся.

Педагог является «посредником между ребенком и культурой» [2], организатором диалога, позволяющего учащимся понять разнообразные произведения искусства и выявить их ценностные основы.

Среди произведений современного искусства немало таких, которые затрагивают и раскрывают серьезные проблемы духовного и нравственного свойства: они неоднозначны как по содержанию, так и по способам его выражении, что является необходимым условием поиска целей, смысла, содержания жизни, составляющего механизм духовно-нравственного воспитания [5, с. 6]. Однако, говоря о формах работы с произведениями современного искусства, педагоги чаще всего называют словесные формы, такие как беседа и дискуссия. В то же время общеизвестно, что необходимым условием эффективности воспитания является включение учащихся в разнообразные виды деятельности. В этой связи остановимся на характеристике некоторых активных и интерактивных форм работы с произведениями современного искусства.

Организуя в классе *лекторий*, учитель знакомит учащихся с полотнами известных авторов, таких как Марк Шагал, Василий Кандинский, Пикассо, Дали, Матисс, Казимир Малевич и другие. Учитель открывает ученикам тайны о том, зачем художнику старый ботинок, что такое «мобиль» и почему «жужжит» пейзаж. Живопись, скульптуру, гравюру, поп-арт и стрит-арт – все это учащиеся осваивают не только в теории, но и на практике. Вдохновленные произведениям художников, учащиеся рисуют необычные пейзажи, создают красочные панно и объемные фигуры из воздушных шариков в стиле Кунса.

Проводя *виртуальную арт-прогулку*, педагог может предложить ученикам познакомиться с различными экспозициями по определенной теме, обратить внимание на различные техники и после этого каждому необходимо создать свою экспозицию, не обязательно в духе просмотренного – важно наитие и спонтанность.

Учитель совместно с учениками нескольких классов в пространстве школы могут организовать *фестиваль арт-галерей* – микроарт (работы, путешествующие в чемоданах художников) и масштабные инсталляции *site-specific*, что воссоздаются заново из материалов, доступных художнику на каждом новом месте.

Также можно провести *развивающую игру* «Игры с шедеврами», в ходе которой учащиеся получают от учителя вдохновляющие инструкции о том, как нарисовать картину, сделать коллаж или создать ожившую скульптуру из подручных материалов (скотча, мыла, губки или фольги). С помощью такой игры, школьники знакомятся с различными жанрами современного искусства.

На проводимых *мастер-классах* в рамках фестиваля искусств ученики узнают, что такое «Цвет. Форма. Материал». Вдохновившись работами художников, предлагаемые учителем, юные мастера создают коллаж из бумаги, аппликации из хлопка и веселого ручного монстра из пластика.

Организуя *студию граффити*, педагог проводит фотовыставку, которая включает в себя работы не только состоявшихся современных художников, но и тех, кто только хочет попробовать себя в этом командном виде искусства. Учащиеся активно принимают участие в данном мероприятии, выставляя свои работы для осмысления.

Создавая *арт-пространство* в кабинете класса, учитель создает особую атмосферу для изучения не только традиционных музейных ценностей, но и шедевров современного искусства.

Создавая *центр-музей* «Современное искусство глазами детей» педагог, помимо визуальных произведений, в музее организует выступление музыкальных групп учащихся и театральные постановки.

Интересным может оказаться такая форма, как «*Дизайн и архитектура семейной выставки*», которые должны быть объёмными с точки зрения функций, при этом быть комфортными и удобными. Задача учителя заключается в проведении системы заданий. Например, предложить ученикам пройти лабиринт, результатом которого будет – найти искусство. Потайные ходы и зеркальные стены, маленькие лесенки и крошечные дверцы развивают одно из главных детских качеств – любопытство. Так можно очень просто достичь главного – сделать искусство интересным. Участие в этом мероприятии родителей поможет обогатить процесс восприятия современного искусства путем обмена «взрослыми» и «детскими»

взглядами на произведения, а совместное дизайнерское оформление пространства позволит понять принципы устройства выставок произведений современного искусства, в какой-то мере освоить искусство инсталляции.

Тематика занятий по современному искусству может быть самой разнообразной, например, «Техника коллажа – фрагменты и целое», «Стрит-арт и паблик-арт: искусство вне музея», «Абстрактный экспрессионизм – художник внутри картины» и др. Разнообразие форм позволит школьниками вступить в диалог с художниками на основе встречи с необычным, парадоксальным, лучше понять не только мир современного искусства, но и собственный духовный мир, обнаружить в нем идеи, чувства, переживания, принципы, свойственные каждому человеку.

Список литературы

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров. М.: Искусство, 1986.
2. Бондаревская, Е.В. Гуманитарная миссия воспитания в современном мире // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. – М.: 21-22 апреля. Ч.1. М.: Изд-во РУДН, 2016. С.26–44.
3. Калинина, Л.Ю. Современное искусство как образовательный ресурс // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т. 8. № 2 (27). С. 65–70.
4. Куприна, Н.Г. Нравственное становление младших подростков в условиях педагогически организованной художественно-эстетической среды в школе // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 138–143.
5. Соловцова, И.А., Шипицин, А.И. Особенности восприятия современного искусства школьным учителем: оценки, суждения, уровень компетентности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. Т. 23. № 76. С. 57–63.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МУЗЕЕВ

С.В. Протасова

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
г. Саратов, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются современные формы просветительской работы музеев: иммерсивная лекция, флешмоб, перформанс, квест, воркшоп и особенности их использования в музейной работе.

Abstract. The article discusses modern forms of educational work of museums: immersive lecture, flash mob, performance, quest, workshop and features of their use in museum work.

Ключевые слова: просветительская деятельность, музей, формы работы, иммерсивная лекция, флешмоб, перформанс, квест, воркшоп.

Key words: Educational Activities, Museums, Forms of Work, Immersive Lecture, Flash Mob, Performance, Quest, Workshop.

Просветительство сегодня является неотъемлемой частью деятельности учреждений образования и культуры. Цели, задачи, принципы и основные положения просвещения отражены в законодательных актах, нормативных документах федерального и регионального уровня, рабочих программах подготовки кадров высшего образования и т.д.

Исследователи определяют просветительство как процесс, направленный на формирование сознания, ориентированного на вечные ценности, вечные смыслы, процесс приобщения к культурным и общечеловеческим ценностям [2], как систему культурно-просветительных мероприятий.

В нашей стране сложилась уникальная система просвещения в различных областях науки и искусства. Просветительские традиции

в области искусства были заложены еще в XVIII веке, развитие массового музыкального просвещения в системе образования получило активное развитие в XX веке. Становлению и развитию просветительских тенденций способствовали как отдельные просветители, так и организации.

В настоящее время просветительская деятельность регулируется государственным заказом, изложенным в Указе президента РФ от 19.07.2018 № 444 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; поправками, внесенными президентом в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и вступившими в силу с 1 июня 2021 года.

На сегодняшний день законодательно определено понятие «просветительская деятельность» как осуществляемая вне рамок образовательных программ деятельность, направленная на распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок, компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов и затрагивающая отношения, регулируемые российским законодательством [1].

Формы просветительской деятельности, исторически сложившиеся к настоящему времени, различаются в зависимости от организации, которая осуществляет просветительские мероприятия (музей, филармония, библиотека, учебное заведение и т.д.), от типа аудитории и установок, от целей и задач просветительского мероприятия. По этой причине формы просветительской деятельности могут быть активные и пассивные, групповые и индивидуальные, традиционные и новые.

Исследователь Е.С. Чаплыгина указывает, что в современной мировой музейной теории и практике просветительской модели музея происходит в русле «гедонистической» концепции, в соответствии с которой искусство должно приносить человеку удовольствие,

вносить гармонию в его жизнь. Именно просветительская функция на сегодняшний день определяет образ современного музея, его назначение, архитектурное решение, функциональное зонирование, склад и площади помещений, техническое оснащение [3, с. 397].

В пространстве музеев сегодня наряду с традиционными формами культурно-просветительской работы с посетителями, такими как экскурсия, лекция, научные чтения (конференции, сессии, заседания), работа кружков и студий, проведение конкурсов и олимпиад, встречи с представителями культуры и искусства, литературные вечера и театрализованные представления, широко используются новые формы.

Уникальными формами в работе музеев с аудиторией сегодня становятся иммерсивные лекции, флешмобы, перформансы, квесты, воркшопы.

Иммерсивные лекции, иммерсивные экскурсии тесно связаны с техническими возможностями воссоздавать виртуальную реальность и технологией «погружения» в нее. Данное понятие зародилось в театральной среде, где зритель из пассивного участника процесса превратился в активное действующее лицо пьесы за счет отсутствия сцены, вовлеченность зрителя. В музейном деле иммерсия построена на взаимодействии в сюжетной линии исторических фактов и эмоционального их проживания зрителем. Это происходит благодаря погружению участников экскурсии в мысли и чувства персонажей.

Примером иммерсивной экскурсии является «Секреты масонства» в г. Москва. Задачи такой экскурсии: познакомиться с историей, традициями и обычаями русского масонства и увидеть тайную сторону города Москва. В Керчи такого рода экскурсия построена на письмах молодого человека своей возлюбленной, в которых рассказывается про город. Письма слушаются экскурсантами в наушниках, которые одновременно рассматривают памятники города глазами героя, слушают музыку, городские звуки.

Иммерсивные лекции создают эффект погружения в события тех лет, которым посвящены.

Флэшмоб представляет собой заранее спланированную массовую акцию, организованную через сеть Интернет. Ее цель – организовать как можно больше людей, которые в общественном месте в течение запланированного времени выполняют заранее оговоренные действия, привлекая всеобщее внимание. Флешмобы, организованные музеями, популяризируют искусство среди молодежи. Например, задача акции #MuseumSelfie – сфотографироваться в музее и опубликовать свои фотографии с хэштегом #MuseumSelfie. Флешмоб Музея Победы в Москве в завершение Года памяти и славы организовал грандиозную акцию, предложив вспомнить песню «Валенки», которая звучала в исполнении Л. Руслановой на ступенях поверженного Рейхстага 75 лет назад, в мае 1945 года.

Активное продвижение музеев в социальных сетях привело к появлению стикеров с картинами из фонда музея. Государственный Эрмитаж выпустил для своего Telegram-канала набор стикеров, в том числе с логотипом музея, изображением кающейся Марии Магдалины с картины Тициана, а также фрагментом полотна «Танец» Анри Матисса. Еще одной из работ, которая вдохновила сотрудников музея на создание стикера, стала картина Рембрандта «Автопортрет в шапке с открытым ртом».

Одной из форм привлечения активного внимания к современному искусству является *перформанс* – произведение с заданными временными рамками составляют действия художника или группы. Представление, в основе которого всегда лежит определенная идея, ориентировано на аудиовизуальное восприятие объекта и представляет собой синтез театра, музыки, спецэффектов.

Первый музыкальный перформанс был исполнен в 1952 году Дэвидом Тюдором на Благотворительном концерте, организованном в поддержку творчества в области современного искусства, в Вудстоке. Пианист исполнил пьесу «4.33» американского композитора Джона Кейджа для вольного состава инструментов.

На всём протяжении исполнения сочинения участники ансамбля не извлекают звуков из своих инструментов; по задумке автора содержанием каждого из трёх фрагментов являются те звуки окружающей среды, которые будут услышаны во время прослушивания композиции.

Самым знаменитым перформансом в истории музеев стала спящая актриса Тильда Суинтон в Музее современного искусства (Нью-Йорк, 2013). Основная мысль перформанса «Быть может» заключалась в том, что в жизни все возможно, в том числе, увидеть спящую в музее знаменитость.

Привлекая в залы музеев школьную аудиторию, сотрудники музеев используют новую форму просветительской работы – *квесты*, которые представляют собой приключенческую игру, требующую от игроков решения умственных задач для продвижения по сюжету. Сюжет игры может быть предопределённым или же давать множество исходов, выбор которых зависит от действий игрока.

Квест-игры музеев могут носить историческую, военно-историческую, этнографическую направленность в интересной и доступной для школьников форме знакомить с фондами музеев.

Интересной формой работы музеев являются *воркшопы*, как коллективный метод обучения, подразумевающий активное участие каждого обучающегося. Например: воркшоп «Каллиграфия кистью» в Музее Москвы познакомит с каллиграфией и письмом круглой кистью. Участники попробуют понять принципы работы с кистью, почувствовать реакцию инструмента на нажим.

Многообразие новых или актуализированных в настоящее время форм просветительской работы обусловлено рядом причин: научно-техническим прогрессом; изменениями в области мышления человека как потребителя большого количества информационных потоков; задачами расширения знаний об искусстве, культуре, ценностях и смыслах.

Список литературы

1. Поправки о просветительской деятельности: экспертные разногласия и нерешенные вопросы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/news/1457445/> (Дата обращения: 29.09.2021).
2. Ульянова, Л.Н., Солдаткина, Л.Н. Основы музыкального просветительства: учебно-методическое пособие. Владимир: ВлГУ, 2016. 102 с.
3. Чаплыгина, Е.С. Интерактивные формы работы с посетителями современных музеев // Молодой ученый. 2020. № 15 (305). С. 397–401.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО В ФОКУСЕ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

УДК 787.1/.087.2

КОНЦЕРТ ДЛЯ СКРИПКИ И СИМФОНИЧЕСКОГО ОРКЕСТРА АРНО БАБАДЖАНИЯ

А.П. Арутюнян, С.Э. Элбакян

*Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна
г. Ереван, Армения*

Аннотация. Цель данной статьи в том, чтобы вернуть к жизни музыкальную ретроспективу, точнее, представить один из немеркнущих шедевров прошлого времени – Концерт для скрипки и симфонического оркестра Арно Бабаджаняна в качестве образца музыкального творчества, живого и непременно востребованного современным слушателем, часто не подозревающим о том, что музыка такая существует и способна вызвать у человека мыслящего и чувствующего возвышенные эмоциональные реакции.

Abstract. The purpose of this article is to bring a musical retrospective back to life. More precisely, to present one of the unfading masterpieces of the past Time, the Concerto for Violin and Symphony Orchestra by Arno Babajanyan, as an example of a musical creativity alive and certainly in demand by a modern listener, who is often unaware that such music exists and is capable of evoking in a person thinking and feeling sublime emotional reactions.

Ключевые слова: композитор, скрипичный концерт, музыкальное творчество, симфонический оркестр, тональность, мелодия.

Key words: Composer, Violin Concert, Musical Creativity, Symphony Orchestra, Key, Melody.

Современное общество все больше отдаляется от времени славного прошлого века, в котором было гораздо больше места крупным, даже монументальным творениям во всех без исключения областях искусства, в том числе и в музыкальном. В современном музыкальном искусстве акценты смещены не только в системе художественных ценностей, но существенно изменились в отношении масштабных объемов создаваемых произведений. Художественные объекты все реже наполнены содержанием образов героических, лирических, тех, которые не только были нравственными ориентирами в общественной жизни, но и ориентировали слушателя на символику высокодуховного романтизма. Ориентиры нового времени смещены в сторону конкретизации образов, придания им импульса экспрессивной подвижности, где именно эта экспрессия приобретает значение образной доминанты.

Не следует, конечно, утверждать, что образы нового искусства вообще лишены признаков высокой духовности и нравственной позитивности. Применение новых средств выражения композиторской мысли, которые в первую очередь связаны с эмансипацией диссонанса, а в некоторых направлениях, таких как спектральная музыка, электронная и другие, направленные на изменение параметрики акустического естества звука, породили целый ряд техник, которые

радикально меняют представления о целях музыкального творчества. Это не означает, что искусство создания музыкальных образов стало хуже. Нет. Это просто другой вид музыки, где абстракция и отстраненность от естественных форм восприятия эмоционального ряда переводит слушателя в мир виртуальных объектов, в нашей обычной реальности не существующих. Более того, и в наши Времена встречаются музыкальные произведения, несущие в себе черты героики и романтизма. Но эти образцы музыкального творчества чаще всего приписываются к разряду художественного анахронизма, к стилистической старомодности, и часто придаются забвению.

Концерт для скрипки и симфонического оркестра Арно Бабаджаняна ля минор сочинен им в 1949 году, состоит из трех частей и является первым значительным произведением, сочиненным в концертном жанре после знаменитого скрипичного концерта Арама Хачатуряна в армянской музыке. Если же рассматривать это сочинение Арно Бабаджаняна в рамках развития Советского музыкального искусства, то это один из наиболее заметных концертных произведений, сочиненных по окончании Великой Отечественной войны.

Упоминание о времени создания имеет существенное значение – послевоенный период истории Советского Союза ознаменован большим числом высокохудожественных произведений музыкального искусства, большинство из коих представляли собой воплощенную в музыке героику – образность, порожденную переживаниями многочисленных событий только что завершившейся кровопролитнейшей войны.

В музыкознании сложилось мнение, что скрипичный концерт Бабаджаняна представляет собой сочинение, созданное под большим влиянием концерта для скрипки с оркестром Арама Хачатуряна. Сразу отринем это мнение, поскольку некоторая, скажем, даже мнимая схожесть интонационного строя в мелодиях бабаджаняновского концерта отнюдь не прямая, а опосредованная, проистекающая из природных истоков армянской мелодической традиции. Структура

же и пропорциональность форм частей у Арно Бабаджаняна существенно иная и в большей степени обращена к формообразующим закономерностям классического европейского музыкального искусства, чем это наблюдается у Арама Хачатуряна. Необходимо заметить, что именно это качество мышления Арно Бабаджаняна образует прецедент прямого наследования принципов Европейского и Русского музыкальных искусств, что, по сути, сближает армянское музыкальное искусство с общемировым.

В первую очередь, это становится очевидным при анализе пропорций формы каждой из частей и каждой части в отдельности. Первая часть идеально укладывается в формулу строения классической сонатной формы. Экспозиционный раздел представляет собой прямое сопоставление двух контрастных тем, но контраст этот не является противопоставлением двух абсолютно противоположных по образному содержанию тем. Напротив, и в этом драматургия концерта расходится с нормами классического контраста, оба образа не конфликтуют между собой, а находятся в определенном согласии.

Тема первой, главной партии романтична. Она оригинальна благодаря своему качеству бесцезурной текучести и тому принципу развития мелодического движения, в котором центральное по значимости мотивное зерно является носителем образа. А образ однозначно трактуется как романтический и, скорее всего, ассоциируется с героем романтического, но мужественного склада.

В побочной партии выражены рельефней те же, что и в случае с тематизмом главной партии, приемы вычленения мотивных зерен и их секвентного развития.

Парадокс переосмысления общего для обеих ключевых тематических зерен очевиден: одинаковые обыгрывания ступеней лада помещены в разные условия – как тональные, так и фактурные, а, с другой стороны, эти подобия способствуют феномену стилистического единства музыкального материала, что придает течению процесса стилевое единство, а образам – художественное согласие. Уже сам феномен согласия в очевидном тематическом

контрасте – явление достаточно необычное и важное, указывающее на тонкое различие в персонификации образов и единство противоположностей.

Рассмотрев в общих чертах экспозиционный раздел первой части, мы убедились в том, что в точно выполненные условия следования нормам классического сонатного *allegro*, Арно Бабаджанян привнес в него не только особенности своего интонационного мышления, но и обогатил эту классическую музыкальную форму, точнее в метод подачи экспозиционного материала, качественно новым приемом образного контраста.

Разработка лаконична и весьма экспрессивна.

Реприза части по структуре традиционная: последовательно проведены обе темы, при этом первая прозвучала в партии первых скрипок, а фактурное заполнение движения взяла на себя солирующая скрипка. Вторая тема прозвучала в *A-dur*, то есть в мажорной версии исходного ля минора. Некоторым отступлением от классических норм можно считать еще одну локальную кульминацию, в которой пафосно в *Tutti* проводится лирическая тема, переходящая в весьма экспрессивный материал коды. Столь энергичная кода для компактной и драматургически очень стройной части концерта перекрывает необходимую разомкнутость формы для естественного продолжения концертного цикла.

Вторая часть концерта компактна и представляет собой двухчастную элегическую форму, в которой использован принцип бесконечного мелодического развития, основанного на вариативности исходного интонационного тематического зерна.

Тема второй части, так же, как и темы предыдущей части имеет структуру, основанную на повторности ключевого мотива. Уже рассматривая третью в концерте тему, мы сталкиваемся с явлением если не «чистой» минималистики, то, по крайней мере, с феноменом композиторской практики, приближающейся к основам этого авангардного течения. Конечно же это еще не минималистика, но совершенно очевидно, что эта типология композиторского

мышления формирует определенную тенденцию, направленную на освоение микроструктурных носителей тематического материала.

Финал скрипичного Концерта Арно Бабаджаняна реализован в форме сонатного *allegro* с качеством четкого следования классическим нормам строения формы. Исключение составляет лишь тональный план – соотношение тональностей в экспозиции достаточно смелое: A-dur – f-moll. Родство весьма отдаленное, но прослеживается определенная логика в масштабах всего цикла. В первой части Концерта соотношение было следующим: a-moll – Des-dur, то есть – вторая, лирическая тема проводится большой терцией выше, при том, что первая тема звучит в миноре, а вторая – в мажоре; в Финале все с точностью до наоборот – первая тема звучит в A-dur, то есть в мажоре, а вторая – в f-moll – большой терцией ниже и в минорной краске. То есть в масштабах цикла в экспозиционных разделах крайних частей выдержан принцип тонального равновесия: соотношение тональностей второй темы относительно первой – большой терцией выше, при условии смены лада с минорного на мажорный, компенсируется соотношением второй темы относительно первой в финале – большой терцией ниже, при том, что ладовая краска меняется в обратном порядке – мажорная на минорную. Таким образом, Арно Бабаджанян создал модель точного тонального равновесия в соотношениях тональностей в масштабе всего концертного цикла.

Во всех остальных параметрах формы композитор следовал классическим нормам формы сонатного *allegro*, что, несомненно, свидетельствует о желании композитора приблизить своеобразную стилистику мелодизма, которая в Концерте изобилует типично армянскими интонационными оборотами, к европейским нормам строения классических форм.

Первая тема финала концерта образно позитивна и в ее ритмической основе угадывается признак народной танцевальной жанровости. Так же, как и в других темах концерта, в первой теме главным носителем образа является подвижный ключевой мотив,

который в ряде своих повторов фактурно варьируется, сохраняя при этом эффект интонационной узнаваемости.

Характерной чертой бабаджаняновских тем являются связующие пассажи – как внутритемные, так и при связывании темы с ее повторным проведением. Переходя к демонстрации особенностей второй, лирической темы, отметим, что интонационным зерном является ритмическое обыгрывание интервала малой терции, и в этом видится прямая аналогия со структурной организацией второй темы первой части.

Таким образом, исследование Концерта для скрипки с оркестром Арно Бабаджаняна, точнее его общий обзор показал, что весь тематический материал концерта создан по единому композиционному принципу. Именно это качество тематического материала обеспечило целостность формы и единство стилистики произведения. Более того, в этом Концерте выявилась тенденция к миниатюризации исходного образного материала, что явно указывает на устремленность к авангардным технологиям. Продуманность важнейших деталей, как в микроструктурах, так и в масштабах всего Концертного цикла, не только удивительна, но и важна в качестве образца стройности композиторского мышления. А с точки зрения взгляда на это произведение из XXI века стало очевидным, что Концерт для скрипки и симфонического оркестра не только обладает высокими художественными качествами, но и содержит в себе целый ряд композиторских приемов, присущих авангардным музыкальным течениям. В контексте же историческом это концерт стал заметным явлением в развитии современной музыки Армении и занял достойное место в ряду армянских скрипичных концертов.

Список литературы

1. Амасуни, С.Б. Арно Бабаджанян: Инструментальное творчество: исследование. Ереван: Советакан грох, 1985. 204 с.
2. Тацян, С.С. Арно Бабаджанян (на арм.яз.). Ереван: Армгосиздат, 1961. 62 с.

УДК 786.2

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ ТУРКМЕНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ

А.А. Ачилов

*Туркменская национальная консерватория им. Майи Кулиевой
г. Ашхабад, Туркменистан*

Аннотация. Статья раскрывает стилистические особенности фортепианной музыки для детей туркменских композиторов. В работе показано, что профессиональная музыкальная культура Туркменистана, вобравшая в себя лучшие традиции европейской классической музыки, сформировалась в результате многообразных сочетаний черт европейской и восточной культур. Значение фортепианных сочинений в музыкально-эстетическом воспитании подрастающего поколения достаточно велико. Произведения туркменских авторов, отдавших дань этому жанру, не только восполняют дефицит национального учебно-педагогического репертуара, но и заключают в себе значительные художественные результаты. Здесь особенно наглядно прослеживаются связи с классическими традициями и с уникальным опытом мировой литературы XX века. Роль инструментальной музыки конца XX – начала XXI века резко возрастает по сравнению с предыдущими периодами развития. Характерная для этих лет тенденция синтеза различных стилевых компонентов, структур и систем мышления в наибольшей степени проявляется в инструментальном жанре. Миниатюра, малые формы приобретают огромное значение в творчестве Н. Халмамедова, Д. Нурыева, С. Мухатова, которые отдают дань традициям Б. Бартока, С. Прокофьева, Э. Грига и других композиторов мировой музыкальной культуры.

Abstract. The article reveals the stylistic features of piano music for children of Turkmen composers. The paper shows that professional musical

culture of Turkmenistan, which has the best European classical music, has been formed in result of varied combinations of forms of European and East culture. The meaning of piano compositions in musical-aesthetic development of the rising generation has been enough great. The compositions of Turkmen authors, who paid debt to this genre, have supplied not only deficit of national educative repertoire but implied considerable artistic result. Connections with classical traditions and unique experience of world literature of XX century have been especially retraced. Role of instrumental music of the end of XX and the beginning of XXI centuries have sharply increased in comparison with prior period of development. Typical tendency of synthesizing of different components, structures and the way of thinking for those periods have been displayed in huge extent. Miniature, small forms gained in huge importance in creativities of N. Halmammedov, D. Nuriev, S. Muhatov, who paid debt to tradition of B. Bartoc, S. Prokofev, E. Grig and other composers of world of musical culture.

Ключевые слова: музыка для детей, творчество туркменских композиторов, классификация жанров, эстетическая и воспитательная функции.

Key words: Music for Children, Creativity of the Turkmen Composers, Classification of the Genres, Aesthetics and Educational Functions.

Профессиональная музыкальная культура Туркменистана, вобравшая в себя лучшие традиции европейской классической музыки, сформировалась в результате многообразных сочетаний черт европейской, русской и восточной культур.

Развитие фортепианной миниатюры в европейском и русском искусстве XIX–XX веков претерпевает сложные процессы. Мировая музыкальная культура выдвигает ряд новых жанровых разновидностей, техник композиции, средств музыкальной выразительности, течений и стилей, а также трансформацию музыкальной формы. В этом плане мощным источником образного

обогащения музыки стало активное использование композиторами традиций музыкального фольклора. Обращение к фольклору сказалось на постепенном формировании нового взгляда на музыкальную форму: «все реже она расценивалась как установленная система выражения; все чаще становилась – подобно гармонии, ритму, тембру – объектом активного отношения и пересмотра ценностей» [1, с. 71].

Стремление к предметности, образной конкретизации обусловило настойчивое обращение композиторов к программным сочинениям. Предпосылая произведению программу, они как бы заставляют средства речевого языка действовать в единстве, в синтезе с собственно музыкальными средствами. Такой синтез органичен: и музыка, и литература – это искусства временные, способные показать рост, развитие образа.

Таким образом, доставшись в наследство от романтиков, программная музыка заняла в искусстве XX века особое место и явилась выражением стремления расширить границы инструментального творчества.

В XIX веке сформировался особый тип «скрытой» программности. Пример тому дает творчество Ф. Шопена, где, как известно, нет произведений с «открытой» программой, то есть объявленного литературного текста. В творчестве Ф. Шопена нет «ни одного программного произведения, ни одного названия, намекающего на жизненный сюжет. Дальше названия «Баллада», «Колыбельная», «Баркарола», «Ноктюрн» его откровенность не идет. А между тем, нет ни одного композитора, которому в такой же степени, как Шопену, приписывали бы программность. Можно сказать, что почти все его произведения так или иначе программно истолкованы. Уж если говорят о «необъявленной» программности, то прежде всего ссылаются на Ф. Шопена» [3, с. 5].

Фортепианные произведения туркменских композиторов отражают определенные состояния человеческой души, то есть обладают внутренним своеобразием и относятся к программности психологического порядка – здесь мы можем говорить о скрытой

программности. Авторы в своих произведениях не идут далее названия «Вариации», «Сюита» или темпового обозначения. Это произведения Н. Мухатова, Ч. Нурымова, В. Худайназарова, С. Туйлиева, А. Агаджикова, С. Мухатова, Дж. Курбанклычевой. Такие традиции «психологической образности» можно наблюдать и у мастеров русской школы Д. Шостаковича, С. Прокофьева, Н. Мясковского.

Огромное внимание в фортепианном творчестве туркменских композиторов отводится детской музыкальной литературе. Миниатюрные сочинения, как правило, объединяются в циклы, детские альбомы.

Значение фортепианных миниатюр в музыкально-эстетическом воспитании подрастающего поколения достаточно велико. Произведения туркменских авторов, отдавших дань этому жанру, не только восполняют дефицит национального учебно-педагогического репертуара для начинающих, но и заключают в себе значительные художественные результаты.

Здесь особенно наглядно прослеживаются связи с классическими традициями и с уникальным опытом мировой музыкальной литературы XX века, образцом которого могут служить циклы «детских» пьес Б. Бартока («Микрокосмос»), Э. Грига (цикл «Лирические пьесы», «Настроение»), С. Прокофьева («Мимолетности», «Сказки старой бабушки»), Д. Шостаковича («Детская тетрадь»), которые стали великолепными образцами для подражания композиторами многих национальных школ, в том числе туркменских.

Значительное место в этой области фортепианной музыки принадлежит композитору Дурды Нурыеву. Он написал большое количество детских пьес, объединенных в циклы («Двенадцать детских пьес», «Детский альбом», «Семь детских пьес»), изданных в 1992 году издательством «Магарыф» г. Ашгабад.

Пьесы предназначены для детского исполнения и служат учебно-методическим пособием. В циклах преобладают простые двухчастные, трехчастные формы, но встречаются и сложная трехчастная,

и вариационные формы. Есть произведения, сочетающие в себе черты нескольких форм, например, пьеса «Игра» написана в форме рондо, но сочетает в себе принципы трехчастности и концентрической формы. Пьеса «Музыкальная шкатулка» написана в форме рондо, сочетающего в себе принципы вариационности и трехчастности.

Характерной особенностью пьес Д. Нурыева является то, что все произведения написаны в минорных тональностях. Исключение составляет пьеса «Сен-сен», в которой использована тема туркменской народной песни. Пьеса начинается в фа мажоре и через отклонение в ми минор, фа мажор заканчивается в ля миноре. Для всех минорных тональностей характерна неустойчивая II ступень (понижается или повышается), VII ступень низкая, также встречается и понижение V ступени.

В своих произведениях Д. Нурыев использовал темы туркменских народных песен «Сен-сен» и «Бибиджан».

Автор использует односложные ритмы – двухдольные ($\frac{2}{4}$; $\frac{4}{4}$) и трехдольные ($\frac{3}{4}$; $\frac{3}{8}$; $\frac{6}{8}$); редко встречается смешанный ритм ($\frac{7}{8}$), например, в пьесах «Токкатина», «Порыв», «Экспромт».

В образно-эмоциональном отношении можно заметить, что все пьесы программны – это выражено в названиях пьес: «Маленький рыбак», «Искатели грибов», «Октябрюта», «Козлёнок».

Большинство пьес носят жанровую определенность: «Вальс», «Токкатина», «Скерцо», «Марш», «Экспромт», «Танец», «Прелюдия», «Этюд». Также есть пьесы, имеющие программы более обобщенного психологического плана: «Порыв», «Грезы», «Сказка», «Грустная песенка», «Грустная мелодия».

Весьма показательны циклы «Мимолетностей» (три тетради) Нуры Халмамедова. Ярко выраженное народно-национальное начало, преломление фольклорных истоков сквозь призму романтического восприятия, а также характерные тенденции музыки XX века нашли отражение в творчестве композитора. Три тетради «Мимолетностей» (1973, 1976, 1978) написаны композитором в классических традициях. Аналогичные идеи хорошо известны в музыкальной практике:

«Детский альбом» П. Чайковского, «Мимолетности» С. Прокофьева, «Детская тетрадь» Д. Шостаковича, «Микрокосмос» Б. Бартока. Формы прямолинейного приближения к фольклору в творчестве Н. Халмамедова уступают место более опосредованному подходу к нему.

Пьесы в циклах построены по принципу постепенного возрастания сложности. Здесь главная методическая цель – усвоение различных видов пианистического мастерства и ознакомления с элементарными теоретическими основами. В циклах преобладают простые двухчастные и трехчастные формы, но встречаются и сложные двухчастные и сложные трехчастные построения, а также рондообразные структуры (тетрадь третья № 4 «Рондо»).

Во всех трех тетрадях ярко выражена программа. В первой тетради преобладает жанровая направленность: «Мимолетность», «Хорал», «Колыбельная», «Танец фей»; во второй тетради имеется посвящение – «Моему сыну Ашыр-Берды»; третья тетрадь написана в импрессионистических традициях. Здесь прослеживаются аналогии с творчеством К. Дебюсси («Детский уголок»).

В области детской фортепианной миниатюры достаточно активно проявил себя и композитор Сердар Мухатов. «Десять детских пьес для фортепиано» С. Мухатова были написаны в 1972 году. Каждая пьеса цикла имеет название, это: «Колыбельная», «Парад игрушек», «Караван», «Пастушок», «Маленький бахши», «Осень», «Беленький ослик», «Солнце в пустыне», «Цирк приехал», «Мечта». Здесь преобладают простые формы. В цикле форма каждой пьесы построена в порядке возрастания от простой к более сложной. Кульминацией является пьеса №5 «Маленький бахши», она написана в форме рондо, но от данной пьесы затем вновь происходит движение к более простым формам. Некоторым пьесам предшествуют небольшие двух-, трех- или четырех тактовые вступления, а в конце пьес следуют небольшие заключения типа коды. Цикл можно исполнять как единое целое, а также каждую пьесу в отдельности.

Все пьесы имеют определенную программу, которая вынесена в название пьес.

Метроритмическая организация цикла довольно проста, так как здесь нет сложных сочетаний метра как в традиционной народной устно-профессиональной музыке. Это можно объяснить прежде всего тем, что цикл предназначен для детей, детского исполнения, и поэтому, заданный ритм в начале каждой пьесы, сохраняется до конца пьесы, без каких-либо изменений. В цикле встречаются самые разнообразные размеры: $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$, $\frac{3}{8}$, $\frac{5}{8}$, $\frac{6}{8}$. Как видно из перечисления, они не принадлежат к особо сложным размерам.

Тематизм в каждой пьесе цикла своеобразен и индивидуален. Так, в цикле встречаются спокойные и лирические темы народного склада, темы с элементами подголосочной полифонии, темы танцевального характера, отличающиеся динамичностью и интенсивным развитием, или темы, имеющие песенный характер. О гармонии цикла можно сказать следующее: несмотря на то, что композитор ориентируется прежде всего на классическую ладотональную организацию, гармонический язык индивидуален и своеобразен. Его оригинальность – в опоре на характерные гармонические обороты, состоящие в основном из секунд, кварт и квинт, или в их совокупности, что создает сложные диссонирующие комплексы. Здесь очевидно стремление композитора подчеркнуть гармонический колорит туркменской народной музыки, с характерными для неё кварто-квинтовыми сочетаниями.

В крупном плане в цикле выделяются минорные тональности. Но если обратиться к ладовой организации каждой пьесы цикла, то можно выделить ряд ступеней, которые в процессе пьесы подвергаются альтерации. В основном это II, IV, VI, то есть ступени, изменения которых влекут за собой новые ладовые краски, характерные для туркменской народной музыки, это фригийское, дорийское наклонение. Иным пьесам присуще и сочетание ладовых признаков мажора и минора: фригийский II ступень; эолийско-дорийский IV ступень. В большинстве случаев повышение или

понижение ступеней является определенной чертой туркменской народной музыки, связанной с мелизматикой в народной инструментальной музыке.

Малые жанры туркменской фортепианной музыки нередко являются творческой «лабораторией» для многих композиторов, и поэтому изучение их иногда становится своего рода ключом к раскрытию некоторых особенностей стиля того или иного композитора. «Камерные жанры по самой природе благодарны для эксперимента, нахождения тонких деталей; они податливы, мобильны; в них легче, чем в жанрах «монументальных» высветить индивидуальные, специфические тембровые свойства ... инструмента, найти новые приемы звукоизвлечения» [2, с. 346].

При всем многообразии фортепианной музыки каждого из представленных композиторов прослеживаются некоторые общие стилистические черты, характерные для этой области камерно-инструментальной музыки, это: общие художественно-эстетические задачи, ориентированные на воспитание у ребенка представления о закономерностях мирового музыкального искусства; ознакомление с многообразием музыкальных жанров и форм (от классических до народных); наличие познавательного элемента; определенность национального колорита; ярко выраженная программа; привитие элементарных теоретических навыков (мелодии, ритма, интервальные структуры и т. п.); усвоение различных видов пианистического мастерства; организация пьес в циклах по принципу возрастающей сложности.

Список литературы

1. Лаул, Р. Мотив и музыкальное формообразование (исследование). Л.: Музыка, 1987. 76 с.
2. Раабен, Л. Камерная инструментальная музыка. Музыка XX века. Очерки, ч. II. Кн. 3. М.: Музыка, 1980. 589 с.
3. Тюлин, Ю. О программности в произведениях Шопена. Л.: Музыка, 1963. 125 с.

УДК 39.308

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЭПИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В ТУРКМЕНИСТАНЕ

М.К. Курбанов

*Туркменская национальная консерватория им. Майи Кулиевой
г. Ашхабад, Туркменистан*

Аннотация. Статья посвящена сохранению и развитию эпической традиции в Туркменистане. Авторами показано, что выделение из фольклорной традиции исполнителей эпического наследия представляет собой результат многотысячелетнего развития культуры в целом. Устные музыкально-поэтические традиции имеют место у всех тюркских народов. Временем зарождения эпического сказительства явилась эпоха ранних кочевников. В этот период появляются архаические сказки, зачатки произведений героического эпоса. Песня сопровождала исполнение магических обрядов, отсюда происходит типичное для первобытного общества совмещение профессии певца и колдуна-шамана. До сегодняшнего дня в Туркменистане дестанное исполнительство занимает ведущее место в национальной культуре. В бережном сохранении и развитии эпического наследия велика заслуга туркменских бахши дестанчи.

Abstract. The article is devoted to the preservation and development of the epic tradition in Turkmenistan. The authors show that the separation of performers from the folklore tradition of epic heritage is the result of many thousands of years of development of culture as a whole. Oral musical and poetic traditions take place among all Turkic peoples. The time of the origin of epic storytelling was the era of the early nomads. During this period, archaic fairy tales appear, the beginnings of works of heroic epic. The song accompanied the performance of magical rites, hence the combination of the profession of a singer and a sorcerer-shaman, typical for primitive society. To this day in Turkmenistan, amphibious performance occupies a leading place in the national culture. The merit of the Turkmen

bakhshi destanchi is great in the careful preservation and development of the epic heritage.

Ключевые слова: эпический сказитель, бахши-дестанчи, эпос, дестан, эпическая песня.

Key words: Epic Narrator, Bagsgy-Dessanchy, Epos, Dessan, Epic Song.

Современные туркмены являются наследниками древнейших культур, каждая из которых сыграла определенную роль в раскрытии неповторимого культурного потенциала народа. «Впервые люди стали заселять территорию Туркменистана восемь-девять тысяч лет назад, в эпоху неолита. В середине первого тысячелетия до н. э. туркменская земля оказалась в составе Ахеменидов, с господствующей религией зороастризмом. В конце IV века до н. э. Александр Македонский прошел здесь со своей армией, оставив завоеванные страны своим преемникам – Селевкидам. Эпоха Сасанидов началась в 224 году н.э., после того, как персидские цари разгромили Парфию и захватили территорию южного Туркменистана» [12, с. 54]. Столкновения тюркоязычных кочевников-скотоводов с оседлыми земледельцами привели к формированию туркменской нации.

VII век ознаменован привнесением арабами исламской религии, а также появлением такого грандиозного явления, как великий Шелковый путь, тропы которого пролегали через средневековые туркменские города Мерв, Амуль, Гургандж, Серахс, Абиверд, Нису, Дехистан [3]. С XI века ведет свое начало Сельджукская империя под предводительством великого предка туркмен Огузхана.

Все эти очаги культуры прошлого создали мощную основу для развития и преобразований системы мифических представлений, созданной древними жителями. Временем зарождения эпического сказительства явилась эпоха ранних кочевников. В этот период появляются архаические сказки, зачатки произведений героического эпоса. Устные музыкально-поэтические традиции имеют место у всех тюркских народов. Песня сопровождала исполнение магических

обрядов, отсюда совмещение профессии певца и колдуна-шамана.

Главным духовным богатством современного туркменского общества являются эпосы и дестаны, впитавшие в себя все вдохновение и талант народных певцов-сказителей – бахши-дестанчи. Многотысячелетнее развитие культуры Туркменистана в целом привело к выделению из фольклорной традиции исполнителей эпического наследия. Жанровое формирование исполнительского репертуара происходило наряду с процессом становления искусства эпических сказителей. В глазах населения бахши обладал чудотворной силой. «В прошлом у туркмен было поверье, будто певцам и музыкантам покровительствуют сказочные святые, персонажи домусульманских, шаманистских легенд и языческой мифологии» [9, с. 132].

Слово «*багыш*» («*багышламак*») в туркменском языке означает «дар», «пожертвование». По мнению исследователя Ш. Гуллыева, исполнителей обряда жертвоприношения, совершавшегося с использованием музыки и пения, называли «багышчы», которое затем превратилось в «*бахши*» [4, с. 109].

Туркменские сказители являются продолжателями творческих традиций огузских озанов. *Эпические жанры* повествуют о происхождении тюркских племен и о героических подвигах огузов. Цикл эпических сказаний «Огузнама» послужил основой для создания эпоса «Горкут ата» («Книга моего деда Коркута»), объединяющего сказания тюркоязычных народов, слагавшихся в устно-поэтической традиции с IX по XV века [7, с. 11].

Горкут ата – прототип современного бахши-дестанчи. Он – главный озан в эпосе, магическая сила песен которого ассоциируется с камланиями шамана. Даже в настоящее время выступления народных сказителей дестанчи подобны гипнозу – они удерживают внимание публики на протяжении всего многочасового выступления.

Наряду с эпосом «Горкут ата» центральным жанром эпического наследия туркмен является эпос «Гёроглы», исполнительская традиция которого сохранилась до сегодняшнего дня. Эпос повествует

о деяниях героя от рождения и до смерти. У многих народов Средней Азии и Кавказа созданы свои национальные версии героического эпоса «Гёроглы», отличающиеся друг от друга сюжетом, способами художественного выражения, различным подходом к описанию событий [13, с. 5].

В прошлом репертуар туркменских бахши включал в себя свыше 40 глав эпоса. «Ата Ходжа бахши, был главой школы сказителей дестанов. Он знал сорок четыре главы «Гёроглы» и научил сына, который был неграмотным, петь многие главы эпоса, завещав исполнять их на тоях. Отцом Ата бахши был Ата-Назар бахши; отца Ата-Назар бахши звали Гоч бахши. Гоч бахши был также хранителем и распространителем эпоса «Гёроглы» [8, с. 10]. В 1937 году основные главы монументального эпического цикла были записаны исследователем Ата Чеповым с уст Пальвана бахши, сына Ата бахши.

Эпос «Гёроглы» построен на чередовании прозаических и поэтических разделов. Бахши декламируют прозаические разделы (*кысса*), а стихотворения исполняются в виде песен (*айдым*). Песни образуют единое целое с повествовательной частью. Описанию истории и героических подвигов Гёроглы посвящены прозаические разделы эпоса, тогда как в песнях герой предстает мечтательным поэтом, музыкантом, романтиком. «Эпос поражает многослойностью событий и эпизодов, своей монументальностью, дестан не может в этом идти ни в какое сравнение.

Героический эпос отличается от дестанов и в плане композиции. Он состоит из целого ряда песен, так называемых *шаха* – ветвей и глав, объединенных общей идеей борьбы с иноземными властителями. Часть персонажей, например сам Гёроглы, его жена Ага-Юнус, приемный сын Овез, конь Гырат и другие являются участниками многих глав эпоса» [10, с. 47].

Большой популярностью среди слушателей до сегодняшнего дня пользуются *дестаны*. В отличие от героической направленности эпоса, в большинстве туркменских дестанов преобладают любовные и сказочно-приключенческие мотивы. По характеру сюжета

исследователи разделяют их на две группы: туркмено-огузские («Шасенем и Гарип», «Асли и Керем», «Зохре и Тахир», «Саят и Хемра») и дестаны, истоки которых лежат в персидской литературе («Лейли и Межнун», «Гуль и Сенубер», «Хурлюкга и Хемра», «Юсуп и Ахмет») [11, с. 68].

Туркменские сказители являются не только исполнителями, но и создателями эпоса; этот момент научно обоснован в исследованиях многих эпосоведов [1; 2; 5; 6]. Несмотря на устный характер распространения, эпическое творчество бахши-дестанчи до сегодняшнего дня сохранило ряд атрибутивных приемов искусства и выразительных возможностей. Наиболее стабильным элементом в сказаниях являются эпические песни, сохраняющие свои исполнительские варианты из одного поколения исполнителей в другое, тогда как повествовательные разделы эпоса, оценка которых зависит от самого рассказчика, подвергаются гораздо большим изменениям.

Дестанное исполнительство занимает ведущее место в туркменской культуре. Продолжая традиции древних огузских озанов, туркменские бахши-дестанчи с воодушевлением исполняют эпические произведения и сегодня. Эпическое искусство, включающее в себя пение и музыку, а также декламацию прозаических разделов повествования, требует от певцов-сказителей высокого профессионального мастерства. Из поколения в поколение туркменские бахши бережно несут и совершенствуют свое исполнительское мастерство. Однако с сожалением приходится констатировать, что в настоящее время в исполнительском репертуаре дестанчи насчитывается не более 4–5 сказаний, будь то главы эпоса «Гёроглы» или отдельные дестаны.

Яркими сказителями современности являются заслуженные бахши Туркменистана Бяшим Рзагулыев, Худайберен Бердиев, Кервен Ёвбасаров, Сабыр Сабыров и другие представители Дашогузской школы (северный Туркменистан), представляющей собой центр эпического сказительства в Туркменистане.

Большой любовью у слушателей пользуется исполнение дестанов женщинами-сказительницами, число которых в последнее время все более возрастает. Среди них особого внимания заслуживает исполнительская традиция заслуженных бахши Туркменистана Айбиби Атахановой, Алмагуль Назаровой, Дурсунджемал Газаковой, потомственной исполнительницы Солтанбагт Реджеповой и других. Традиция исполнения эпических жанров присуща и Марыйской школе сказительства (юго-восточный Туркменистан), достойными представителями которой являются заслуженные бахши Туркменистана Джумадурды Дурдыев и Чарыяргулы Якубов (сын потомственного сказителя Гурда Якубова), молодые дестанчи Акмырат Якубов, Аллаберди Одаев и другие.

Вдохновенное пение и сказительское мастерство современных бахши-дестанчи несет в себе огромный эмоциональный заряд в сочетании с мудростью тысячелетий. Вместе с традицией, мастера эпического искусства совершенствуют свою технику, шлифуют индивидуальный характер творческого начала, определяемый возможностями голоса, актерского мастерства и поэтического дарования. Исполнительская традиция жива, и огромная заслуга в этом современных бахши-дестанчи, бережно передающих последующим поколениям богатое наследие предков.

Список литературы

1. Бартольд, В. Туркмены // Работы по истории и филологии тюркских и монгольских народов. Т. 5. М.: Наука, 1968. С. 572–575.
2. Бертельс, Е. Литературное прошлое туркменского народа (от древнейших времен до XVIII века) // Совет эдебияты. Ашхабад, 1944. № 9. С. 10–17.
3. Древний Мерв в свидетельствах письменных источников. Ашхабад: Юрт, 1994. 160 с.
4. Гуллыев, Ш. Туркменская музыка (Наследие). Алматы: Фонд Сорос-Казахстан, 2003. 208 с.

5. Жирмунский, В. Эпическое творчество народов Средней Азии // Народный героический эпос. Сравнительно-исторические очерки. М.–Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1962. С. 195–181.
6. Жирмунский, В. Огузский героический эпос и «Книга Коркута» // Книга моего деда Коркута. Огузский героический эпос / перевод В.В. Бартольда. М. –Л.: Издательство АН СССР, 1962. С. 131–258.
7. Жирмунский, В., Кононов, А. От составителей // Книга моего деда Коркута. Огузский героический эпос / перевод В.В. Бартольда / – М. –Л.: Издательство АН СССР, 1962. С. 5–12.
8. Каррыев, Б. Туркменский героический эпос «Гёроглы» // Гёроглы. Туркменский героический эпос / перевод Б.А. Каррыева при участии Е.А. Поцелуевского. М.: Главная редакция восточной литературы, 1983. 806 с.
9. Каррыев, Б. Эпические сказания о Кер-оглы у тюркоязычных народов. М.: Главная редакция восточной литературы, 1968. 270 с.
10. Каррыев, Б. Эпос и дестан (к вопросу об их взаимосвязи) // Известия АН ТССР. Серия общественных наук. 1973. № 6. С. 46–51.
11. Короглы, Х. Туркменская литература. М.: Высшая школа, 1972. 287 с.
12. Сарианиди, В. Маргуш. Древневосточное царство с старой дельте реки Мургаб. Ашхабад: Türkmen Owlethabarlary, 2002. 360 с.
13. Синявер, Л. Туркменская ССР. М.: Государственное музыкальное издательство, 1955. 61 с.

ЗНАЧЕНИЕ РИТМА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТУРКМЕНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ

Г.Т. Чарыева

*Туркменская национальная консерватория им. Майи Кулиевой
г. Ашхабад, Туркменистан*

Аннотация: Статья посвящена анализу особенностей ритма в произведениях туркменских композиторов. Авторами показано, что в туркменскую композиторскую практику входят ритмы, свойственные народным жанрам: айдымам, дутарным мукамам и обрядовым песням. Одна из главных национально-типологических черт туркменской музыкальной ритмики заключается в том, что внутренняя ударность самого ритма не связана с его материальным воплощением в ударных инструментах. Туркменская ритмика сама ударна. В творчестве туркменских композиторов роль изменения метрики очень велика: по сравнению с народной музыкой она не снижается.

Abstract: The article is devoted to the analysis of the features of rhythm in the works of Turkmen composers. The authors show that the Turkmen composing practice includes rhythms peculiar to folk genres: aidyms, dutar mukams and ritual songs. One of the main national typological features of Turkmen musical rhythm is that the internal stress of the rhythm itself is not related to its material embodiment in percussion instruments. Turkmen rhythm itself is chocking. In the work Turkmen composer's, the role changing the metric is very great: in comparison with folk music, it does not decrease.

Ключевые слова: ритм, формообразующий, фактор, творчество, современность, народно-профессиональность.

Key words: Rhythm, Formative, Factor, Creativity, Modernity, Folk-Professionalism.

Проблема ритма – одна из наиболее важных и актуальных в музыкознании. «Ритм, будучи важной и неотъемлемой стороной

мелодии, является и самостоятельным элементом музыки» [3, с. 65]. Сейчас, как и в течение всего XX столетия, происходит заметное обновление элементов музыкального языка – ладоинтонационное, метроритмическое, гармоническое, тембровое; особенно остра эта проблема в музыкальных культурах стран Центральной Азии, в частности, в Туркменистане.

Туркменские композиторы проявляют ныне активный интерес к метроритму. Это обусловлено поисками новых средств художественной разработки национального фольклора с его исключительным метроритмическим богатством. Развивая традиции, свойственные формам и жанрам народного искусства, расширяя сферу национального, туркменские композиторы создают произведения, отражающие все более широкое постижение современной действительности.

«Как форма протекания временных процессов ритм есть основной формообразующий принцип всех временных искусств, их общая первичная форма, из которой развиваются специфические формы каждого» [6, с. 22]. «Музыка, сочетающаяся с устной литературой, сводится, по существу, к мелодическим и ритмическим формулам, или моделям – ладам (гармониям) и метрам. В средние века те и другие назывались модусами. В Индии ритмические модели называются тала, мелодические – рага, в арабско- мусульманской музыке – усуль и макам» [6, с. 12].

Метроритмика туркменской музыки многослойна. Смешение различных культурных влияний, отголоски античности, дошедшие через века – все это вместе с природными условиями порождало естественный отбор, способствовало кристаллизации туркменской ритмики. «Туркменская музыка в ритмическом отношении очень свободна и имеет полную возможность комбинировать внутри одного и того же произведения различные ритмы, порой в капризной и причудливой их последовательности... Признав факт происхождения туркменской музыки от вокальной, обратим внимание на широкую разработку восточной стихотворной метрики, предположим

возможность некоторого влияния туркменской стихотворной метрики на ритмику туркменской музыки» [4, с. 74].

Начальный период развития туркменского фольклора – VI–VII века. Древнейшие жанры (яремезан, зикр, суйт-газан и т. д.) являют собой примеры первоначального ритмического движения. Выработка регулярной акцентности, характерных ритмоформул, метров происходит в XIII–XVII века. Школы бахши, дутарчи сыграли в этом процессе особую роль.

С середины XVIII века и до конца XIX – начала XX столетия туркменская народная ритмика формируется в том виде, в котором она бытовала до революции: народно-профессиональные школы бахши у всех племен, разнообразный инструментарий, усложненная ритмика инструментальной музыки. «В песнях бахши интенсивность метрики может проявляться в различной степени: как в виде строгой, так и свободной метрики. Поэтому в их метроритмической организации определенную роль играют оба основных элемента метра – времяизмерительность и акцентность» [2, с. 88].

Советский период развития народной музыки и, в частности, ритмики, характеризуется изменением тематики, жанровым обогащением – в фольклоре появляются марши, вальсы, лирические современные песни.

Туркменская композиторская школа представлена несколькими поколениями авторов, работающих в различных жанрах и формах: от оперы и симфонии до музыки к драматическим спектаклям, инструментальной и вокальной миниатюры. Объединяющим фактором для творчества всех туркменских композиторов является бережное отношение и использование народных мелодий и ритма в своих произведениях.

«В композиторскую практику активно внедряются ритмические приемы, присущие жанрам народной и устно-профессиональной музыки – айдымам, дутарным мукамам, обрядно-ритуальным действиям (например, зикру)» [5, с. 2].

От туюдучных композиций, плачей-причитаний (агы) с их широко разветвленной мелизматикой, изысканной орнаментикой и гибкой метрической переменностью, несомненно, берет свое начало и «вариантно-попевочный» тип музыкальной ткани, в основе которого непрерывное варьирование исходного ядра-тезиса, и другие приемы [5, с. 2].

Велика роль метрической переменности в творчестве туркменских композиторов: по сравнению с народной она не снижается. В структурном плане характерна свободная метрическая переменность внутри темы, свободная метрическая переменность на грани формы. «Временная природа музыки, ее текучесть, и – с другой стороны – вызванные этим особого рода способы запоминания неизбежно влияют на формы, в которых фиксируется музыкальное движение» [1, с. 29].

Структурообразующая функция метроритма ощутима во многих сочинениях туркменских композиторов. Но нигде не выявилась она столь рельефно, как в концерте для гобоя с оркестром Р. Реджепова. Концерт – своего рода энциклопедия переменной метрики.

Очень значима формообразующая роль метроритма в фортепианной токкате «Звуки дутара» Н. Халмамедова. Токкатность проявляется через мелодико-ритмическую структуру, причем обычная для жанра регулярная акцентность отсутствует.

В третьей симфонии «Мару – Шаху – Джахан» Ч. Нурымова, ритм выступает как основополагающее, формообразующее музыкальное средство. Концепция симфонии трагическая. Специфический метроритм определяет философический характер и образ симфонии. В этом произведении роль ритма, как фактора драматургии во взаимодействии с другими элементами музыкального языка, включает национальные-типологические черты туркменской музыкальной ритмики – внутреннюю ударность.

Рассматривая произведения композиторов Туркменистана, следует отметить, что заметную роль в профессиональной музыке играет регулярно-акцентный тип ритмики. Распространена

и нерегулярная акцентность. «Взаимодействие и борьба элементов регулярности (ритмических «консонансов») с элементами нерегулярности (ритмическими «диссонансами») – один из важнейших факторов музыкальной выразительности и формообразования» [7, с. 20].

Для туркменских композиторов общей стилистической чертой является тесная взаимосвязь с народной музыкой, что проявляется в принципах работы с фольклорным материалом и, в частности, с ритмоинтонационными структурами. Это одна из ведущих тенденций в современном творчестве композиторов Туркменистана.

Список литературы

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
2. Гуллыев, Ш. Искусство туркменских бахши: Основы музыкально-поэтического строения / под ред. Ф.М. Караматова. Ашхабад: Ылым, 1985. 259 с.
3. Мазель, Л.А. Строение музыкальных произведений. М.: Музыка, 1979. 536 с.
4. Скороходов, А.И. Ритм как выразительное и формообразующее средство в туркменской музыке: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Л., 1989. 25 с.
5. Успенский, В., Беляев, В. Туркменская музыка. М.: Гос. изд-во. Музыкальный сектор, 1928. 377 с.
6. Харлап, М.Г. Ритм и метр в музыке устной традиции. М.: Музыка, 1986. 104 с.
7. Холопова, В.Н. Музыкальный ритм. Москва: Музыка, 1980. 72 с.

ЖАНРОВЫЕ И КОМПОЗИЦИОННЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПЕСЕН ТУРКМЕНСКИХ БАХШИ

Д.А. Курбанова, Л.Х. Худайбердыева

*Туркменская национальная консерватория им. М. Кулиевой
г. Ашхабад, Туркменистан*

Аннотация. Статья раскрывает жанровые и композиционные закономерности туркменских народных песен – песен бахши, создателей и носителей устно-профессионального искусства в Туркменистане. Авторами показано, что, в зависимости от исполняемых жанров, бахши классифицируются на инструменталистов, певцов и исполнителей эпических жанров. Каждое направление характеризует свой репертуар и арсенал исполнительских возможностей. В плане музыкальной композиции для песен бахши типична куплетная форма. Нередко в композиции песен встречаются дополнения, вокализируемые традиционными горловыми приемами джук-джук и хумлемек. Припевы, построенные на словах, лишенных лексического значения, являются отличительной особенностью народных песен многих тюркоязычных культур.

Abstract. The article reveals the genre and compositional patterns of Turkmen folk songs - songs of bakhshi, creators and carriers of oral and professional art in Turkmenistan. The authors show that, depending on the genres performed, bakhshi are classified into instrumentalists, singers and performers of epic genres. Each direction characterizes the repertoire and an arsenal of performance possibilities. In terms of musical composition for the songs of bagshy is typical couplet form. In the composition of the Turkmen destan songs are often found detailed vocal and instrumental additions of elaborated nature. There is not a poem stanza used in the text, but various kinds of exclamations, separate words and phrases from the main text and the juke-juke and humlemek vocal tricks. Refrain, built on words, devoid of lexical meaning, is a distinctive feature of the folk songs of many Turkic-speaking cultures.

Ключевые слова: народная песня, музыкальное наследие, устно-профессиональное творчество, искусство туркменских бахши.

Key words: Folk Song, Musical Heritage, Oral Professional Creativity, Art of Turkmen Bagshy.

Вопросы жанрового, структурного и стилевого многообразия туркменской музыки являются предметом изучения специалистов многих областей. На сегодняшний день имеется широкий спектр научных разработок в области жанровой классификации народного наследия.

Первый опыт целенаправленной систематизации был осуществлен в 30-х годах XX столетия русскими исследователями В. Успенским и В. Беляевым. В своей двухтомной монографии, изданной на основе музыкально-этнографических экспедиций, авторы определили главные принципы формообразования и выдвинули систему, опирающуюся на традиционную терминологию [6, с. 69].

Вопросам изучения народной традиции посвящены и монографии Ш. Гуллыева [2; 3], в которых исследователь затрагивает проблемы жанровой классификации и стилевых направлений народной музыки.

Фундаментальным подходом к изучению музыкального наследия отличаются научные разработки Н. Абубакировой [1], много лет посвятившей делу собирания и изучения народной музыки в Туркменистане.

Различные аспекты устно-профессионального наследия туркмен затронуты в публикациях А. Ахмедова, А. Аширова, Ё. Нурымова, А. Эргешова, М. Гапурова, О. Аннанепесова и других авторов.

Несмотря на масштабность поставленных исследовательских задач, проблема изучения формообразующих факторов народной музыки и классификации традиционных жанров до сих пор остается актуальной. Целью данной статьи является выявление жанровых разновидностей и определение композиционных структур туркменской народной песни.

Богатые культурные традиции туркменского народа создавались на основе общетюркского наследия. Кочевавшие в пустынях *огузские* племена как этническая группа впервые упоминаются в древнетюркских рунических памятниках VIII века [5, с. 5].

«В этногенезе туркмен основную роль играли местные и тюркоязычные племена, древние тюрки и туркмены-огузы; заметный след в этом процессе оставили арабо-монгольские нашествия. Начиная с X века (а то и раньше) все туркменские племена объединяло самоназвание *туркмен*» [4, с. 6].

Бахши – туркменские народные певцы, искусство которых относится к профессиональной музыке устной традиции. Устная преемственность является определяющим принципом традиционной музыки туркмен. Исполнение песен туркменскими бахши не связано с бытовыми обрядами и церемониями, бахши поют обо всем, в любое время и при любых обстоятельствах. Их песни звучат на семейных торжествах и всенародных праздниках. Исторические предпосылки, сформировавшие народную музыку, привели к установлению в музыкальной культуре нескольких исполнительских направлений – *багышычылык мекдеплери*.

Рассчитанное на эстетическое восприятие, искусство бахши требует многолетнего профессионального обучения. Секреты мастерства бережно передаются изустным путем от наставника к ученику; завершается многолетний процесс обучения актом благословения.

По типу исполнительства народные музыканты делятся на певцов (*бахши*), сказителей (*дестанчи*) и инструменталистов (*дутарчы, гыджакчы, туйдукчи*). Каждая группа обладает своим репертуаром, инструментарием и исполнительскими особенностями.

Жанровые разновидности песен бахши определяются, в первую очередь, их содержанием. Наиболее многочисленными являются песни, повествующие, чаще всего, о недостижимой любви («*Gözel*», «*Istemen seni*», «*Zülprüň seniň*», «*Owadan*», «*Sallanyp geçdi*»). В песнях любовного содержания в качестве названия часто используются имена

девушек («Ak ýüzli Maralym», «Balsaýat», «Selbinýaz», «Aýna», «Arzygöl», «Hatyja», «Zöhrejan»). Нередко в песнях бахши сравнивают красоту своей возлюбленной с ликами природы, например, в песнях «Babajyklar», «Çykdyň güller», «Saba bilen». Также в эпических песнях можно встретить песни-воззвания, обращения к природе, например, к горам или пролетающим журавлям («Daglar», «Durnalar»).

Весомую часть репертуара бахши представляют песни-размышления, которые носят философско-назидательный характер («Pelek ömrüm», «Ýrakda durma», «Bellidir», «Ýagşy at galsyn»), а также песни исторического содержания («Hajygoлак», «Jelil») и героико-патриотической тематики («Är ýanynda bellidir», «Ar bilen», «Atça bolmaz», «Biwepalardan», «Ýaraşmaz»). Особняком стоят немногочисленные песни шуточного характера и религиозной направленности («Ilalla»).

Бахши исполняют свои произведения сольно, под аккомпанемент дутара и гиджака (в Марыйской традиции гиджак отсутствует). В некоторых дестанах (эпические жанры) встречаются песни-*айдышык* – вокализированные диалоги основных персонажей сказания. Этот жанр чаще всего выстраивается по принципу вопросов и ответов, поэтому в момент исполнения певец поочередно перевоплощается то в одного персонажа, то в другого. Песни-айдышык длиннее по протяженности, но в мелодико-ритмическом и композиционном отношении уступают другим народным песням.

Выступления народных певцов, выстроенные в порядке постепенной динамизации, предполагают движение от неторопливых начальных песен к кульминационному пику, достигаемому в момент завершения выступления. Данная особенность позволяет сгруппировать исполнительский репертуар бахши по трем группам: *начальные песни* (*муханнес айдымлары*), звучащие в низком регистре с диапазоном в пределах кварты; *песни среднего регистра* (*орта тап айдымлары*), структурно разнообразные; а также *заключительные песни* (*жемлейжи айдымлары*), предельно высокие, эмоционально напряженные, завершающие выступление бахши.

В плане композиции для песен туркменских бахши типична куплетная форма. Ш. Гуллыев в своей монографии «Искусство туркменских бахши», останавливаясь на структурных закономерностях народных песен, выявляет наряду с куплетной формой, двух и трехчастные, а также более сложные композиции [2, с. 104]. Однако, на наш взгляд, в основе всех песен бахши лежит исключительно куплетная форма во всех ее разновидностях.

Важным моментом в песнях бахши является расположение кульминационной зоны. Звучащая в наивысшей для данной песни тесситуре, кульминация чаще всего располагается в предпоследнем куплете, представляющем собой «точку золотого сечения». Кульминационная зона народной песни «Nar getirer» представлена в нотном примере 1.

The musical score is written on five staves. The first staff begins at measure 75. The second staff has a measure rest at measure 80. The third staff contains the lyrics 'Al-how, Na-mart bi-len, aý,'. The fourth staff contains the lyrics 'na-mart bi-len ýo - la git - seň, ýo - la git - seň,'. The fifth staff continues the melody. The score includes various musical notations such as treble clefs, key signatures (one flat), time signatures (mostly 4/4), and dynamic markings like 'f' (forte).

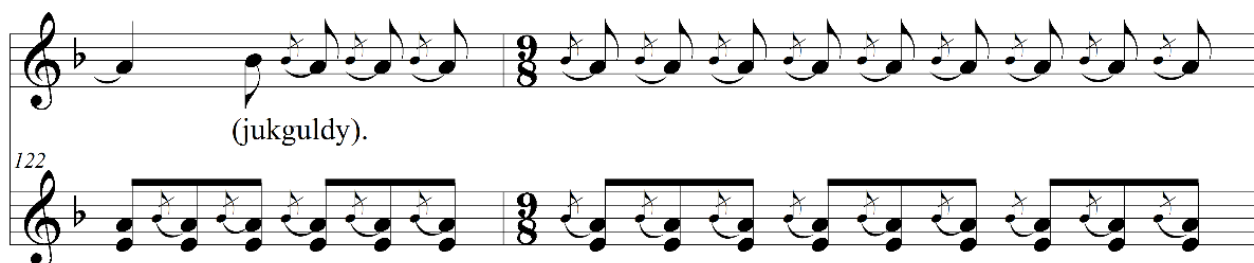
Нотный пример 1

Несколько иная ситуация с кульминационной зоной обнаруживается в заключительных песнях, которые с самого начала исполняются в предельно высоком регистре. При таком раскладе кульминацией считается последний раздел песни, исполняемый для контраста в нижнем регистре, образуя своеобразную *низкую*

кульминацию (*ашакы ширван*), столь типичную для заключительных песен бахши.

Часто функции кульминации берёт на себя раздел *джукгулды* – вокально-инструментальный раздел, в котором в качестве текста используются различного рода восклицания и отдельные слова, вокализируемые типичными для туркменских бахши горловыми приемами *джук-джук* и *хумлемек*. Припевы, построенные на словах, лишенных лексического значения, являются отличительной особенностью народных песен многих тюркоязычных культур.

В туркменском творчестве в данном разделе бахши, исполняя характерные приемы горловых украшений, демонстрирует уровень своего исполнительского мастерства. Мелодическая основа народных песен имеет склонность усложняться за счет вокализируемых распевов. В тех случаях, когда распев оказывается в конце музыкального мотива, структура стиха дополняется вставными слогами «эй», «хей», «ай», «ов». Пример традиционных горловых украшений *джукгулды* представлен в нотном примере 2.



Нотный пример 2

Таким образом, проделанный анализ демонстрирует разнообразие жанров и композиционных структур туркменских песен. Лежащая в основе музыкальных построений куплетная форма отличается многообразием используемых вариантов, раскрывающих все богатство народного наследия. Важную роль в песнях бахши играет кульминация, от расположения которой зависит тип песен: они могут быть начальными, серединными и заключительными.

Подобная трехфазность композиционного развертывания музыкального материала была в свое время выявлена В. Успенским и В. Беляевым и получила подкрепление в исследованиях отечественных музыковедов.

Благодаря искусству бахши народная песня сохранила до сегодняшнего дня свои исполнительские традиции и звучит на туркменских праздниках и тоях во всем своём великолепии.

Список литературы

1. Абубакирова, Н.Н. Обряды вызывания дождя. Игровые формы и мифологические корни // Механизм передачи фольклорной традиции: материалы XXI Междунар. молодеж. конф. памяти А. Горковенко (апр. 2001 г.) / редкол.: Н.Н. Абубакирова (отв. ред. и сост.), Н.Ю. Альмеева, А.В. Ромодин. СПб.: РИИИ, 2004. С. 154–164.
2. Гуллыев, Ш. Искусство туркменских бахши: Основы музыкально-поэтического строения / под ред. Ф.М. Караматова. Ашхабад: Ылым, 1985. 259 с.
3. Гуллыев, Ш. Туркменская музыка (Наследие). Алматы: Фонд Сорос-Казахстан, 2003. 208 с.
4. Джикиев, А. Очерки происхождения и формирования туркменского народа в эпоху средневековья. Ашхабад: Туркменистан, 1991. 336 с.
5. Короглы, Х. Туркменская литература. М.: Высшая школа, 1972. 287 с.
6. Успенский В., Беляев, В. Туркменская музыка. Том 1. Ашхабад: Туркменистан, 1979. 383 с.

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ
ЦЕНТРОВ НИЖЕГОРОДСКИХ ТАТАР-МИШАРЕЙ
ПО СОХРАНЕНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРЯДОВОЙ ТРАДИЦИИ**

Г.Р. Муртазина

Институт развития образования РТ

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье раскрывается деятельность этнокультурных центров татар-мишарей Нижегородской области, в основном, проживающих в городах Нижнем Новгороде, Дзержинске и компактно – в Краснооктябрьском, Пильнинском, Сергачском, Спасском, Княгининском и Сеченовском районах.

Abstract. This article reveals the activities of the ethnocultural centers of the Mishar Tatars of the Nizhny Novgorod region, mainly living in the cities of Nizhny Novgorod, Dzerzhinsk and compactly in Krasnooktyabrsky, Pilninsky, Sergachsky, Spassky, Knyagininsky and Sechenovsky districts.

Ключевые слова: этнокультурный центр, татары-мишари, нижегородские татары.

Key words: Ethnocultural Center, Tatars-Mishars, Nizhny Novgorod Tatars.

Мишарская музыкально-обрядовая традиция представляет собой уникальный этнокультурный феномен, который характеризуется совокупностью жанровых и стилистических особенностей. Традиционное музыкальное творчество, а также обрядовые традиции нижегородских мишарей или нижгар, которых также называют сергачскими мишарями, наряду с коренными чертами, имеет отличительные особенности. Они, несомненно, дополняют общую духовную культуру мишарей, представляют большой научно-исторический и эстетический интерес.

Развитию культуры низгар, сохранению и культивированию традиций на современном этапе способствуют созданные в XX–XXI столетии этнокультурные центры, функционирующие в условиях национальных объединений.

В наше время татары-мишари Нижегородской области составляют около 1,3 % общей численности населения, проживая, в основном, в Нижнем Новгороде, Дзержинске и компактно – в Краснооктябрьском (68,36 %), Пильнинском (18,33 %), Сергачском (9,97 %), Спасском (18,26 %), Княгининском (2,66 %), Сеченовском (2,25 %) районах [1].

Наиболее крупные действующие этнокультурные центры татар-мишарей Нижегородской области включает Региональную национально-культурную автономию татар Нижегородской области, Местную национально-культурную автономию татар г. Нижнего Новгорода «Нур», Местную национально-культурную автономию татар г. Дзержинска, Нижегородский центр татарской культуры «Туган Як» и др.

Одной из важных задач, которую решают этнокультурные центры татар-мишарей Нижегородской области, является задача сохранения и развития музыкально-обрядовой традиции, региональных традиций народно-песенного исполнительства. К сожалению, сегодня мишарские традиции народно-певческого исполнительства находятся на грани исчезновения. Обрядовые традиции практически утеряны, а пласт лирических народных песен, мунаджатов и баитов известен лишь старшему поколению. В свою очередь, традиционное песенное наследие, сформированное многие столетия назад, подменяется различными образцами народных песен, созданных в более поздний период.

Аутентичные песенные традиции бережно сохраняются исполнителями татарских коллективов Нижегородской области, а это: фольклорный ансамбль «Сарбиназ» с. Татарское Маклаково и ансамбль «Алтын хэзинэ» с. Базлово Спасского района, фольклорный коллектив «Пошатбикэ» с. Пошатово Краснооктябрьского района, фольклорный

ансамбль «Умырзая» с. Андреевка Сергачского района; фольклорный ансамбль «Сафажай чишмэләре», татарский хор «Нур» с. Красная горка (Сафаджай) и татарский хоровой коллектив «Гузелия» с. Петряксы Пильнинского района, ансамбль «Туган як моңнары» г. Нижний Новгород и др.

Изучение концертной и творческой деятельности этнокультурных центров нижегородских мишарей позволило выявить некоторые формы воплощения мишарских народных песен, как аутентичные формы исполнения музыкально-фольклорных текстов и сценические аранжированные формы исполнения народных песен (народны хоры, ансамбли самодеятельности).

Рассмотрим деятельность нескольких этнокультурных центров татар-мишарей Нижегородской области [2].

Одним из первых хочется отметить этнокультурный центр с. Андреевка Сергачского района Нижегородской области. Руководителем этой организации долгое время был Р.Ш. Жалилов, а с 2019 г. руководителем стала Л.Ф. Жалилова. При этнокультурном центре на базе СДК с. Андреевка, который был открыт в 2007 году, функционируют фольклорный ансамбль «Умырзая». Репертуар ансамбля состоит, в основном, из материалов, записанных активистами этнокультурного центра у местных старожилов. Например, обряд «Каерыш», представленный на Межрегиональном фестивале татарского народного творчества «Милли көй».

Еще один этнокультурный центр с 1969 года функционирует на базе сельского дома культуры с. Пошатово Краснооктябрьского района Нижегородской области. Руководителем данной организации является Абдулхаликова Загира Хаммятовна. При центре ведется активная деятельность взрослого фольклорного коллектива «Пошатбикә» и детского фольклорного коллектива «Шатыр-ботыр». Их репертуар основан на собранных у местных старожилов обрядах, песнях и играх, среди которых обряд «Бәбәй цәе» (обряд, проводимый после наречения имени новорожденному), «Ныжы куру» (обряд, проводимый для того, чтобы ребенок перестал быть плаксивым).

Этнокультурный центр на базе СДК с. Базлово Спасского района Нижегородской области ведет свою деятельность с 1992 года. Его руководителем был У.Ф. Хасанов, а с 1 января 2007 года организацией руководит У.М. Нафеев. При центре функционирует ансамбль «Алтын Хэзинэ», репертуар которого формируется из песен и обрядов, записанных в самом с. Базлово, среди которых «Балага исем кушу» (обряд имянаречения). Ансамбль также ставит спектакли на татарском языке.

Еще одним этнокультурным центром, ведущим свою деятельность уже с 1980 г., является центр, располагающийся в с. Петряксы Пильнинского района. В нем действуют татарский хоровой коллектив «Гузелия» и танцевальный кружок «Иртэнге йолдыз». Руководитель центра Ахмяр Закиров в 2019 году восстановил в селе сбор подарков к проведению национального праздника.

Немалую роль в сохранении традиций нижегородских мишарей играет этнокультурный центр с. Татарское Маклаково Спасского района. С 1938 года в селе работает Дом культуры, который и стал впоследствии базой для создания этнокультурного центра.

Его первым директором был назначен Сулейман Жаббаров. С 1994 года центром стала руководить Райся Магжанова, а уже с 2010 года ее полномочия перешли к Марату Фатехову, который по сей день занимает эту должность. При этнокультурном центре в 2009 году был создан самодеятельный фольклорный ансамбль «Сарбиназ».

В эстрадной культуре сформировался определенный опыт знакомства слушателя с народно-песенным творчеством нижегородских татар. Огромную роль в этом процессе играет коллектив «Туган як моңнары» (г. Нижний Новгород). Данный творческий коллектив посредством ярких хореографических постановок и зрелищных форм воплощения знакомит нижегородцев с образцами музыкального фольклора.

Отметим, что песенная традиция татар-мишарей Нижегородской области во многом впитала в себя тенденции развития российской музыкальной культуры. Однако в ней сильны и прочны традиции

сохранения и приумножения народной песни. В области существуют опыты создания фольклорных ансамблей с попыткой обновления репертуара из новых экспедиционных записей фольклора, но, зачастую, своеобразная манера исполнения со временем нивелируется. Таким образом, исполнение татарского фольклора с учетом региональных традиций мишарского пения на сцене требует от исполнителя огромной образованности в этом вопросе, теоретической, исторической и вокальной подготовки.

В целях сохранения музыкально-обрядовых традиций нижегородских мишарей в 2020 году была организована фольклорно-этнографическая экспедиция в с. Татарское Маклаково Спасского района. Были собраны мунаджаты: «Мәүлет мөнәжәте» и «Кунаклык» в исполнении Ф.С. Таштабановой (1946 г.р.), «Йә, Хәбибем» в исполнении Р.И. Навмяновой (1940 г.р.), «Фирак уты» – Р.М. Сейфетдиновой (1955 г.р.). А.Я. Салихова (1953 г.р.) предоставила тексты баитов «Мөршидә бәете», «Наилә бәете», «Дустым Ринатка» и «Якты дөнъядан мин киткәч».

Р.И. Навмяновой были исполнены старинные песни «Йөрәгем ярсуына», «Утырдым көймәнең түренә».

Состоялась встреча с участниками фольклорного ансамбля «Сарбиназ». С их слов были записаны несколько обрядов, например, «Итек басу» («Валяние валенка»), «Бала сату» (обрядовые действия, имитирующие продажу ребенка родителям, проводимые для того, чтобы обмануть злых духов), «Кыз тешерү» (обрядовое действие, проводимое в момент привода невесты в дом мужа) и «Солдат озату» («Проводы в армию»). Самым ярким в репертуаре ансамбля является обряд «Силәзән» («Селезень»), проводимый во время свадьбы.

В заключение отметим, что деятельность этнокультурных центров, представляющих объединения нижегородских татар-мишарей, выполняет значимые функции в деле сохранения и приумножения музыкально-обрядовой традиции татарского народа как части народной традиционной культуры.

Список литературы

1. Нижегородская область / Посреди России. Информационно-аналитический журнал [Электронный ресурс]. URL: <https://posredi.ru/nizhegorodskaja-oblast.html> (Дата обращения: 15.10.2021).
2. Сайт национально-культурных объединений Нижегородской области [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nizgar.ru> (Дата обращения: 15.10.2021).

УДК 784 + 008.2

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ТАТАРСКОЙ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ КУЛЬТУРЫ (ПЕРВЫЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ XX ВЕКА)

Л.И. Хабибуллина, Л.Т. Файзрахманова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье исследуются предпосылки развития татарской вокально-хоровой культуры в первые десятилетия XX века, обозначены основные этапы названного процесса; показано значение творчества первых татарских композиторов для татарской вокально-хоровой культуры.

Abstract. The article examines the background of Tatar vocal and choral culture development in the first decade of 20th century, he researches outlines its main stages, also identifies the significance of the first Tatar composer into the development of Tatar vocal choral culture.

Ключевые слова: татарская вокально-хоровая культура, татарские композиторы, С. Габяши, С. Сайдашев, А. Ключарев, М. Музафаров, Казань.

Key words: Tatar Vocal and Choral Culture, Tatar Composers, S. Gabyashi, S. Saydashev, A. Klyucharev, M. Muzafarov, Kazan.

К современным студентам в соответствии с ФГОС предъявляются требования по освоению комплекса компетенций, необходимых в профессиональной деятельности. Одной из важнейших компетенций будущего педагога-музыканта является готовность к систематизации, обобщению и распространению отечественного методического опыта профессиональной деятельности, формирование которого невозможно без знания истории отечественной культуры и образования, включая его региональные аспекты. В контексте сказанного изучение исторического процесса развития музыкального образования и культуры в Казанской губернии является актуальным.

Согласно трудам А.Н. Валиахметовой, Е.В. Порфирьевой, Л.Т. Файзрахмановой, З.М. Явгильдиной и других авторов, важнейшим условием развития региона является деятельность культурно-образовательных центров – Казанского университета (1804 г.) и Духовной академии (1797 г.), где наряду с развитием науки и образования формировались также музыкально-просветительские традиции. Деятельность других учебных заведений (женский Родионовской институт, мужские и женские гимназии, Учительский институт, Высшие женские курсы и др.) также оказала влияние на развитие культуры и образования, особенно в контексте масштабных реформ 60-годов XIX в.

Вместе с тем, этот процесс имел свои особенности на территории многонациональной, поликультурной и поликонфессиональной Казанской губернии. Исследователи отмечают, что в системе традиционного мусульманского образования развиваются новые тенденции, которые обусловлены наметившимся в татарском обществе поворотом к «светскому» образованию на рубеже XIX – XX вв. В Казани и других российских городах появляются мусульманские учебные заведения прогрессивного «новометодного» направления (например, в Казани медресе «Мухаммадия» (1891 г.), Казанская татарская учительская школа (1876 г.) и др.) [5].

В публикации А.Н. Степановой отмечается, что события революции 1905 г. стали своего рода «катализатором» таких преобразований, благодаря которым происходит переход от старых традиций и устоев к освоению европейских отраслей искусства [4]. Активными участниками событий того времени стали казанские ученые, просветители, политики, среди них К.Ф. Фукс, С.М. Шпилевский, К. Насыри, Г. Исхаки.

Их начинания продолжили талантливые представители татарской творческой молодежи XX в., поэты и писатели, драматурги, театральные деятели Г. Тукай, М. Гафури, Г. Камал, К. Мотыгый, Ф. Амирхан, Ш. Камал, Г. Кареев, С. Гизатуллина-Волжская, И. Кудашев-Ашказарский, музыканты – певцы и инструменталисты В. Апанасьев, Г. Зайпин, Ф. Агеев, М. Рахманкулова, З. Яруллин, композиторы С. Габяши, С. Сайдашев [4].

Как показало проведенное исследование, начальный этап становления татарской хоровой культуры относится к первым десятилетиям XX века и связан с общими социокультурными процессами, оказавшими влияние на развитие татарского профессионального музыкального искусства. Немаловажное значение для его развития имела деятельность Казанского музыкального училища, открытого в 1904 г. на базе музыкальной школы Р.А. Гуммерта, в стенах которого со временем появились первые учащиеся из татарских семей [2, с. 102].

В первые десятилетия XX в. в Казани появились первые самостоятельные инструментальные ансамбли, театральные труппы, организованные татарской молодежью, а также хоровые коллективы, которые стремились к повышению своего исполнительского уровня и активно использовали в своем творчестве музыкально-поэтическое наследие татарского народа.

В исследовании А.Н. Валиахметовой «Музыкальная культура в Татарстане (середина XIX века – первая четверть XX века)» отмечается, что первые значимые события в сфере театра и музыки пришлись на период 1906–1908 гг. Ярким событием стало открытие

в Казани 1 декабря 1907 года Восточного клуба («Шәрык клубы»), который стал своеобразным центром просвещения, в стенах которого организовывались и проводились вечера музыки и литературы, в них принимали участие, как правило, исполнители народных песен, самодеятельные ансамбли народных инструментов разного состава, репертуар которых постепенно усложнялся. Здесь нередко выступали писатели и поэты: С. Рамиев, Г. Тукай, Ф. Амирхан и др. В 1906 году при клубе появляется свой струнный оркестр и со временем образуется драматическая труппа «Сайяр» («Передвижник»), в составе которой начинали творческую деятельность С. Габяши, а позже С. Сайдашев, М. Музафаров, здесь они представляли свои первые обработки популярных народных татарских песен.

Однако отсутствие профессионального образования и опыта часто становилось препятствием для освоения и обработки фольклора молодыми татарскими композиторами. В работах В.Д. Булгакова [1] и Г.Р. Зиннетуллиной [3], проводится мысль о том, что отсутствие в прошлом хоровых традиций в музыкальной культуре татарского народа ставило композиторов в период становления хорового искусства в особые условия, в которых им приходилось осваивать способы и традиции, опирающиеся на европейские (русские) стандарты.

Исторически фольклорное певческое искусство татарского народа развивалось в традициях монодийного исполнения. Ладоинтонационные основы, характерные для татарских народных напевов, значительно отличалось от господствовавших на протяжении многих веков музыкальных устоев европейского искусства, основанных на семиступенной диатонике. В своей работе Г.Р. Зиннетулина подчеркивает, что «национальное звучание, характерное для татарской мелодии, выражено, как «гармония на пяти звуках», что связано с использованием пентатонного лада и микрохроматики, а также манеры вокального интонирования, а именно, речитации и мелизматики». Автор отмечает, что большое влияние на постепенное внедрение в татарское певческое искусство

элементов многоголосия оказал процесс христианизации народов Поволжья. Так, например, фольклорные напевы крещенных татар подвергаются определенным изменениям под воздействием церковных песнопений. В результате этого процесса в 20–30-е годы прошлого столетия намечаются два разных подхода в понимании гармонизации пентатонной мелодики [3].

Первая группа, в которую входили такие деятели как С. Габяши, С. Рыбаков, А. Никольский, А. Литвинов, придерживались идеи несовместимости пентатоники с европейской гармонией. В статье «Татарская хоровая культура в 1917–1930-х гг.» Р.М. Шарипова пишет об особом значении творческой деятельности композитора С. Габяши, который стал одним из первых преподавать на татарском языке в музыкальных учреждениях Казани (1918–1919 гг. в школе им. М. Вахитова – предметы хорового пения и теории музыки; 1919 г., Мусульманские педагогические курсы в Педагогическом техникуме; с 1920 г. – музыкальное училище, далее переименованное в Центральную Восточную музыкальную школу, Высшую Восточную музыкальную школу, Восточную консерваторию, Восточный музыкальный техникум и позже, в 1930 г. – в Татарский техникум искусств), где организовывал хоровые коллективы, исполнявшие его обработки татарских народных песен, а также произведения для пяти и шестиголосного хора. Впоследствии хор Восточного музыкального техникума стал большим хоровым коллективом студентов вузов Казани, который постоянно привлекал к себе внимание слушателей и прессы [6].

Говоря о композиторском наследии С. Габяши, следует отметить его сборник «Милли моңнар. Төрөк-татар көйләре» («Национальные мелодии. Тюркско-татарские песни»), созданный в 1910–1920-х гг., в 1923–1925-х гг. и включающий хоровые произведения на стихи татарских поэтов и, в первую очередь, на стихи Г. Тукая. В этот же период им были созданы шестнадцать хоровых обработок народных песен. Они стали очень популярны у широких слоёв татароязычного населения города и поэтому в начале прошлого века исполнялись

на различных концертных площадках соло с аккомпанементом, а также в инструментальных обработках.

Анализируя особенности хорового письма С. Габяши-композитора, Р.М. Шарипова также отмечает верное понимание автором жанра песни, что проявлялось в избирательном обращении композитора к различным нюансам развития общей темы, в использовании инструментальной многоголосной фактуры как аккомпанемента к народным мелодиям. Имея богатую практику работы с хором, он, помимо создания обработок песен, также писал хоровые произведения собственного сочинения [6].

Придерживаясь теории и взглядов С. Габяши, композиторы А. Ключарев, М. Музафаров и др. в дальнейшем создавали яркие обработки народных песен.

Хоровые обработки М. Музафарова были написаны на основе татарских народных песен «Кар суы» («талая вода»), «Сибелә чәчәк» («осыпается цветок»), «Сакмар су» (название реки), «Әнисә», «Зиләйлүк» (женские имена). По мнению Г.Р. Зинетуллиной, композитор в своих произведениях сохраняет колорит народной мелодии, ее красоту, интонацию и ритм, используя приемы варьирования гармонии и фактуры. Благодаря многоголосному исполнению, одноголосные народные песни зазвучали более глубоко и эмоционально насыщено, что давало возможность проникнуть в истинный дух народной песни и дать ему достойную «огранку» [3].

В своей книге, посвященной композитору А. Ключареву, Н.А. Шумская анализирует хоровое творчество и классифицирует его не только по жанрам, но и по эмоциональному строю. А. Ключарев был известен созданием обработок песен разных народов. Одновременно с композиторской деятельностью он работал как этномузыколог, собиратель и публикатор народных песен из разных регионов страны, на основе которых создавал произведения в различных жанрах. И благодаря этому постепенно определяются пути подхода композитора к народному материалу, складываются типы хоровых обработок, присутствующие в его творчестве [8, с. 56-57].

Сторонником иного подхода в понимании гармонизации народной мелодии, по мнению Г.Р. Зинетуллиной, являлся скрипач и композитор И. Козлов, который одним из первых внедрил и использовал закономерности тональной гармонии. Эти же принципы освоили в своем творчестве и другие композиторы, в первую очередь в их числе был С. Сайдашев, считающийся по праву родоначальником нового типа татарской вокальной мелодии, чья активная деятельность началась после 1917 г. Он создавал вокальные номера для спектаклей, с 1922 г. плодотворно работая в Татарском театре в качестве заведующего музыкальной частью, а также, выполняя работу дирижера, непосредственно участвовал в действии спектакля. Это во многом способствовало более осознанному решению конкретных задач в создании музыкальных номеров, так как композитор сам руководил оркестром, хором и солистами [3].

Можно сказать, что с самого начала в деятельности композитора сложился его собственный музыкальный стиль в сочетании с определенными средствами музыкальной выразительности. С. Сайдашев осознавал свое предназначение как национального композитора, понимая, что музыка должна быть не только понятной для слушателя, но и в целом принятой татарским народом.

Р.М. Шарипова и Л.В. Бражник классифицируют его хоровое творчество по следующим основаниям: «музыка из спектаклей, написанная как отдельные хоровые эпизоды; хоровые сочинения, предназначенные для исполнения в торжественных событиях; произведения для детского хора» [7]. Авторы исследования отмечают первые поиски С. Сайдашева в области классических жанров, тех же музыкальных форм и гармонии, уже опробованных в европейской и русской музыкальных культурах, что привело к возникновению закономерного ладово-тонального синтеза в музыкальном мышлении композитора. Лучшие образцы татарского песенного искусства в творчестве композитора были созданы благодаря его умению соединить уже сложившуюся татарскую песенность с источниками новых жанров нетрадиционного происхождения. Продолжение «линии Сайдашева» в

дальнейшем мы обнаруживаем в хоровом творчестве Н. Жиганова, в чьих оперных хорах «мелодика носит ярко выраженный национальный характер, гармония подчинена тональной логике» [7, с. 190].

Подводя итоги исследования предпосылок развития татарской вокально-хоровой культуры первых десятилетий XX века, можно утверждать, что благодаря музыкально-просветительской деятельности учебных заведений Казани, а также появлению на рубеже XIX–XX вв. самодельных татарских исполнителей и любительских коллективов произошло становление творчества первых татарских композиторов, появилась насущная потребность в развитии профессиональной татарской композиторской школы. Интерес к светскому музыкальному искусству в татарской среде был обусловлен также кардинальными изменениями в сфере образования татарского населения, поскольку был осуществлен переход от старых устоев и традиций к освоению европейской (русской) культуры во всех ее направлениях. Творческая деятельность татарских композиторов в первые десятилетия XX в., в том числе созданные ими хоровые обработки народных песен, положили начало активному развитию татарской вокально-хоровой культуры. Их создание способствовало обогащению репертуара хоровых коллективов, а также повышению уровня исполнения и восприятия слушателей.

Список литературы

1. Булгаков, В.Д. Пути развития любительских хоров в Татарстане (20-е – 60-е годы XX века // Казанский музыковедческий альманах. Казань, 1999. С. 120–127.
2. Валиахметова, А.Н. Музыкальная культура в Татарстане (середина XIX века – первая четверть XX века): учебное пособие. Изд. 2-е, доп. Казань: Изд-во ТГГПУ, 2009. 147 с.
3. Зинетуллина, Г.Р. Становление и развитие хорового искусства в Республике Татарстан [Электронный ресурс] // Материалы IV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум – 2012» (Москва, 21–23 мая 2012 г.). URL:

<https://scienceforum.ru/2012/article/2012002325> (Дата обращения: 21.10.2021).

4. Степанова, А.Н. Особенности становления профессионального музыкального образования в Республике Татарстан в начале XX века [Электронный ресурс] // Вопросы исторической науки: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, май 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 29–31. URL: <https://moluch.ru/conf/hist/archive/85/3910/> (Дата обращения: 5.04.2019).

5. Файзрахманова, Л.Т. Музыкально-педагогическое образование в Республике Татарстан: от учителя пения к педагогу-музыканту, педагогу-исследователю: монография: в 2 ч. Ч. 1. Казань: ТГГПУ, 2010. 172 с.

6. Шарипова, Р.М. Татарская хоровая культура в 1917–1930-х гг. // Регионология. 2009. № 4. С. 257–260.

7. Шарипова, Р.М., Бражник, Л.В. Татарская хоровая культура XX века: монография. Набережные Челны, Казань: Набережночелнинский государственный педагогический университет, Казанская государственная консерватория (академия) им. Н.Г. Жиганова, 2013. 263 с.

8. Шумская, Н.А. Александр Ключарев. М.: Советский композитор, 1962. 156 с.

УДК 378.14:78

КАЗАНСКАЯ СКРИПИЧНАЯ ШКОЛА: ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ

Н.Р. Галиева

*Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье раскрываются проблемы становления казанской скрипичной школы, рассматриваемые в контексте общих проблем, имеющих значимость для понимания и интерпретации

музыкальной исполнительской и педагогической «школы» как особых феноменов. В рамках научной полемики приводятся факторы и факты, позволяющие обосновывать и устанавливать как самую возможность, так и особенности формирования казанской скрипичной школы. Центральным тезисом и важнейшим критериальным признаком этой школы являются отношение к образовательной организации, осуществляющей определенную образовательную деятельность в рамках отдельного образовательного пространства.

Abstract. In this article author considers the problems of settling of the Kazan violin`s school, which have significance for understanding and interpretation of musical and pedagogical school as a peculiar phenomenon. In the frame of scientific polemics author indicates the factors and facts, allowed to prove and mountain the possibility and specific of forming of the violin`s school in Kazan. As the central thesis and important criterial indication of this school author names it`s attitude to educational organization, realizing it`s activity in the frame of separate educational space.

Ключевые слова: школа, скрипка, Казань, музыка, проблемы становления.

Key words: School, Violin, Kazan, Music, Problems of Settling.

Вопрос о казанской скрипичной школе и ее становлении представляется довольно интересным и непростым и связан с разрешением проблем, имеющих значение как для теории, так и для методологии музыкально-исторических исследований. В их числе состоят проблемы, связанные с выявлением сущностных признаков феномена «скрипичная школа» в их системном виде; с доказательством самого факта существования этой школы в Казани, и далее – с выявлением и обоснованием исторически корректных этапов в процессе ее становления и развития.

Понятие «школа» – довольно емкое. В литературе представлены различные определения этого феномена и интерпретации термина. Результаты анализа дефиниций и материалов позволяют сделать вывод о том, что под «школой» можно понимать исторически сложившийся

феномен и явление в образовании, которое может рассматриваться как образовательная организация или их совокупность, осуществляющие образовательную деятельность в рамках отдельного образовательного пространства.

Школы реализуют направления в образовании, подразумевающие одну или несколько образовательных организаций, которым присущи определенные парадигмальные установки, принципы, подходы, совокупность требований, методов, специфических условий и особенностей обучения, а также наличие последователей, несущих и пропагандирующих идеалы этой школы.

Под терминологическим сочетанием *скрипичная школа* мы прежде всего понимаем образовательную структуру, осуществляющую подготовку скрипачей и ориентируемся на него при определении и обосновании казанской скрипичной школы. Скрипичная школа – это особый феномен. Говоря о нем, важно иметь в виду, что в отличие от научных, авторских и иных школ, скрипичная имеет свои специфические особенности. Они касаются прежде всего понимания статусных характеристик этой школы. В связи с этим понятие «скрипичная школа» требует своего уточнения.

Во-первых, необходимо иметь в виду, что музыкальные, в том числе скрипичные школы, могли делиться в зависимости от их отношения к определенному статусу (государственные, частные, авторские), к образовательному уровню (среднему, высшему или без ориентации на него), к профилю (национальному, региональному, академическому, профессиональному и т. д.).

Во-вторых, скрипичная школа может включать в себя как скрипичную *исполнительскую* школу, так и школу, прерогативой которой является подготовка скрипачей – исполнителей и педагогов, так называемую *педагогическую* школу. В данном контексте можно вести речь о двух компонентах скрипичной школы, указав на то, что часто они довольно близки и функционируют в условиях одного времени и культурно-образовательного пространства.

Весьма актуальной и значимой является проблема обоснования статуса казанской скрипичной школы. Можно ли говорить о существовании в Казани скрипичной школы, удовлетворяющей сущностным характеристикам и параметрам школы или нет? Если да, то с какого времени и на основании каких признаков? Какой момент можно считать началом становления казанской скрипичной школы? Можно ли считать началом становления создание первых музыкальных школ в Казани в 80-е годы XIX века или создание музыкального училища в 1904 году? Или с деятельности Литвинова и Аухадеева в этом училище в 20-30-е годы XX века? Либо надо считать началом становления казанской скрипичной школы открытие в 1945 году Казанской государственной консерватории и образование в 1948-м кафедры струнных инструментов, на которой начали работать выдающиеся педагоги: А.М. Лукацкий, приглашенный из состава Государственного симфонического оркестра СССР, и Н.В. Брауде, работавший до приглашения в Казань ассистентом профессора Московской консерватории А.И. Ямпольского и ставший первым заведующим кафедрой струнных инструментов в Казанской консерватории?

На эти вопросы можно дать ответ, лишь рассмотрев исторические особенности развития образования и исполнительства на скрипке в Казани.

Несмотря на опыт обучения скрипачей в XIX веке в стенах Императорского Казанского университета и существование в Казани в 1880-е годы скрипичных классов в нескольких музыкальных школах (А.А. Орлова-Соколовского, Р.А. Гуммерта, Российского музыкального общества под руководством В.Н. Пасхалова), все же можно с осторожностью говорить о становлении казанской скрипичной школы именно в этот период, хотя нам известно, что одним из выпускников школы Р.А. Гуммерта был скрипач и композитор И.А. Козлов, чьи выступления, по свидетельству очевидцев, были весьма успешными и вызывали большой интерес у публики [1]. Несмотря на существование в этих школах

образовательной системы, предполагающей ориентацию на разностороннее развитие скрипача, в настоящее время сложно говорить о том, что начиная с 80-х годов XIX века, в Казани зарождалась скрипичная школа, поскольку у нас нет сведений о качестве подготовки, методиках, принципах организации занятий, выпускниках этих школ и об их творческой судьбе и т. д. Скорее, этот период можно рассматривать как предтечу явления скрипичной школы в Казани.

Начало казанской скрипичной школы как организации, осуществляющей подготовку скрипачей, могло быть положено в 1904 году благодаря открытию в Казани музыкального училища, директором которого стал Р.А. Гуммерт. Следует отметить, что в год открытия училища в Казани уже насчитывалось 65 скрипачей и виолончелистов. Важно заметить, что обучение в училище осуществлялось с ориентацией на программы Московской и Петербургской консерваторий [2], на академические традиции европейской и русской музыкальных школ, на основе учебных программ и привлечения высококвалифицированных специалистов, преподающих на основе передовых для того времени методик обучения игре на скрипке. В этот период в училище начали свою деятельность педагоги А. Амиго, К.И. Русс, подготовившие первых скрипичных исполнителей и будущих преподавателей скрипки в Казани.

После революции 1917 года наступил новый – сложный, но при этом более продуктивный период в истории обучения игре на скрипке в Казани. Он связан с реорганизацией системы профессионального музыкального образования в Татарстане, с созданием музыкальных образовательных учреждений – «Восточной консерватории», которая «была расформирована (1922) и вскоре решением Татглавпрофобра преобразована в Восточный музыкальный техникум» [2] и с деятельностью выдающихся скрипачей, получившими образование в консерваториях Москвы и Петербурга – А.А. Литвинова и И.В. Аухадеева, внесшим огромный вклад в развитие скрипичного исполнительства в Казани и в подготовку профессиональных скрипачей.

Важно заметить, что Восточный (далее – Казанский) музыкальный техникум подготовил достаточно много квалифицированных музыкантов-профессионалов, которые пополняли состав оркестра Казанского оперного театра, а с момента образования в Казани музыкальных школ (с 1932 года) становились их преподавателями.

Благодаря деятельности Р.А. Гуммерта, А.А. Литвинова и И.В. Аухадеева в музыкальном училище была создана система подготовки скрипачей, настоящая скрипичная школа, которая отвечала запросам музыкальной культуры Татарстана, а позже, с образованием музыкальных школ в Казани в 1930-е годы – и потребностям музыкального образования и просвещения республики.

Школа способствовала появлению замечательных скрипачей, именами которых мы можем гордиться. Это: И.В. Бочкова, воспитанница ДМШ №1 имени Чайковского г. Казани, впоследствии ставшая заведующей кафедрой скрипки Московской консерватории, профессор кафедры скрипки Казанской государственной консерватории М.Г. Ахметов и многие другие.

Началом нового этапа обучения и подготовки скрипачей в Казани следует считать образование в 1945 году Казанской государственной консерватории и открытие в ней кафедры скрипки в 1948-м году, на которой работали выдающиеся мастера исполнительского и музыкально-педагогического дела. С этого времени можно говорить об образовании в Казани качественно новой *образовательной системы*, ориентированной на академические традиции в образовании, в которой кафедра струнных инструментов стала играть ведущую роль.

В дело подготовки высокопрофессиональных скрипачей заметный вклад внесли, долгое время преподававшие в консерватории, профессора В.С. Афанасьев, С.З. Басовский, Х.Г. Ходжаев, Б.В. Каплун, М.Г. Ахметов, Ш.Х. Монасыпов, наследовавшие традиции прежде всего Московской скрипичной школы. В эти же годы происходило становление педагогического мастерства молодых и перспективных педагогов – Ф.Л. Бурдо, а несколько позже –

Ф.Ш. Закирзяновой, М.Н. Зарипова и др. Благодаря деятельности кафедры и ее влиянию на качество обучения в музыкальных колледжах и ДМШ, в Казани и в Республике Татарстан сложилась своя система подготовки скрипачей, которую можно было бы назвать скрипичной школой Татарстана. Одной из ее особенностей является включение в программы обучения музыкального наследия и творчества композиторов Татарстана и республик Среднего Поволжья.

Современная скрипичная школа Татарстана объединяет кафедру скрипки Казанской консерватории, отделения струнных инструментов Средней специальной музыкальной школы, музыкальных колледжей и музыкальных школ, в которых работают выпускники Казанской консерватории и довольно хорошо рекомендует себя на российском и международном уровне. Об этом могут, в частности, свидетельствовать достижения скрипачей на всероссийских и международных конкурсах (Е. Ефремова (2019 г.), III Всероссийский конкурс скрипачей им. Г.С. Турчаниновой; А. Вайсбеккер (2018 г.), III Всероссийский музыкальный конкурс; А. Нургаянов (2016 г.), II Всероссийский конкурс скрипачей им. Н.А. Гольденберга, Международный конкурс им. Васко Абаджиева (София, 2021 г.) и др.), а также выступления лауреатов международных конкурсов – солистов и участников юниорского симфонического оркестра г. Казани, который неоднократно подтверждал свой высокий исполнительский уровень на концертных площадках Европы.

Таким образом, результаты рассмотрения обозначенных выше проблем позволяют говорить о существовании в настоящее время в Казани и в Республике Татарстан скрипичной школы как совокупности организаций, длительное время осуществляющих подготовку скрипачей на основе определенных принципов и подходов, а также о трех этапах ее становления: первом – с момента образования музыкального училища в Казани в 1904 году; втором – с момента становления профессионального музыкального образования в ТАССР и начала педагогической деятельности в Казанском музыкальном училище А.А. Литвинова и И.В. Аухадеева, и третьем – с момента

открытия Казанской государственной консерватории до наших дней. Каждый из этих периодов был связан с восхождением казанской и республиканской скрипичных школ на качественно новый уровень исполнительства и образования.

На наш взгляд, под *казанской* скрипичной школой следует понимать непрерывно развивающуюся образовательную систему, организацию, начало которой было положено в момент создания в Казани музыкального училища, сети музыкальных школ и, далее, кафедры струнных инструментов (позже – кафедры скрипки) Казанской государственной консерватории, которая заняла ведущее место в этой системе и определила векторы дальнейшего развития этой школы, а также скрипичной школы Республики Татарстан.

Список литературы

1. Кантор, Г.М. Казань – Музыка – XX век. Казань: Титул-Казань, 2007. 112 с.
2. Файзрахманова, Л.Т. Первый опыт организации высшего музыкального образования в Казани (Восточная консерватория в 20-е годы XX столетия) // Вестник Адыгейского государственного университета. 2010. Вып. 3 (65). С. 73–82.

УДК 78.04

ВОПЛОЩЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА СЮЮМБИКЕ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

З.Ф. Саттарова, Г.И. Батыршина

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В последние десятилетия в духовной жизни Республики Татарстан проявляется глубокий интерес к национальной истории, культуре. Казанская царица Сююмбике, одна из немногих героинь татарской истории, стала необыкновенно популярным образом, персонажем легенд и преданий, нашла свое художественное

воплощение в произведениях литературы и искусства. Сююмбике стала олицетворением национального идеала, символом красоты, мудрости, духовности татарского народа. Цель работы – рассмотреть воплощение национального образа Сююмбике в современной музыкальной культуре.

Abstract. In recent decades, the spiritual life of the Republic of Tatarstan has shown a deep interest in national history and culture. Kazan Tsarina Syuyumbike, one of the few heroines of Tatar history, became an unusually popular image, a character of legends and legends, found her artistic embodiment in works of literature and art. Syuyumbike has become the personification of the national ideal, a symbol of beauty, wisdom, spirituality of the Tatar people. The purpose of the work is to consider the embodiment of the national image of Syuyumbike in modern musical culture.

Ключевые слова: национальный образ, Татарстан, Казань, Сююмбике, музыкальная культура.

Key words: National Image, Tatarstan, Kazan, Syuyumbike, Musical Culture.

С именем легендарной царицы Сююмбике неизменно связывают дозорную башню в Казанском кремле – «Башню Сююмбике», ставшую символом города Казани. Среди наиболее популярных сюжетов о башне: история о сооружении ее семи ярусов Иваном Грозным за семь дней после взятия Казани в 1552 году и Сююмбике, которая бросилась с седьмого яруса, чтобы не попасть в плен русскому царю; история о ее постройке царицей в память о своем муже Сафа-Гирее, умершем в 1549 году; история о возведении башни царицей как минарета Хан-Джами или части дворца казанских ханов.

Однако эти популярные легенды о «Башне Сююмбике» не имеют подтверждения. Исторически достоверной сегодня признается версия о том, что Сююмбике была дочерью ногайского мурзы Юнуса. В 1533 году ее привезли в Казань в качестве невесты казанского хана Джан-Али, посаженного на казанский престол великим князем

Василием III. Вскоре после убийства хана Джан-Али Сююмбике стала женой казанского царя Сафа-Гирея. После смерти Сафа-Гирея в 1549 году Сююмбике стала регентшей при малолетнем сыне Утямыш-Гирее. В 1551 году Сююмбике с сыном увезли в Москву, насильно выдали замуж за хана Касимовского и Казанского Шах-Али. До конца жизни Сююмбике была вынуждена жить в Москве.

Сююмбике вошла в историю как первая женщина-мусульманка, занимавшая высший пост в мусульманском государстве; татарская правительница, которую народ уважал и любил за то, что она отменила все налоги и подати с крестьян. Ее характеризовали как образованную, красивую, начитанную женщину, умелого политика и дипломата.

Важный вклад в изучение Сююмбике внесли труды ученых – историков, филологов, искусствоведов, таких как Н.Г. Агдеева, Г.Ш. Азитова, Р.Р. Ахмадишина, Д. Валеева, Э.Р. Газизова, А.Ф. Файзуллина, Р.Р. Хайбуллина, Р. Шагеева и др.

Существует ряд литературных текстов, посвященных Сююмбике: от фольклорного памятника баита «Сююмбике» и русских исторических поэм (М. Херасков, Г. Державин) до современных романов Р. Батуллы («Сююмбике»), М. Хабибуллина («Сююмбике ханбика и Иван Грозный») и поэзии И. Юзеева («У башни Сююмбике»). В работах Ш. Марджани, Х. Фаизханов, романах, стихотворениях, исторических драмах Г. Исхаки, М. Гафури, Ф. Амирхана Сююмбике являлась символом национальной свободы и борьбы против русского завоевания.

Роман-сказание Рабита Батуллы «Сююмбике – царица казанская» вышел в свет в 1992 году и получил большой общественный резонанс. Его презентация в театре им. Г. Камала сопровождалась театрализованным представлением фрагментов романа и исполнением И. Шакировым, Р. Миндияром, Р. Галимовой старинных народных песен о Сююмбике. Образы легендарной царицы Сююмбике и верного ей религиозного деятеля, поэта и одного из руководителей обороны Казани в 1552 году Кул Шарифа воплотили А. Каюмова

и Ф. Зиганшин, а сына Сююмбике – Утямыш-Гирея сыграл младший сын Батуллы – Байбулат.

Художественные изображения Сююмбике представлены в скульптуре и исторической живописи Б. Урманче, Ч. Ахмарова, И.К. Зарипова, А.И. Тумашева, К.А. Нафикова, Р.М. Вахитова, Б. Гильванова и др.

Музыкальная ретроспектива истории Сююмбике отражена в таких произведениях, как: симфония № 3 «Легенда башни Сююмбике» А. Луппова, симфония «Сююмбике» Ш. Тимербулатова, симфоническая поэма «Явление Сююмбике» З. Рауповой, опера «Сююмбике» Б. Мулюкова, арт-опера «Крыло Сююмбике» Э. Галимовой, опера «Сююмбике» Р. Ахияровой, кантата «Хэтер» («Память») Луизы Батыр-Булгари и др.

26 сентября 2018 года на сцене Татарского академического государственного театра оперы и балета им. М. Джалиля состоялась премьера оперы «Сююмбике» Резеды Ахияровой, заслуженного деятеля искусств РТ и РФ, народной артистки РТ.

Это историческая музыкальная драма в трех действиях, шести картинах на либретто Рената Хариса, поставленная режиссером Юрием Александровым и художником-постановщиком Виктором Герасименко. Дирижёр-постановщик – Ренат Салаватов, художник по костюмам – Виктория Хархалуп [8].

Партии на премьере исполнили: Гульнора Гатина (Сююмбике), Арслан Сибгатуллин (сын Утямыш, наследник ханского трона), Ахмед Агади (Иван Грозный), Филюс Кагиров (Касимовский хан Шигалей), Сервер Кадиров (Бибарс-мурза), Дарья Рябинко (Анастасия, жена Ивана Грозного).

Музыкальная характеристика Сююмбике, созданная Р. Ахияровой, отсылает к историческим женским образам русской оперной классики – «Царской невесты» Н.А. Римского-Корсакова, «Бориса Годунова» М.П. Мусоргского.

Сююмбике предстает в опере двояко – как героиня легенды (в сцене прощания, арии «Если откроются небеса», финале), и как историческая личность (во втором акте, сцене с Шах-Али в третьем акте).

Автор оперного либретто Р. Харис указывает, что он внимательно изучил исторический материал, «но “Сююмбике” – не документальное произведение»: «Мы, авторы, хотели увлечь слушателей вечными темами, которые являются неизменными в любую эпоху и укрепляют в человеке чувство собственного достоинства...» [5].

Показательными для образа являются две большие арии и несколькими ариозо, лирические дуэты и развернутые ансамблевые сцены с участием Сююмбике. Их отличает мелодическая красота и выразительность.

Эмоционально красноречива сцена экспрессивного танца Сююмбике с палантином – подарком русской царицы Анастасии, олицетворяющего горькую судьбу царицы.

Сююмбике в опере Р. Ахияровой – это женщина с трагической судьбой, на долю которой выпало защищать ханство и спасти сына. По словам режиссера Ю. Александрова, судьба и личность главной героини оперы символизируют для него душевную красоту и женскую незащищенность: «Мой спектакль прежде всего о женщине, которая лишилась всего – мужа, свободы, единственного сына... Однако одним из главных моих условий было, чтобы опера заканчивалась на тихой и светлой ноте, потому что это наша память о женщине, которая пожертвовала собой ради своего народа» [10].

В апреле 2021 года на YouTube был представлен «музыкально-исторический клип» (жанр указан авторами – З.С.) – кантата «Хәтер» («Память») о казанской царице Сююмбике Луизы Батыр-Булгари, композитора, заслуженного деятеля искусств РТ.

Кантата была написана Л. Батыр-Булгари еще в 2005 году к 1000-летию Казани, но впервые исполнена и представлена зрителю лишь в 2020 году, благодаря гранту министерства культуры РТ.

В кантате создается идеализированный образ татарской правительницы, образ – олицетворение национальных качеств татарского народа. Сююмбике выступает в клипе символом национальной свободы и борьбы против русского завоевания. Ее трагическая судьба, предвосхитившая падение Казанского ханства, вызывала в народе стремление продолжить борьбу за свободу.

Средствами музыкального видео-повествования перед зрителями предстает ногайская принцесса, мать наследника казанского престола, супруга хана, женщина, политический деятель, символ огромной эпохи Сююмбике. Это смелая, волевая женщина, государственный деятель, мать, оплакивающая своих сына и супруга, женщина, ставшая во главе Казанского ханства в минуту большой опасности, сделавшая все возможное для сохранения национальной независимости татарского народа.

Клип воссоздает историческую действительность времен Сююмбике, сочетая ее с кадрами современной жизни. Для этого использованы экспонаты из Национального музея и музея истории государственности РТ, кадры телерадиокомпании «Новый Век». За реконструкцию исторических костюмов средневековых воинов, воинские доспехи отвечал Ришат Насыров, национальных костюмов – Ильдар и Зульфия Гатауллины. «Мы не только записали песни, но и сняли музыкально-исторические видеоклипы, которые оказались минифильмами, изображающими трагические страницы судьбы нашего народа и самой царицы Сююмбике», – говорит о клипе Л. Батыр-Булгари.

В работе над фильмом приняли участие сыновья Л. Батыр-Булгари: запись голоса, сведение, мастеринг осуществлял Рустам Булгари-Явич; режиссером, оператором и монтажером выступил Расул Ноби-Рамос.

Кантата (видеоклип) состоит из 2 самостоятельных частей.

Первая часть – «Сөембикә моңы» («Песнь-плач о Сююмбике») написана на слова Гульназ Гариповой и проникновенно исполняется в клипе Саидой Мухаметзяновой, талантливой певицей, участницей

шоу Первого канала «Голос. Дети», в репертуаре которой татарский фольклор, песни на многих языках.

Исполнение Саиды Мухаметзяновой сопровождается а *carrella* Государственного камерного хора РТ под управлением Миляуши Таминдаровой.

Часть написана в тональности ми минор, отражает бережное отношение композитора к татарскому фольклору и его ладовой организации; пентатоника сочетается с хоральной фактурой хорового сопровождения, имеющей функционально-гармонический план европейского типа. Во вступлении в партии Сююмбике использована мелизматика, традиционная для татарского моң.

Особый звуковой колорит создается благодаря звукорежиссуре: эффект реверберации (эха), воссоздающий звуковой образ вокального исполнения в древнем храме, плавная динамика и выстроенный звуковой баланс рождает глубокие чувства восхищения и скорби.

В данной части композитор представляет современное видение традиций песенного жанра баита, повествующего об исторической судьбе национального образа татарского народа – Сююмбике.

Вторая часть – «Сөембикә манарасы» («Сказание о башне Сююмбике») контрастна первой части по содержанию и характеру, близка жанру торжественной песни-гимна, прославляет великую историю татарского народа. Текст «Сказания» написан Анасом Хасановым.

Песню исполняет известный башкирский певец Ильнар Шарафутдинов в сопровождении Государственного камерного хора РТ и оркестрового звучания.

Часть написана в переменной тональности фа диез минор – Ля мажор. Блистательное вокальное исполнение Ильнара Шарафутдинова, богатая оркестровка, маршеобразный характер инструментального сопровождения, яркие кульминационные проведения темы, поддержка хора захватывают своей мощью и экспрессией, рожают чувства гордости и патриотизма.

В завершение отметим, что представленные в работе примеры воплощения легендарного образа Сююмбике в современной музыкальной культуре доказывают богатые возможности в передаче глубокого гуманистического смысла исторического повествования о казанской царице. Это и произведения академической музыки, предполагающие традиционные формы сценической постановки или концертного исполнения, и сочинения, интегрирующие лучшие традиции классической музыки и современные достижения видео- и мультимедиа-технологий, благодаря чему национальный образ татарского народа становится доступным многомиллионной аудитории виртуального пространства в любой точке мира.

Список литературы

1. Азитова, Г.Ш., Хайбуллина, Р.Р. Легенда о башне Сююмбике // Материалы студ. науч. кружка «Человек. Общество. Современность». М., 2016. С. 23–24.
2. Валеева, Д. Образ Сююмбике в изобразительном искусстве // Сююмбикэ ханбикэ. Казань, 2006. С. 159–165.
3. Газизова, Э.Р. Легенда о Сююмбике // Материалы студ. науч. кружка «Человек. Общество. Современность». М., 2016. С. 11–13.
4. Дудин, В. Оперная башня «Сююмбике» [Электронный ресурс] // Играем с начала. 2018. № 10. URL: <http://archive.gazeta.igraem.ru/a19201810> (Дата обращения: 9.09.2021).
5. Игламов, Н. Опера «Сююмбике»: в поисках национального идеала [Электронный ресурс] // «Бизнес Online». 2018. 30 сент. URL: <https://kam.business-gazeta.ru/article/397110> (Дата обращения: 9.09.2021).
6. Кантата «Хэтер» («Память») о царице Сююмбике (Сююмбикэ моңы, Сююмбикэ манарасы) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=v424l87cZSw> (Дата обращения: 10.09.2021).
7. Лаврова, Л. Опрокинутая башня Сююмбике [Электронный ресурс] // Литературная газета. 2019. № 6 (6678) (13 февр.)

<https://lgz.ru/article/-6-6678-03-02-2019/oprokinutaya-bashnya-syuyumbike/> (Дата обращения: 9.09.2021).

8. Малахальцев, А. Сказание о Сююмбике [Электронный ресурс] // Республика Татарстан. 2001. 22 дек. URL: <http://rt-online.ru/p-rubrikult-33371/> (Дата обращения: 10.09.2021).

9. Резеда Ахиярова: «Сююмбике была мудрой правительницей» [Электронный ресурс] // Играем с начала. 2018. 31 окт. URL: <https://gazetaigraem.ru/article/6541> (Дата обращения: 9.09.2021).

10. Стрельцова, О. Премьера, которая войдет в историю [Электронный ресурс] // Республика Татарстан. 2018. 28 сент. URL: <http://rt-online.ru/premera-kotoraya-vojdets-v-istoriyu/> (Дата обращения: 10.08.2021).

11. Шагеева, Р. Море живописи Ильдара Зарипова // Казанские ведомости. 1994. 20 апр. С. 246–249.

УДК 789

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ШКОЛЫ ИГРЫ НА УДАРНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ XXI ВЕКА

Ц. Ян

*Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования наиболее известных национальных школ и центров исполнительства на ударных инструментах в разных странах мира. Проводится анализ деятельности выдающихся педагогов, композиторов и исполнителей на ударных инструментах.

Abstract. The article examines the process of formation of the most famous national schools and centers for percussion instruments in different countries of the world. The analysis of the activities of outstanding teachers, composers and percussionist is carried out.

Ключевые слова: музыкальное искусство, ударные инструменты, барабан, ксилофон, гонг.

Key words: Musical Art, Percussion Instruments, Drum, Xylophone, Gong.

Исполнительство на ударных инструментах в XXI веке находится на новом витке своего развития. Появляются новые оригинальные произведения для ударных инструментов, методические пособия, проводятся международные конкурсы, концерты и мастер-классы, появляются новые школы и центры игры на ударных инструментах.

В настоящее время в мире существуют несколько таких центров. Наибольшую известность в мире в конце XX и в начале XXI века получила немецкая школа, основателем которой был *Зигфрид Финк* (Siegfried Fink) (1928–2006), внесший огромный личный вклад в развитие исполнительства на ударных инструментах в мире. На базе Университета музыки Вюрцбурга (ФРГ) в 1974 году он создал ПеркуSSIONную студию, которая стала мировым центром и подготовила более 100 выдающихся педагогов и мастеров игры на ударных инструментах. Среди них: Петер Садло (Германия, Австрия), Марк Андреас Гизеке (Германия), Ней Габриэль Розауро (Бразилия, США), Марк Кристофер Лутц (США), Марк Глентуорт (Англия) и многие другие.

З. Финк за свою карьеру дал около 500 концертов, состоялись премьеры 300 новых произведений. Его «Percussion studio» («Исследования для малого барабана») в шести томах являются одной из самых популярных методик обучения игре на малом барабане. Разработанная под руководством З. Финка в 1977 году «Учебная программа для ударных инструментов», оказалась востребованной для преподавателей и кафедр ударных инструментов, которые развивали обучение на маримбе, вибрафоне, барабанной установке, педальных литаврах, концертном ксилофоне, концертном гlockenspielе, гонгах, там-тамах, ударных инструментах Латинской Америки, Африки, Бразилии и намеревались применять «авангардные» звучания

и тембры. К сожалению, Студия перкуссии в Вюрцбурге постепенно перестала выполнять роль ведущего международного центра искусства игры на ударных инструментах.

Традиции Вюрцбургской школы продолжал ученик З. Финка – *Петер Садло*, профессор Высшей школы музыки и театра в Мюнхене и Университета «Моцартеум» в Зальцбурге. Пресса называла Петера Садло «талантом века». Его экстраординарные музыкально-исполнительские качества – интуиция, эмпатия и виртуозность нашли признание как у публики, так и у критиков, и сделали его всемирно известным артистом. Он выступал с сольными концертами в Европе и мире, где играл с ведущими оркестрами. Его партнерами были такие выдающиеся исполнители как Марта Аргерих, Алиса Сару Отт, Клеменс Хагена Одер, Гидон Кремер и др. Для Петера Садло создавали произведения Минас Борбудакис, Мориц Эггерт, Харальд Генцмер, София Губайдулина и др.

Постепенно в разных странах стали появляться новые центры обучения игре на ударных инструментах, приобретшие статус школ. К ним необходимо причислить Музыкальную школу Тохо Гакуэн в Токио (Япония), Университет Майами, Джульярдскую школу (США) и Высшую академию музыки и искусств Страсбурга (Франция), а также Российскую академию музыки имени Гнесиных, Московскую государственную консерваторию имени П.И. Чайковского (Россия). Формирование этих центров в значительной степени зависело от деятельности выдающихся педагогов, композиторов и исполнителей на ударных инструментах, среди которых Зигфрид Финк и Петер Садло (Германия), Кэйко Абе (Япония), Ней Розауро (Бразилия, США), Эммануэль Сежурне (Франция) и другие.

Выдающимся исполнителем на ударных инструментах, педагогом и композитором является ученик З. Финка *Ней Розауро* (Бразилия, США). Он долгое время работал в Бразилии, а с 2000 г. руководит кафедрой ударных инструментов в Университете Майами (США).

Сочинения Нэй Розауро очень популярны во всем мире. Он опубликовал более 100 своих произведений для ударных инструментов, а также несколько книг по методике обучения игре на них. В своем творчестве Ней Розауро использует элементы и богатство бразильского фольклора. Его Концерт для маримбы с оркестром до сих пор является самым популярным и был исполнен более чем 3000 раз различными оркестрами мира.

Центром обучения игре на ударных инструментах в Азии является Toho Gakuen School of Music в Токио. В ней долгое время работает известная во всем мире исполнительница на маримбе и композитор, профессор *Кэйко Абе*. Она добавила в репертуар более 70 сочинений, выпустила 13 альбомов с записью музыки для маримбы. Кэйко Абе выступала с известными оркестрами, ударными коллективами и джазовыми исполнителями более чем в шестидесяти странах мира (в том числе и в РАМ имени Гнесиных, и в консерватории Санкт–Петербурга). Также она была одним из главных специалистов, способствовавшим совершенствованию конструкции маримбы, техники игры на ней. Благодаря ее сотрудничеству с Корпорацией Yamaha была разработана современная пятиоктавная концертная маримба. Кэйко Абе – первая женщина, которая была введена в Зал славы Общества ударных искусств в 1993 году.

Во Франции известность получила Высшая академия музыки и искусств Страсбурга, в которой преподает выдающийся исполнитель, педагог и композитор *Эммануэль Сежурне*. Его музыка для ударных получила очень большое признание и успех. Так, его Концерт для маримбы и струнного оркестра с 2005 года был исполнен более 600 раз в разных странах.

В США наиболее известными центрами являются Джульярдская школа, Университет Майами и Eastman School of Music (Рочерстерский университет, Нью-Йорк). В них работают довольно известные в США исполнители, выступающие как с сольными программами, так и в составе лучших оркестров.

В Китайской Народной Республике в настоящее время ведущими центрами подготовки профессиональных исполнителей на ударных инструментах являются Центральная и Шанхайская консерватории музыки. Большая роль в подготовке высококвалифицированных специалистов для сферы музыкального искусства Китая принадлежит профессорам Ло Тяньци (Шанхайская консерватория музыки) и Ван Идун (Китайская консерватория музыки, Пекин).

Российская школа игры на ударных инструментах формировалась еще в XIX столетии. В настоящее время основные творческие и педагогические силы сосредоточены в Российской Академии Музыки имени Гнесиных (РАМ), а также в консерваториях Москвы и Санкт-Петербурга. Эти вузы готовят высококвалифицированных специалистов, многие из которых становились победителями международных конкурсов.

Среди российских исполнителей и педагогов наибольшую известность и признание получили выпускники Российской Академии Музыки (ранее – ГМПИ имени Гнесиных): профессор А.В. Суворов (ученик В.В. Федина), а также ученики одного из основоположников российской школы игры на ударных инструментах В.П. Штеймана: М.И. Пекарский, Д.М. Лукьянов (ныне заведующий кафедрой ударных инструментов РАМ) и его ученик – лауреат Всероссийских и Международных конкурсов И.А. Мелихов [3].

В Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского специальный класс ударных инструментов открылся только в 1925 г. С 1955 по 2018 годы класс ударных инструментов вел один из виднейших педагогов Московской школы ударных инструментов В.М. Снегирев, ученики которого (Виктор Гришин, Анатолий Курашов, Валерий Барков) работают на кафедре медных духовых и ударных инструментов этой консерватории, сохраняя и достойно неся ее лучшие традиции.

Список литературы

1. Лазовский, А.Н. Исполнительство на ударных инструментах: научно-методическое наследие Нея Розауро // Культура и искусство. 2017. № 3 (20). С. 110–118.
2. Кафедра духовых и ударных инструментов Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mosconsv.ru/ru/groups.aspx?id=11202> (Дата обращения: 14.10.2021).
3. Кафедра ударных инструментов РАМ им. Гнесиных [Электронный ресурс]. URL: <https://gnesin-academy.ru/sveden/struct/orkestrovyj-fakultet/kafedra-udarnyh-instrumentov/> (Дата обращения: 14.10.2021).
4. Турчинский, Б. Литавр таинственные звуки [Электронный ресурс]. URL: <https://www.partita.ru/articles/drummers.shtml> (Дата обращения: 12.10.2021).
5. Mark Andreas Giesecke. Siegfried Fink [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pas.org/about/hall-of-fame/siegfried-fink> (Дата обращения: 10.10.2021).

УДК 784

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КИТАЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

М. Ли

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. Статья посвящена анализу тенденций развития китайского национального вокального искусства. Автором выявлены особенности диверсификации и интеграции в развитии китайской вокальной музыки, показана роль традиционной китайской оперы и народных песен в данном процессе.

Abstract. The article is devoted to the analysis of trends in the development of Chinese national vocal art. The author identifies the features of diversification and integration in the development of Chinese vocal music, shows the role of traditional Chinese opera and folk songs in this process.

Ключевые слова: Китай, национальное вокальное искусство, тенденции развития, китайская опера, китайские народные песни.

Key words: China, National Vocal Art, Development Trends, Chinese Opera, Chinese Folk Songs.

Китайская вокальная музыка прошла тысячелетний путь развития, постоянно совершенствуясь и формируя уникальные особенности национального исполнительского искусства. Музыка стала важнейшей частью духовной жизни граждан Китая, а приобщение к национальной вокальной музыке стало особенно актуальным в настоящее время.

Длительное развитие китайского вокального искусства способствовало формированию системы вокального исполнительства, основанной на традиционном китайском оперном искусстве, достижениях западноевропейского вокального искусства (итальянского бельканто), результатах научных исследованиях о природе певческого дыхания и резонансе.

Китайское национальное вокальное искусство сосуществует с другими национальными школами вокального искусства в мире, при этом оно сформировало свой собственный уникальный многообразный стиль, обусловленный полиэтническим составом населения и разнообразием их культурных традиций.

Принято считать, что китайская национальная вокальная музыка характеризуется внутренним единством стиля исполнения народных песен и оперных произведений. Однако это не так: китайские народные песни, оперы, музыкальные драмы и их жанры разнообразны, кардинально различаются по региональным,

национальным и языковым особенностям, что влияет на манеру и стиль исполнения.

В Китае насчитывается пятьдесят шесть этнических групп, и они находятся в разных географических средах проживания. Присутствуют большие различия в особенностях национального характера и особенностях музыкального языка. Невозможно использовать одинаковые певческие приемы для исполнения народных песен разных этносов. Северные народные песни, в основном, используют семитоновый звукоряд, имеют более широкий диапазон, а характер их исполнения – более открытый и экспрессивный, в то время как южные народные песни основаны на пентатонике с более узким диапазоном и плавными мелодическими линиями.

Следует подчеркнуть, что сегодня, в условиях мультикультурного пространства функционирования мирового музыкального наследия, активно проявляется интегративная тенденция в развитии китайского вокального искусства, что характеризуется созданием собственной системы вокального искусства благодаря многолетнему культурному взаимодействию и взаимообогащению традиций различных этнических групп Китая.

Таким образом, важно отметить тенденции диверсификации и интеграции в развитии традиционной национальной вокальной музыки, что проявляется, с одной стороны, в целостном и самобытном облике китайского вокального искусства в контексте мирового музыкального наследия, а с другой стороны, в его ярком жанровом и стилевом многообразии, обусловленном богатством этнокультурных традиций Китая.

Список литературы

1. Ян, Ш. Ориентация и развитие вокального искусства китайского меньшинства // Музыкальные исследования. 2001. № 3. С. 24–26.
2. Цай, Чж. История китайской музыкальной эстетики. Пекин: Издательство народной музыки, 2003. 316 с.

3. Цзоу, Ч. Вокальная музыкальная лингвистика – речь и пение. Пекин: Издательство народной музыки, 2009. 417 с.

УДК 78.03

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО РОССИИ В ЭПОХУ
ПРОСВЕЩЕНИЯ: ПЕРЕХОД ОТ АСКЕТИЗМА
К СВЕТСКИМ МОТИВАМ**

Ц. Го

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. Статья посвящена музыкальному искусству России эпохи Просвещения. Автором показано, что в развитии музыкального искусства данного периода осуществлялся переход от сдержанно-холодного феодального периода к искусству, обладающему светским характером. Указанные изменения происходили закономерно, на протяжении трех основных этапов: конец XVII – начало XVIII века, середина XVIII века, конец XVIII века.

Abstract. The article is devoted to the musical art of Russia of the Age of Enlightenment. The author shows that in the development of musical art there was a transition from a restrained and cold feudal period to an art with a secular character. These changes occurred naturally, they can be divided into three main stages: the end of the 17th – the beginning of the 18th century, the middle of the 18th century, the end of the 18th century.

Ключевые слова: музыкальное искусство России, эпоха Просвещения, канты, хоровое пение, концерты.

Key words: Musical Art of Russia, Age of Enlightenment, Cants, Choral Singing, Concerts.

Эпоха Просвещения, активный период которой приходится на XVIII век, стала в России и зарубежных странах знаковым для

развития искусства: живописи, архитектуры, литературы, хореографии, театра и, безусловно, музыки. Во всех видах искусства произошли коренные преобразования, которые приблизили Россию к странам Европы, помогли отойти от архаичных феодальных мотивов к более возвышенным – светским.

Европейские идеи о необходимости фундаментальных изменений реципировались российскими государственными деятелями и деятелями искусства, адаптировались к российским реалиям с учетом национальных особенностей, традиций, истории и взглядов. В эпоху Просвещения искусство стало более доступным для разных слоев населения и одновременно стало сферой профессиональной деятельности.

Однако, несмотря на бурное развитие поэзии, прозы, живописи, архитектуры, деятельность русских композиторов и музыкантов все еще не оценивалась по достоинству в сравнении с зарубежными странами. По этой причине музыкальное искусство в России в XVIII веке стремилось перенять зарубежный опыт и овладеть жанрами, популярными у светской публики других стран.

Все изменения в русском музыкальном искусстве в эпоху Просвещения происходили закономерно и постепенно. Их можно разделить на три основных этапа: конец XVII – начало XVIII века, середина XVIII века, конец XVIII века.

Первый этап, который длился с конца XVII до первой половины XVIII века, можно охарактеризовать как период популяризации традиций прошлого и активное преобразование музыкальной сферы. Это оказало положительное влияние, так как отсутствие резкого перехода к новым формам и жанрам, а также обращение к уже привычным музыкальным традициям (например, популяризация хоровой храмовой культуры и так далее) способствовали более спокойному принятию заимствований в обществе.

Среди новшеств, появившихся в этот период, можно выделить: развитие инструментальной музыки, создание военных духовых

оркестров, создание домашних оркестров для поддержания светского быта (например, торжественные приемы в парке, саду и так далее).

В период правления Петра I получили еще более широкое распространение канты. Кант – это один из родов бытовой многоголосой песни (как правило, для трех голосов), первоначально получивший распространение среди духовенства [3, с. 1]. В начале XVIII века канты стали популярны не только в церковной среде, их стали писать не только на религиозные тексты и постепенно начали исполнять под аккомпанемент. В этот период появились следующие виды кантов: шутливые, застольные, хвалебные, канты-виваты, лирические.

Наиболее популярными среди исполнявшихся кантов стали следующие произведения: «Радуйся русской земле» (кант-виват), «Ах, свет мой горький» (лирический кант), «Два каплуна-хоробруна» (шутливый кант), «Мире лукавый» (лирический кант), «Виват, Россия, именем преславна» (кант-виват), «Орле российский, пусти свои стрелы» (кант-виват), «Радуйся, Россие, радости сказую» (кант-виват).

Как видно из представленного выше перечня кантов, в XVIII веке особую популярность и признание заслужили канты-виваты, которые прославляли государство, воспевали подвиги воинов и исполнялись, как правило, во время торжественных приемов.

Второй этап эволюции музыки в России, имевший место в середине XVIII века, ознаменовался следующими событиями: появлением рогового оркестра, распространением барочного многоголосия.

Роговой оркестр создавался по подобию симфонического, он получил признание публики, однако не просуществовал долгое время. Это объясняется сложностью исполнения произведений, так как один рог исполнял всего одну ноту. Следовательно, для исполнения произведения Моцарта требовалось порядка пятидесяти музыкантов.

Следует особо выделить третий этап, пришедшийся на окончание XVIII века, так как он стал вершиной развития музыкального искусства в эпоху Просвещения. Этот период нередко именуют «кульминацией эпохи Просвещения». Именно на данном этапе произошло становление светской композиторской школы. В ее создании принимали участие представители различных направлений в музыке. Важно выделить особенность русской композиторской школы, которая заключается в том, что она сумела стать в один ряд с европейской, сохранив при этом свои национальные особенности и традиции.

Наиболее известными музыкальным деятелями этого периода стали: М.С. Березовский, Д.С. Бортнянский, В.А. Пашкевич, Е.И. Фомин, И.Е. Хандошкин.

Стоит отметить, что сочетание традиций с новыми направлениями и жанрами так же наблюдается в этом периоде, как и в начале XVIII века. Отдельному и более детальному изучению подвергается народное творчество, изучается фольклор, создаются сборники народных песен.

Таким образом, развитие музыкального искусства в эпоху Просвещения можно охарактеризовать переходом к европейским музыкальным традициям на основе фундамента в виде древнерусского музыкального творчества, которое способствовало созданию русской музыкальной школы в XVIII веке.

Список литературы

1. Доброхотов, Б.В., Келдыш, Ю.В. и др. История русской музыки. В 10 т. Том третий. XVIII век. Часть вторая. М.: Музыка, 1985. 424 с.
2. Келдыш, Ю.В., Левашева, О.В. История русской музыки. В 10 т. Том второй. XVIII век. Часть первая. М.: Музыка, 1984. 336 с.
3. Рапацкая, Л.А. История русской музыки: От Древней Руси до Серебряного века: учебник для студ. пед. высш. учеб. зав. М.: Владос, 2001. 384 с.

«ТРИ КИТА» В ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ВОКАЛУ

Г.Р. Мурзиева

Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье дается характеристика академической манере пения и рассматриваются ее составляющие, «три кита» академического вокала. Предлагается несколько упражнений для овладения навыками певческого дыхания. Рассматриваются понятия: высокая певческая позиция, высокая форманта, атака звука, «правило первого звука». Даются рекомендации для достижения академической манеры пения.

Abstract. The characteristic of the academic manner of singing is given and three main components «three pillars» of academic vocals are considered in the article. Several exercises for mastering singing breathing skills are suggested. The concepts the high singing position, the high formant, the sound attack, «the rule of the first sound» are considered. Recommendations for achieving the academic singing style are given.

Ключевые слова: академический вокал, певческое дыхание, «правило первого звука», атака звука, диафрагма.

Key words: Academic, Vocals, Singing Breath, «the Rule Of The First Sound», Sound Attack, Diaphragm.

Академический или классический вокал – это особая манера пения, которая используется в классических монументальных жанрах, как опера, оратория, месса и др., а также в камерных классических жанрах, как романс, песня и др. Академический вокал предполагает пение без микрофона, когда голос имеет силу и полетность звука, способность перекрыть мощное оркестровое сопровождение и заполнить концертные площадки.

Традиции академического пения стали зарождаться еще в XVI в. с появлением и развитием оперных жанров, но тот самый

академический «прикрытый» звук начал использоваться лишь в 30-е годы XIX столетия.

Одним из родоначальников этой манеры пения стал французский тенор Жильбер Дюпре. В партии Арнольда из оперы «Вильгельм Телль» Дж. Россини он произвел настоящий фурор своим мощным затемненным звуком, однако маэстро Россини остался крайне недоволен исполнением, посчитав пение Дюпре грубым и тяжеловесным. Тем не менее, именно «прикрытый» звук стал считаться академическим и является эталоном звучания и по сей день. К эталонному академическому звучанию голоса стремятся все певцы, связавшие свое исполнительское искусство с классическими музыкальными жанрами.

За многолетнюю педагогическую практику сложилась определенная картина: вновь поступившие студенты не вполне ясно представляют себе и плохо владеют тремя основными моментами академической манеры пения. Эти составляющие тесно связаны друг с другом, неразлучны и являются базисом – «три кита» академического вокала.

«Первый кит» связан с певческим *дыханием, моментом вдоха*.

Необходимо отметить, что существует 3 основных типа дыхания: ключичное (грудное), брюшное и нижнереберно-диафрагматическое (смешанное).

Ключичное (грудное) дыхание не годится для полноценного пения, поскольку является поверхностным (идет заполнение лишь верхних отделов легких) и задействует движения лишь грудной клетки. Звук при такой фонации громкий, резкий, не гибкий и лишен нюансировки.

Брюшное дыхание оптимально для жизни, для здоровья, поскольку заполняет воздухом дальние отделы наших легких. Брюшным дыханием пользуются маленькие дети: двигаются мышцы живота, но не задействованы мышцы грудной клетки. Используя такой тип дыхания, голос не может проявиться во всей силе и полноте диапазона, хотя звучит вполне приятно.

Нижнереберно-диафрагматическое (смешанное) дыхание – самое оптимальное для пения. При нем задействованы мышцы грудной клетки, диафрагма, мышцы брюшного пресса, косые мышцы живота, а также мышцы спины и тазового дна. Такой тип дыхания позволяет голосу быть стабильным, одинаковым на всем диапазоне звучания, проявиться во всей силе, полноте, гибкости и красоте.

Все великие педагоги вокала, звезды оперной сцены сходятся во мнении: не владея навыками правильного певческого дыхания, невозможно овладеть искусством пения. К примеру, великая испанская певица Монсеррат Кабалье отдавала дыхательным тренировкам по 45 минут в день. Несмотря на то, что технология вдоха, дыхания у всех певцов схожа, тем не менее свои ощущения они передают по-разному. Великий тенор Пласидо Доминго говорит: «Дыхание должно быть глубоким... когда я пою, у меня должно быть ощущение, что я могу толкать какой-нибудь предмет своей диафрагмой» [3, с. 57]. Не менее великий тенор Франко Корелли говорил: «Я только за естественное дыхание. Петть нужно не грудью, а на диафрагме... Если диафрагма не работает, ты не поешь. Я считаю, что многое зависит не от количества воздуха, от того, как мы его расходует, от скорости выдыхаемого воздуха...» [3, с. 77].

Даже из этих двух цитат понятно, что основой вокала является правильное певческое дыхание. И уходит не один год, прежде чем студент-вокалист начинает понимать, мышечно ощущать и управлять своим дыханием в процессе пения. Для того чтобы лучше и точнее понять, что такое певческий вдох, дыхание можно использовать несколько упражнений.

1) Встать прямо. Наклониться вперед с прямой спиной, поставив руки на пояс. Вдохнуть через нос. Задержав вдох на 1 секунду, выпрямиться и начать медленный выдох через рот на «с» без нажима, удерживая мышцы на ощущении вдоха. Полезно повторить упражнение несколько раз.

2) Для тех, кто не знает, где находится диафрагма, предлагается слегка покашлять, положив ладонь на область солнечного сплетения,

где ребра соединяются между собой. Направить вдох в ладонь, почувствовать, как напряглась диафрагма. Задержать вдох на 1 секунду, начать плавный выдох через рот на «с», продолжая упираться диафрагмой в ладонь. Нижние ребра сохраняют положение вдоха, как можно дольше, опадая постепенно.

3) Для того чтобы прочувствовать мышцы тазового дна, которые также участвуют в процессе певческого дыхания и для ощущения «опоры» звука, полезно петь, сидя на стуле. Сесть на стул, вдох направить в диафрагму и одновременно, раздвигая нижние ребра, прочувствовать копчик и мышцы тазового дна. Представить, как будто внутрь вас бросили тяжелый шар, и вы его удерживаете. Выдыхать очень медленно, удерживая эти ощущения. Следить, чтобы пресс эластично поддерживал созданную конструкцию, не был жестким и зажатым. Изумительное сопрано Джоан Сазерланд делится своими ощущениями певческого дыхания так: «В сущности, пение — это дыхание, опора и посыл звука. <...> Меня учили дышать глубоко, грудью, на диафрагме, но мои ощущения где-то глубоко в желудке, или даже в животе, ниже желудка. <...> Это похоже на дно, на котором лежит надувной шар. Только нужно контролировать выход воздуха из шара, чтобы этот процесс был медленным. Нужно не давать воздуху выходить из шара слишком быстро. И тогда вы будете петь на дыхании, а не выдыхая» [4, с. 261].

С помощью подобных упражнений можно понять и закрепить технику певческого дыхания, а вернее, технику медленного выдыхания. Это первый шаг — «первый кит» в постижении певческого процесса.

«Второй кит» — освоение высокой *певческой позиции*, пения на «зевке». Такое пение позволяет голосу звучать в высокой форманте, резонаторах. Именно это качество и определяет вокал как академический (классический).

Те области голосового аппарата, в которых звук усиливается, называется певческими формантами (резонаторами). Пустоты возле гайморовых пазух, лицевые и лобные кости — все это, работая как

микрофон, резонирует, усиливает звук, высокие частоты, т.е. дает высокую певческую форманту. Звук, обладающий высокой певческой формантой, – яркий, металлический, полетный, способный наполнить большой зал и перекрыть оркестр.

Высокая певческая позиция, пение на «зевке», поднятие купола – это наиболее часто употребляется выражения об одном и том же. Обучение пению на высокой позиции занимает не один год и требует большого внимания со стороны студента-вокалиста. Студенту предлагается вместе с глубоким певческим вдохом, о чем говорилось ранее, создать в своем голосовом аппарате начало зевка, следя за тем, как одновременно нежно опускается гортань, открывается горло и поднимается мягкое небо (область маленького язычка). Создается положение, как при зевании. Подобное ощущение легкого «зевка», внутренней полуулыбки необходимо запоминать и не терять во время пения. Этот процесс требует огромной концентрации внимания и внутреннего анализа, поэтому подобную работу необходимо начинать в удобном для студента регистре, чтобы не напрягать горло и не утомлять связки.

Таким образом, мы плавно переходим к третьей ступени, «третьему киту» – *«правилу первого звука»*. Оно гласит: куда пойдет первый звук, туда пойдут все остальные. Правильно сформированный звук (атака) – залог красивого звучания, здоровья голосового аппарата, залог певческого долголетия.

Существует три вида атаки звука: предыхательная, твердая и мягкая. В пении используется последняя. Она характеризуется одновременной скоординированной работой дыхания и голосовых складок (связок).

Многие педагоги считают, что овладение правильной (мягкой) атакой звука является первостепенной в воспитании голоса. Пока она не осознана и не усвоена студентом, нельзя идти дальше. В этот период важно брать в репертуар несложные упражнения, вокализы, произведения, соответствующие уровню развития студента-вокалиста. На этом этапе работы самое сложное – скоординировать работу тела с

мышцами голосового аппарата, скоординировать певческое дыхание, высокую позицию с эмиссией звука.

«Уделяя внимание первоначальной атаке звука, нужно поступать следующим образом: раскрыв рот с намеком на полуулыбку (с ощущением зевка), вдохнуть в нижней части грудной клетки, гортань слегка опустится, мягкое небо с небной занавеской поднимается, язык своим кончиком должен касаться десен у основания нижних зубов (язык не должен вздуваться). Затем, задержав на секунду воздух, дать звук на гласную “и”, “а”, “о” круглое, направляя звучащий столб воздуха так, чтобы ощутить его в точке Морана. Толкать туда звук не надо – он уже там!» [2, с. 98]. Так описывает процесс рождения первых звуков великая Елена Образцова.

На первых этапах обучения полезно использовать недлинные упражнения на одном-трех звуках, чередуя слоги «ми-ма-мо» или «мэ-мо-му» и т.д. Можно выбрать для студента свободно звучащие удобные слоги или гласные: все зависит от уровня подготовки студента. Внимательно следить, чтобы все гласные резонировали в одном месте, звучали свободно, собранно, ровно, без зажимов.

Самая главная задача на первых этапах работы с голосом – правильно акустически его выстроить.

Весь организм поющего человека является инструментом. Поскольку человеческий организм очень сложный механизм, включающий в себя не только физические, химические, биологические, но и психические, эмоциональные, духовные, умственные процессы, перед вокальным педагогом стоит сложная и ответственная задача – скоординировать все процессы воедино. Невозможно требовать от студента высокохудожественного исполнения, если он не владеет азами пения, а именно, «тремя китами» академического вокала.

Список литературы

1. Агин, М.С. Развитие певческого голоса (теория и практика): учебно-методическое пособие. М.: МастерПринт; РАМ имени Гнесиных, 2020. 124 с.

2. Курдюмова, Л.А. Творческая школа вокального мастерства Елены Образцовой: учебное пособие для вокалистов. Екатеринбург: Уральский рабочий, 2016. 176 с.

3. Хайнс, Дж. Секреты вокальной техники раскрывают великие оперные певцы / пер. А. Розинкина. М.: Хоружевский, 2010. 272 с.

4. Хайнс, Дж. Секреты вокальной техники раскрывают великие оперные певцы. Изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. А. Розинкина. М.: АИР, 2014. 364 с.

5. Юварра, А. Голос и его техника. Нижний Новгород: Нижегородская консерватория, 2010. 83 с.

УДК 78.01

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ТРАГИЧЕСКОГО СТИЛЯ

Т. Дай

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. В статье раскрываются вопросы воплощения трагического стиля в музыкальном искусстве. Автором анализируется философский и культурный аспект трагической стилистики музыки; показано, что трагизм является сложной культурной парадигмой; определены компоненты и признаки трагического стиля музыки, охарактеризованы способы интерпретации произведений трагического стиля.

Abstract. The article deals with the issues of the embodiment of the tragic style in the musical art. The philosophical and cultural aspects of the tragic style of music are analyzed. It is found that tragedy is a complex cultural paradigm. The components and features of the tragic style of music are identified. The ways of interpreting the works of the tragic style are investigated.

Ключевые слова: трагизм, пост-трагическое, музыка, интерпретация, трагедийность.

Key words: Tragedy, Post-Tragic, Music, Interpretation, Tragedyness.

Трагическое выступает таким феноменом, который не только позволяет открыть и исследовать связи между обобщенным духовным опытом культуры и смысловыми закономерностями конкретного художественного текста, но и указывает на совпадения, общие пути в логике культурологического и музыковедческого анализов.

Культурологическое изучение трагического в искусстве заставляет обращаться к антиномическим основам человеческой культуры, выявлять главные трагические антиномии человеческого бытия. В связи с этим, будучи культурологической проблемой, категория трагического носит универсальный характер и может рассматриваться в качестве центрального компонента духовного опыта человека. Она становится общей для музыковедения и культурологии, открывает принципиальную близость этих дисциплин. С одной стороны, культурологический подход открывает для музыковедения ближайшие мета-теоретические понятия. С другой стороны, проблема трагизма в контексте культурологии, в ее взаимосвязи с музыковедением, связывается непосредственно с содержанием человеческой деятельности.

Проблема трагического в музыке позволяет увидеть в музыкальном жанре и стиле структурно-смысловые основы традиции, то есть творческой смысловой системы, которая преобладает в данный период. Особая роль музыки в воплощении трагического обусловлена тем, что музыка всех эпох наиболее непосредственно выражает духовные доминанты культуры, открывает постоянные аспекты духовного содержания культуры.

Трагедийность – это не столько определенный эстетический ценностный аспект музыкального содержания, обусловленный общежизненным опытом, сколько специфическая форма понимания, взаимодействия человека с миром. Она ведет к отличным интерпретациям, но всегда связана с раскрытием антиномичности человеческой жизни, неодолимой двойственности, полярности человеческого бытия.

Вопросы жизни и смерти всегда присутствуют в жизни человека. Однако средства их интерпретации зависят от характера понимания тех проблем человеческого бытия, к которым склонна та или иная культура. Если культура религиозная, то и понимание, и образы, рожденные в искусстве, будут иметь сакральный духовный характер. Если культура нескрываема светская, антиклерикальная, то, несмотря на самые гуманистические концепции, она будет направлена на светский смысл.

Эмансипация трагического исторически связана с утверждением особых задач искусства: с открытием наиболее общих и глобальных проблем человеческого бытия, его «вечных» вопросов и вопросов о вечности, типичных кризисов сознания личности. Трагическое, трагедийность являются проявлением фундаментальных и наиболее общих закономерностей самоосуществления человека, ибо обусловлена центральными и необходимыми антиномиями разума.

Любой трагический путь является парадоксальным. Например, с религиозной точки зрения понятие смерти раскрывается через принятие вечности, как обретение бессмертия. С художественной точки зрения бессмертие в реальной жизни является доказательством ее иллюзорности, невыполнимости. Именно такой трагизм воплощается в образной системе искусства барокко, в творчестве того же Шекспира, где трагичность предстает традиционным, полным и завершенным образцом всего жанра.

Трагедийность выявляет смысловые различия между личным и общечеловеческим, универсально-ценностным в опыте культуры, которые реализуются в стилевой само-противоречивости музыкального образа, ведут к «поэтике одноразовых контрастов», к поиску радикальной новизны в грамматике и семантике музыки.

Однако, трагедийная оценка включает и указания на возможность приобщения к высшему положительному началу бытия, пусть и за пределами собственно трагедийной композиции, благодаря этому подготавливая путь к пост-трагической концепции.

Категория пост-трагического, в таком случае, раскрывается как смысловое уравнивание личного опыта человека и исторического опыта общества, воплощаемое посредством музыкальных образов. Музыкальные символы отражают исторические компоненты и содержат в себе новую глубину.

Культурологическая значимость феномена трагического во многом определяется ее эстетической наполненностью, поэтому именно художественное осмысление трагического становится главным предметом при решении названной проблемы. В музыке, в силу ее имманентной природы, психологическая и духовная природа трагического выявлена наиболее непосредственно, определена специфическими средствами музыкального выражения и строения, что позволяет говорить о трагедийности и пост-трагическом в музыке как самостоятельных художественных (эстетических) феноменах.

Типология трагического в музыке связана с типологией семантических факторов. Данные уровни образуют следующую последовательность:

- стилевое направление (стиль эпохи);
- жанрово-композиционная форма;
- авторская поэтика (индивидуальный композиторский стиль);
- жанровые прототипы (прообразы, первичные стилистические модели), смысловое отчуждение (оценкой «со стороны»,

«странноватое», парадоксальное стилистическое нарушение) семантической функции жанра – его риторической формульности;

– эволюция трагедийных замыслов ведет от программности синтетических (музыкально-сценических) жанров к «чистой» и «абсолютной» музыке квартета и симфонии (других инструментально-оркестровых жанров); пост-трагические замыслы «возвращают» к программным основам музыки как необходимым предпосылкам восприятия новой сложной музыкальной символики;

– музыкальная тема, тип интонирования, композиционный прием как главные реалии музыки, ее живая «предметность», что позволит строить смысловые конструкции, – связаны со средствами стилистического диалога.

Общий семантический инвариант «трагического в музыке» – образ «человека эпохи» в двух главных возможностях его бытия: как эгоцентрически обособленной, отчаянной «апокалиптической» личности («герой» Пятой симфонии А. Онеггера, поздних квартетов Д. Шостаковича); как участника (свидетеля) «космической игры», вовлеченного в вечность человека «как любовно утверждаемой действительности» [1, с. 51].

В целом, поэтика трагического в музыке открывает возможности сближения текстологического музыковедческого анализа и культурологического дискурса как актуального для сегодняшнего гуманитарного знания «углубления» музыковедческих оценок в историческую «жизнь» культуры.

Концепция пост-трагического, как особый феномен музыкального искусства, тесно связана со стилевыми открытиями музыки второй половины XX века. И это несмотря на то, что ее фундаментом выступают более ранние факторы музыкальной поэтики. Среди данных факторов можно выделить те, что определяются развитием музыки как специфической художественной речи.

Классическая стилистика как совокупность «знаков» классической музыки, то есть наиболее «чистого» опыта академической музыкальной традиции, используется в произведениях романтиков, еще активнее – у композиторов первой половины XX века в семантически сгущенном виде, как своеобразные «ключевые» слова, которые означают общие и вечные ценности – Истину, Пробуждение, Свет, Бессмертие и т.п. [2, с. 21].

Не менее важными для концепции пост-трагического становятся и те предпосылки, которые возникают со стороны художественной культуры в целом, обусловленные изменениями в личном сознании, в понимании назначения и сущности человека, новыми интересами к культуре. Так, для становления идеи пост-трагического оказывается важной и тенденция, постоянно присутствующая в европейской музыке Нового времени, но приобретающая особое значение в середине XX века – тенденция сближения музыки и мифа или открытия через музыку нового мифологического содержания в культуре XX века [3, с. 145].

Данная тенденция постепенно приобретет собственную область жанровых форм, порождая и новый тип программности, и новое отношение к программному началу в музыке. В образно-тематическом отношении она, во-первых, связана с возрождением и расширением опыта духовной религиозной музыки, благодаря этому своеобразно продолжая, развивая основную историческую предпосылку пост-трагического. Во-вторых, она напрямую связана с космологическими концепциями и даже может быть в этом отношении названа новой «музыкальной космологией» XX века. В-третьих, в концепциях пост-трагического участвует и новое понимание лирической темы в музыке, что ведет в сторону психологического углубления и укрупнения образов, к определенной медитативной экзальтации. Данную новую лирическую тенденцию, особенно потому, что она чаще всего основана на игре со стилевой памятью, на аллюзиях-узнаваниях, полностью вводит в воображаемое, условное, – можно назвать утопической.

Таким образом, опыт творчества некоторых ведущих мастеров музыки XX века позволяет говорить, что трагическое, во-первых, оказывается одной из самых сложных парадигм духовной культуры, поскольку непосредственно связано с двойственностью человеческого бытия («смертное – бессмертное», «сакральное – мирское», «божественное – человеческое», «религиозное – светское» и т. д.).

Трагическое в музыке напрямую связано с ее жанрово-стилевым содержанием, и с ролью жанра в музыке как устойчивого семантического знака. Разграничение трагедийного и пост-трагического путей, воплощение трагической антиномии в музыке становится существенным средством жанрово-семантической типологии музыки. Традиции композиторской школы XX в. позволяют характеризовать некоторые стилиевые приемы как устойчивые средства передачи трагической идеи. Для названных приемов именно сфера трагического становится смыслопорождающей. Так, полистилистика и связанные с ней различные приемы стилистического отчуждения способствуют передаче трагедийного конфликта; развитие сонорного феномена, вообще, другого принципа континуумной организации в музыке становится особенно важным для воплощения пост-трагического. В связи с этим, внутренне-контрастную полистилистику и комплементарно-сонорные тенденции в музыке возможно охарактеризовать как важные эстетические принципы, через которые находят себя духовные интересы культуры.

Список литературы

1. Воронина, Н.И. «Проживание» М.М. Бахтина в музыке // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2019. № 64. С. 49–54.
2. Леви-Стросс, К. Мифологические. Сырое и вареное / пер. Н. Разгон // Семиотика и искусствоведение. М.: Мир, 1972. С. 25–49.
3. Флоренский, П.А. Культ, религия и культура. Лекция 2. М., 1918. С. 105–168.

ПРЕДПОСЫЛКИ И ТЕНДЕНЦИИ ВОЗРОЖДЕНИЯ ДУХОВНОСТИ В ТАТАРСТАНЕ НА РУБЕЖЕ XX-XXI ВЕКОВ

Г.Н. Акбарова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В советский период религия оказалась под запретом и практически вся религиозная культура ушла «в тень», в том числе и духовная музыка. Однако в конце XX века в стране начали происходить изменения, повлиявшие на развитие духовной культуры в целом. В данной статье рассматриваются факторы, способствующие возрождению духовности в Татарстане.

Abstract. During the Soviet period, religion was banned and almost all religious culture went "into the shadows", including spiritual music. However, in the late XX century the country began to change, which influenced the development of spiritual culture in general. This article examines the factors contributing to the revival of spirituality in Tatarstan.

Ключевые слова: духовное возрождение, рубеж XX–XXI веков, духовная музыка, религия в Татарстане.

Key words: Spiritual Revival, the Turn of the XX–XXI Centuries, Sacred Music, Religion in Tatarstan.

Духовная музыка всегда была связана с религией. До недавнего времени под «духовной» понимали богослужебную музыку. По утверждению Н.С. Гуляницкой, духовная музыка подразумевает «церковное пение – то, что утвердилось как «духовно-музыкальные сочинения и переложения»» [2, с. 8]. О.А. Урванцева поясняет, что духовные сочинения основаны «на богослужебных, библейских или новозаветных текстах, на апокрифических и поэтических литературных источниках, на религиозных сюжетах (как в клиросных, так и внеклиросных жанрах), предназначенных для хоровых, инструментальных, вокальных и смешанных исполнительских

составов» [8, с. 32]. А.Г. Труханова пишет о том, что духовная музыка современных композиторов «отражает возвышенные образы молитвы и молитвенности» [7, с. 71].

В наши дни понятие «духовная музыка» – очень широкое и неоднозначное. Современные авторы склонны к более широкому пониманию духовной музыки, разделяя ее на различные подкатегории (духовная, духовно-концертная, литургическая, внелитургическая, традиционная, нетрадиционная и пр.).

Изучая современную музыку композиторов Татарстана на духовную тематику, необходимо учесть тот факт, что создание композиторской школы в регионе пришлось на начало XX века. Духовная тематика не могла проявиться в музыке композиторов Татарстана в этот период времени, о религии стали открыто говорить лишь в последние десятилетия XX столетия. В данной статье рассмотрим, какие же факторы воздействовали в целом

Духовная жизнь, национальное самосознание и идеология государства очень тесно связаны между собой, что особенно сильно проявляется в периоды государственной нестабильности.

В советский период религия оказалась под запретом и практически вся религиозная культура ушла «в тень». Вместе с ней утратила свое значение и религиозная музыка. В конце прошлого века в сознании людей произошел переворот, после которого композиторы стали создавать все больше концертных сочинений на духовную тематику, написанных в различных жанрах для разных составов исполнителей. В последнее десятилетие XX века в Татарстане, так же, как и во многих регионах России, постепенно начался процесс так называемого «духовного возрождения».

Духовное возрождение – это «возвращение к духовным идеалам и ценностям, предназначенных пробуждать в людях надежду и свет, духовное обновление и просветление» [7, с. 74]. Процессу возрождения духовности в стране способствовало совокупность многих факторов.

Одной из причин явилась знаменательная дата – 1000-летие Крещения Руси в 1988 году и приуроченные к ней мероприятия, которые получили статус как внутрицерковный, так и общественный. Второй причиной стал распад СССР и последовавшие за ним серьезные общественно-политические сдвиги.

Еще один важный фактор – смена идеологических ориентиров. Перемена политики государства в отношении церкви, принятие 1 октября 1990 г. закона СССР «О свободе совести и религиозных организациях» способствовали смене отношения общественности к религии.

В Республике Татарстан 28 августа 1999 г. был принят закон «О свободе совести и о религиозных объединениях», который учитывал этнические особенности республики, конкретизировал многие вопросы в отношении государства и церкви. Однако новая власть не предложила новой идеологии, поэтому все больше людей обратились к своим истокам, к культуре и религии своих предков. В сложный период для страны конфессиональная и этническая принадлежность явилась средством самозащиты. Вера многим представлялась путем к спасению не только отдельного человека, но в нации в целом.

Как отмечает Д. Исхаков, «...в начале XXI века татарской нации в ускоренном виде пришлось пройти заново путь отделения веры от политики, которое сопровождалось конфликтными ситуациями. Но в результате постепенно в обществе складывалась атмосфера согласия» [4]. В Татарстане постепенно складывалась новая ситуация, отразившаяся во всех сферах жизни общества (экономической, политической, духовной, социальной, международной). Нормализация отношений Церкви (здесь мы имеем в виду религию в широком смысле, не только христианство) с государством способствовало повышению общественной роли религии. Поддержка государства – правовое закрепление свободы вероисповедания, государственное финансирование различных проектов, касающихся истории и религии, присутствие главы страны на мероприятиях религиозного характера –

повлияла на ряд положительных изменений и способствовала активизации деятельности религиозных организаций в различных областях жизни общества.

Значительно возросло и количество культовых сооружений, были восстановлены храмы и возведены новые мечети, ряд пришедших в упадок сооружений были объявлены историческими памятниками, что позволило заняться их восстановлением и реставрацией.

Последствием социально-политических изменений также явилось возникновение и распространение различных религиозных сект, экстремизма, террористических группировок и прочих радикальных объединений постсоветского времени. Анализируя в этом контексте ситуацию с исламом, А. Мартыненко пишет: «Одной из наиболее болезненных проблем современного российского ислама стало быстрое распространение радикальных религиозных групп, объединенных достаточно спорным обобщающим названием «ваххабизм»» [5]. Одной из причин появления подобных объединений также являлось поступление в республику различной религиозной литературы, в том числе сектантской и др. Конечно же, подобные явления происходили не только в исламе.

В сложный период для страны конфессиональная и этническая принадлежность явилась средством самозащиты. Писательница, представительница национального движения Ф. Байрамова не отделяет светскую жизнь от религиозной сферы и связывает возрождение национального самосознания в Татарстане с ведущей ролью ислама: «Только в вере нужно искать путь спасения и нации в целом, и каждого человека» [1].

В Татарстане постепенно сложилась новая религиозная ситуация, отразившаяся во всех сферах жизни общества – экономической, политической, духовной, социальной, международной. Нормализация отношений церкви (здесь мы имеем в виду религию в широком смысле, не только христианство) с государством способствовало повышению общественной роли религии. Поддержка государства (правовое закрепление свободы вероисповедания, финансирование

со стороны государства различных проектов, касающихся истории и религии, присутствие глав страны и республики на мероприятиях религиозного характера) повлияла на ряд изменений.

Во-первых, увеличилось число верующих (в особенности в первой половине 1990-х гг.) [3], появились новые религиозные общины, которые активизировали свою деятельность в различных сферах жизни общества.

Все религиозные объединения так или иначе всегда поддерживали государственные структуры, занимая патриотическую позицию. Таким образом, они могли существовать в годы враждебно настроенной по отношению к ним власти, однако количество таких обществ сводилось к минимуму.

В первые же годы духовного возрождения отношение к религиозным общинам со стороны государства изменилось, в силу этого с каждым годом количество официально зарегистрированных религиозных объединений стало расти.

Второй областью изменений стал рост в количественном соотношении культовых сооружений. Большую роль здесь сыграло финансирование и поддержка со стороны государства – выделение средств на строительство мечетей и реставрацию соборов, а также пожертвования граждан и организаций. Ярким примером является строительство мечети Кул Шариф¹, названной «в память о последних защитниках Казани, героически погибших под началом духовного лидера того времени Кул-Шарифа» [9], построенная, правда, в основном на пожертвования. Мечеть Кул Шариф выполняет сегодня также просветительскую функцию, являясь местной достопримечательностью: в ней находится музей ислама, проходят выставки шамаилей.

Кроме того, были выполнены: реставрация Благовещенского собора, воссоздание Собора Казанской Божьей Матери, восстановление казанского Богоявленского собора и других культовых

¹ Возведена на территории Казанского Кремля в 1996–2005 гг.

сооружений. Также реконструировали, реставрировали и объявили историческими памятниками остров-град «Свияжск» и город «Болгар».

Одновременное строительство и реставрация культовых учреждений разных конфессий по всей республике, объявление некоторых из них памятниками культуры служат средствами межконфессионального понимания и согласия в многонациональной республике, что исключает возможность религиозного экстремизма.

Третьим аспектом в изменениях стало формирование и расширение системы религиозного образования. На сегодняшний день в Татарстане существуют несколько учебных заведений митрополии: самым крупным образовательным центром является Казанская православная духовная семинария (КДС), также действуют Православная гимназия им. Святителя Гурия Казанского, катехизаторские курсы в Казани, школа катехизаторов в городе Набережные Челны, Епархиальные богословские курсы им. Иоанна Кронштадтского в Нижнекамском районе (пос. Красный Ключ).

Возрождение исламского образования происходило как через воскресные школы при мечетях (для взрослых и для детей), так и через специализированные образовательные учреждения (медресе, колледжи, институты). Самым значительным из них стал Российский исламский институт (РИИ), образованный в 1998 году, и входящий в его структуру Центр повышения квалификации и переподготовки мусульманских религиозных деятелей.

Безусловно, рост культовых сооружений предполагал и увеличение числа квалифицированных священнослужителей. В системе образования эта проблема приобрела остроту с начала 1990-х годов. Мусульманское образование осуществлялось в основном за рубежом. В 2007 году, после визита первого заместителя Председателя правительства РФ Д.А. Медведева, правительством РФ было поручено разработать меры по развитию религиозного образования в Татарстане и прежде всего мусульманского.

3 августа 2012 года на внеочередной сессии Государственного Совета Республики Татарстан были приняты поправки в Закон Республики Татарстан «О свободе совести и религиозных объединениях», согласно которым учредителями религиозных организаций не могут стать иностранные граждане, а кандидаты на роль священнослужителей должны иметь диплом о религиозном образовании.

С 2013 г. в Приволжском федеральном округе работает Окружной центр повышения квалификации имамов. С 2014 года функционирует Казанский исламский университет (КИУ), внутри которого находится Центр подготовки хафизов Корана. Новейшим крупным учреждением на сегодняшний день является Болгарская исламская академия, созданная при поддержке президента РФ В.В. Путина в 2016 году, символично территориально находящаяся в историческом городе Болгар.

Несмотря на усовершенствование и расширение религиозного образования в Татарстане, существует проблема обеспечения религиозного образования малых народов, проживающих в республике. К примеру, на 2016 год на 250 тысяч кряшен, проживающих в Татарстане, несли служение 21 священник в митрополии РПЦ, из них 10 священников в кряшенских приходах [3]. Отсутствие храмов в большинстве сел, где проживают кряшены; нехватка учащихся-кряшен в профильных религиозных образовательных учреждениях (3 человека в Казанской духовной семинарии на 2016 год); отсутствие религиозной литературы на церковно-кряшенском языке – все это также является проблемой кряшенского духовенства.

Свидетельством духовно-культурного возрождения в Татарстане также являются мероприятия, имеющие религиозную направленность, привлекающие повышенное внимание СМИ. Среди подобных мероприятий: Ежегодная Всероссийская казанская исламская книжная выставка-ярмарка, многочисленные республиканские этнокультурные праздники (Каравон, Сабантуй, Науруз, Петрау и т.д.), концерты

и фестивали, праздник «Изге Болгар жыены»¹, фестиваль колокольного искусства «Алексеевские перезвоны», республиканский этноконфессиональный фестиваль «Мозаика культуры», всероссийский форум татарских религиозных деятелей «Национальная самобытность и религия», «Всемирный конгресс татар» и другие мероприятия. Взаимодействие органов власти с религиозными организациями, участие высшего руководства РТ во многих подобных мероприятиях, посещение президентом республики религиозных образовательных учреждений также является доказательством духовного возрождения в республике.

С начала XXI века активно ведется религиозная издательская, просветительская, исследовательская деятельность. Печатаются священные книги, появляются публикации на тему религии и духовности. Кроме того, появляются записи российских исполнителей духовной музыки на CD дисках, видеозаписи концертов духовной музыки.

Российские исследователи из разных областей (истории, искусствоведения, философии и др.) все больше обращаются к данной проблематике. Среди диссертационных исследований: «Духовное возрождение России: социально-философский анализ» А.В. Левченко (2002 г.); «Духовные ориентиры молодёжи Татарстана в условиях новой конфессиональной политики государства: 1990–2000-е гг.» А.М. Фазлиева (2011 г.) и др. Большая работа в области изучения современной духовной музыки проделана исследователем Н.С. Гуляницкой, основные аспекты которой отражены в работе «Поэтика музыкальной композиции: Теоретические аспекты русской духовной музыки XX века». В 1999 году в Казани вышла книга Г. Сайфуллиной «Музыка священного Слова. Чтение Корана в традиционной татаро-мусульманской культуре». Исследование

¹ Проводится в г. Болгар с 1989 года в память о дне принятия волжскими болгарами ислама в качестве государственной религии в 922 году.

на тему «Традиции суфизма в татарской музыке» было осуществлено Л. Бородовской (2004).

Духовная тематика проникает и в изобразительное искусство. Еще в 1910 году В. Кандинский предсказывал рождение эпохи великой духовности, усматривая её признаки в абстрактном искусстве. В XXI веке в разных городах России организовывается много выставок современных художников на религиозную тематику.

Образами и символами религиозной направленности наполняются и композиторские опусы. В музыкальном искусстве Татарстана процесс духовного возрождения нашел свое воплощение в разножанровых музыкальных сочинениях современных композиторов республики. Одной из важных тенденций, которые характеризуют духовно-музыкальное творчество на рубеже XX – XXI веков, явилось «сращивание» светского и церковного исполнительства в богослужебной и концертной практике, просветительская деятельность церковных хоров, а также создание композиторами произведений, сочетающих духовную тематику и светские жанры. В татарской профессиональной музыке в этот период происходило возрождение старинных жанров, таких как: мөнәжәт, бәет, вәгазь, дастан и других.

Сегодня органы власти заинтересованы в стабильной обстановке в обществе, и немаловажную роль в поддержании морально-нравственных устоев общества они видят в религии.

Духовность является результатом глубокой внутренней работы человека, что способствует формированию общества с высокими нравственными ценностями, уважительным отношением к другим народам и конфессиям, бережным отношением к истории и глубоким традициям своего народа. На это, а также на возрождение культурно-религиозных традиций народов обеих конфессий, на решение социальных проблем направлен межкультурный диалог мусульманской общины с Русской православной церковью в республике сегодня.

Подытоживая, можно отметить тот факт, что толерантность разных религиозных культов по отношению друг к другу, а также солидарность власти в отношении религии на рубеже XX–XXI вв. способствовали возрождению духовности в Татарстане.

Список литературы

1. Всемирный конгресс татар (третий созыв) = Бөтендөнья татар конгрессы (өченче чакырылыш): 28–29 авг. 2002 г. Казань: Изд. Всемир. Конгресса татар, 2003 (ГУП ПИК Идеал-Пресс). 607 с.

2. Гуляницкая, Н.С. Поэтика музыкальной композиции. Теоретические аспекты русской духовной музыки XX века. М.: Языки славянской культуры. 450 с.

3. Диалог религий Татарстана: культура сотрудничества и стратегии этноконфессионального взаимодействия: сб. материалов грантового проекта / ред.: А.О. Гуськова, П.Н. Костылев. М.: МОО «Здоровое поколение», 2018. 166 с.

4. Исхаков, Д.М. Проблемы становления и трансформации татарской нации. Казань: Мастер Лайн, 1997. 248 с.

5. Мартыненко, А.В. Салафиты в постсоветской России: история распространения, деструктивный потенциал // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 4 (30). Ч. 3. С. 112–114.

6. Мартыненко, А.В. Исламское возрождение в Поволжье в конце XX – начале XXI в. (на материалах Татарстана, Мордовии, Чувашии, Марий Эл) // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. № 3 (35). С. 62–70.

7. Труханова, А.Г. Духовная тематика в русской хоровой музыке конца XX века опыт типологического исследования: монография. Саратов: СГК им. Л.В. Собинова, 2015. 120 с.

8. Урванцева, О.А. Два вектора развития русской духовно-концертной музыки. XX–XXI вв. // Проблемы музыкальной науки. 2012. № 2 (11). С. 28–32.

9. Халит, Н.Х. Полемика вокруг реконструкции мечети Кул-Шариф в Казанском Кремле: политические аспекты защиты татарского архитектурного наследия // Панорама-Форум. 1997. № S 12. Ислам в татарском мире: история и современность: материалы междунар. симпозиума, Казань, 29 апреля – 1 мая 1996 г. С. 233–250.

УДК 783

**ЦЕРКОВНО-ПЕВЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ
П.П. МИРОНОСИЦКОГО ДЛЯ ЖЕНСКОГО ХОРА КАК ОДИН
ИЗ АСПЕКТОВ ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Е.С. Фуфаева

*Московская духовная академия Русской Православной Церкви
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются церковно-певческие сочинения П.П. Мироносицкого «Акафист Пресвятей Богородице явления ради чудотворной иконы Ея Казанския» и «Подобны осьми гласов». Данные произведения были написаны автором для руководимого им учебного хора Свято-Владимирской церковно-учительской женской школы и получили распространение в церковно-учительских и второклассных школах Российской империи.

Abstract. The article discusses the church-singing compositions of P.P. Mironositsky "Akathist to the Most Holy Theotokos of the appearance for the sake of Her miraculous icon of Kazan" and " Chant-samples of the eight voices". These works were written by the author for the educational choir of St. Vladimir's church Teachers' School and were distributed in church teachers' and second-grade schools of the Russian Empire.

Ключевые слова: акафист, церковные распевы, подобны, осьмогласие.

Key words: Akaphist, Ecclesiastical Chants, Chant-Samples (Podobny), Octoechos.

Церковно-певческие сочинения Порфирия Петровича Мироносицкого (1867–1932) для женского четырехголосного хора до настоящего времени остаются малоизвестными, в то время как его сочинения для смешанного хора вошли в обиход современного церковного пения. На наш взгляд, это объяснимо тем обстоятельством, что в современной богослужебной практике очень редки однородные четырехголосные женские хоры. Большинство своих богослужебных сочинений П.П. Мироносицкий написал для однородного женского хора, которым он управлял на протяжении почти двадцати лет (с 1898 года [5, с. 187]) – учебного хора Свято-Владимирской церковно-учительской школы г. Санкт-Петербурга. Данная школа имела высоких покровителей в лице обер-прокурора Святейшего Синода К.П. Победоносцева и его супруги, Е.А. Победоносцевой, попечительницы школы, и была своего рода образцовой и одновременно экспериментальной площадкой для других церковно-учительских школ империи.

П.П. Мироносицкий, будучи регентом-практиком, отмечал, что современные ему многочисленные женские четырехголосные хоры вынуждены «петь церковные службы по рукописным нотам, часто неисправной редакции, или же по нотам, предназначенным для мужского и даже смешанного хора» [17]. Выпуская в свет нотные сочинения для своего хора, П.П. Мироносицкий стремился прийти на помощь коллегам-регентам женских хоров.

В данной статье пойдет речь о двух певческих сборниках П.П. Мироносицкого, которые были не только допущены для употребления в системе учебных заведений Училищного совета при Синоде, но и были разосланы в административном порядке «в 8 церковно-учительских и 168 второклассных женских школ за счет кредита по устройству и содержанию этих школ» [15, л.1 об.].

В синодальный период принцип осмогласия в церковном пении повсеместно попирался, пение на подобен практически исчезло из клиросной практики. П.П. Мироносицкий, будучи приверженцем уставного церковного пения, в своей педагогической деятельности

особое внимание при подготовке будущих педагогов-регентов обращал на изучение изменяемых песнопений: «Для городских и во всем подражающих им сельских хоров большую трудность представляет пение новых, незаученных осмогласных песнопений... нередко для облегчения произвольно изменяется самый глас стихир... все прокимны большею частию поются на один 4-й глас... вместо ирмосов поют заученную катавасию... Во избежание подобных грубых неисправностей хора воспитанницы в качестве будущих руководительниц сельских хоров, на опыте знакомятся с приемами разучивания всевозможных осмогласных песнопений» [8, с. 24].

Сочинение П.П. Мироносицкого «Акафист Пресвятей Богородице явления ради чудотворной иконы Ея Казанския» [3] уникально среди церковных песнопений не только потому, что это единственный акафист, полностью положенный на ноты для пения его нараспев за богослужением, но еще и потому, что музыкальный его текст не сочинен автором произвольно, но искусно «сплетен» из церковных напевов, будто полотно, сотканное из драгоценных нитей.

Подробный анализ данного сочинения был произведен нами в рамках доклада на первой конференции «Чудотворный образ Богородицы в судьбах России и мировой цивилизации» [16]. Тогда же прозвучали фрагменты этого ныне малоизвестного сочинения в исполнении Хора регентского отделения Казанской духовной семинарии под руководством доцента Казанской духовной семинарии Л.П. Есиной. Однако вопрос, почему автор выбрал акафист именно Казанской иконе Богородицы, оставался открытым, пока не были выявлены некоторые интересные обстоятельства, связанные с историей этого нотного произведения.

Храм Свято-Владимирской учительской школы в честь Покрова Пресвятой Богородицы был построен значительно позже основания школы. Первой же церковью, в которой молились воспитанницы, была

деревянная церковь Казанской иконы Божией Матери ¹. День основания школы приходился на осенний праздник Казанской иконы Божией Матери и с первых лет существования школы этот праздник, ставший впоследствии Актовым днем [5, с. 21], проходил особенно торжественно. Судьбоносным явился этот день и для самого П.П. Мироносицкого. Согласно его воспоминаниям, он впервые управлял полным хором воспитанниц на всенощной под Казанскую (22 октября) [5, с. 187]. Именно для того, чтобы отметить этот праздник особым почитанием, им был полностью положен на ноты акафист Казанской иконе Богородицы.

Постепенно в школе сложилась традиция пения нотного акафиста 21 октября вместо всенощной накануне праздника Казанской иконы Божией Матери [4]. Профессор Санкт-Петербургской духовной академии А.А. Бронзов так писал об этом: «Происходит нечто единственное в своем роде, особого рода праздник, на который специально приезжают издалека... Такой акафист следовало бы раз два в год петь в Казанском Соборе и именно Свято-Владимирским воспитанницам с их особенной настроенностью религиозной, которая сообщает их пению неизъяснимую прелесть...» [5, с. 231].

Примечательно еще и то, что это произведение исполнялось хором воспитанниц под руководством автора не только за богослужением, но и для именитых гостей. 1 ноября 1913 года акафист был исполнен ими по просьбе первенствующего в то время иерарха, московского митрополита Макария (Невского), при посещении им Свято-Владимирской школы. Он был знатоком церковного пения и в годы своей работы в Казани (1868–1869 гг.) в крещено-татарской школе Н.И. Ильминского. Отец Макарий обучил регента и создал хор из числа учащихся этой школы, чем положил начало богослужения на иностранных языках в Казанской епархии. По всей видимости, митрополит Макарий высоко оценили

¹ Это первая по времени церковь в Новодевичьем монастыре г. Санкт-Петербурга, под покровом которого и возросла Свято-Владимирская школа.

и услышанный Акафист, и его исполнение, поскольку уже вскоре – 15 декабря 1913 года – П.П. Мироносицкий со своим хором исполнял этот акафист специально уже для всех членов Синода.

В настоящее время сложно представить церковный хор, который бы стал петь данный акафист на богослужении, ведь пение акафиста займет не менее 1,5 часов. Но и внебогослужебное (в рамках концерта) исполнение нескольких икосов акафиста позволяет почувствовать самобытный характер этого сочинения П.П. Мироносицкого.

В русле популяризации церковных напевов находится и другое произведение П.П. Мироносицкого для женского хора – «Подобны осьми гласов» [13]. Нам известно еще только лишь одно дореволюционное издание гармонизированных подобнов авторства Г.Ф. Львовского, написанных для большого смешанного хора [12].

Если строго следовать церковно-певческой терминологии, то данный сборник П.П. Мироносицкого нужно именовать не подобнами (греч. *πρόβόμοι* – очень похожее), а самоподобнами (греч. *αὐτόμελον*) [6], поскольку автор использует текстовой и мелодический материал тех стихир, которые сами служат образцом для пения по их «подобию» иных стихир согласно предписанию богослужебного устава. К тому же в музыкальном плане вариант гармонизации П.П. Мироносицкого не может быть использован как образец для распевания стихир ввиду сложности музыкального материала. Скорее это самостоятельные песнопения, предназначение которых автор определял следующим образом: «... для исполнения не только на тех богослужениях, для коих они положены по уставу, но и на литургии после причастна и на внебогослужебных и домашних певческих собраниях» [15, л. 1].

На современном этапе развития церковного пения распространению, изучению и исполнению подобнов за богослужением уделяется гораздо больше внимания, чем во дореволюционной певческой практике. В учебных программах многих регентских отделений (Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Московская духовная академия и т.д.) подобны изучаются наравне с основными гласовыми напевами.

В современных изданиях отражены подчас несколько вариантов напевов одного и того же подобра. К примеру, подобен 1-го гласа «Небесных чинов радование» представлен в 9 вариантах: знаменный, киевский, Киево-Печерской лавры, Глинской пустыни, Почаевской лавры, Седмиозерной пустыни, Оптиной пустыни, Валаамский, Болгарский [1, 2, 10, 11, 14]. Такое разнообразие не могло быть допустимо к изданию и распространению в эпоху господства «придворного напева». Выходом, по словам К.П. Победоносцева, было обращение к синодальным изданиям богослужебных певческих книг [7, с. 391], как авторитетному и аутентичному источнику церковных распевов, и П.П. Мироносицкий, будучи представителем своей музыкальной эпохи, вслед за Г.Ф. Львовским, берет материал для гармонизации из «Октоиха нотного пения» [9], скрупулёзно отмечая в своем издании над каждым новым подобном номер листа, откуда им взят тот или иной распев.

Характеризуя стиль гармонизации П.П. Мироносицкого, следует отметить, что он имеет черты как новой петербургской, так и московской композиторской школы:

- традиционное для петербуржцев помещение уставной мелодии в верхний голос сочетается с элементами подголосочности (эпизодическое ответвление от унисона) и непостоянного четырехголосья (объединения 1-го и 2-го альты в унисон с подвижной мелодической линией), свойственными московской школе;

- П.П. Мироносицкий подчеркнуто бережно относится к уставной мелодии, как и представители московской школы, он воспроизводит взятую мелодию без изменений и сокращений в угоду гармонии (особенно в зоне каданса);

- свободный симметричный ритм подбров у П.П. Мироносицкого основывается исключительно на словесном ритме;

- голосоведение свободное: местами мелодия дублируется в терцию, местами – в сексту; бас часто занят «кварто-квинтовой гимнастикой», но в целом он более мелодизированный, чем в гармонизациях композиторов петербургской школы;

– гармонический план сочетает применение мягко диссонирующих аккордов (D7 с обращениями, УмVII7) и присутствие септаккордов побочных ступеней (II7 с обращениями) как проходящих звуков, но отсутствует характерный для Капеллы читок на D7. Все это в сочетании с плагальной гармонией, преимущественно натуральным минором, отклонениями в параллельный минор, тональности субдоминанты, второй ступени создает объемное и характерное звучание древних церковных напевов;

– автор обогащает музыкальный язык своего сочинения нехарактерным для церковного обихода приемом – применением задержания.

Конечно, данную гармонизацию нельзя назвать идеальной: в музыкальном тексте имеются немелодические ходы средних голосов, однако, в значительно меньшем объеме, чем, к примеру, в гармонизациях Н.М. Потулова. В то же время налицо художественные достоинства данного сборника.

В заключение отметим, что и «Акафист» и «Подобны» написаны П.П. Мироносицким с учетом тесситурной специфики голосов учащихся (девушек в возрасте от 12 до 20 лет): общехоровой диапазон сочинений чуть больше двух октав – от f (проходящая у вторых альтов) до g² (у первых сопрано).

П.П. Мироносицкому удалось художественно актуализировать древние напевы подобнов для ученической аудитории путем сочетания строгого сохранения уставных напевов и использования современных ему приемов гармонизации церковных напевов как новой петербургской, так и московской композиторских школ. Что касается «Акафиста», то жанровую принадлежность данного сочинения П.П. Мироносицкого сложно сформулировать.

Это не авторское сочинение, поскольку в основе лежат напевы осьмогласия, но в то же время и не гармонизация, поскольку напевы художественно обработаны автором. Это скорее нотно зафиксированный труд распевщика. На наш взгляд, это хороший педагогический прием, призванный привить учащимся любовь к церковным напевам и показать их творческий потенциал.

Список литературы

1. Абрамова, А. Толковое осьмогласие употребительных роспевов Русской Православной Церкви. 1-й глас. М.: Московские православные регентские курсы, 2010. 98 с.
2. Азбука осьмогласия. Вып. 3: Подобны / сост. Л.П. Заманская. М.: ПСТГУ, 2018. 70 с.
3. Акафист Пресвятей Богородице явления ради чудотворных иконы Ея Казанския. Для четырехголосного женского (однородного) хора переложил П. Мироносицкий. Издание Училищного Совета при Святейшем Синоде. СПб.: Синодальная типография, 1913. 28 с.
4. Бронзов, А.А. Исполнение акафиста в честь Казанской иконы Божией Матери // Колокол. 25 октября 1911 года, № 1667.
5. Бронзов, А.А. Свято-Владимирская женская церковная учительская школа в Петрограде за 25 лет ее существования (1889-1914 гг.). Петроград: Синодальная типография, 1914. 294 с.
6. Гарднер, И. Забытое богатство (о пении на «подобен») // Подобны / сост. Л.В. Вовчук. Киев, 2004. С. 4–14.
7. Гарднер, И.А. Богослужбное пение Русской Православной Церкви: в 2 т. Т. 2. Сергиев Посад: Издательство Московской духовной академии, 1998. 640 с.
8. Мироносицкий, П. Свято-Владимирская женская церковно-учительская школа в Санкт-Петербурге // Народное образование. 1896. Кн. III. Июнь. С. 20–28.

9. Октоих нотнаго пения, сиречь Осмогласникъ обдержай возследование воскресныя службы осми гласовъ въ богородичны всея седмицы. М.: Въ синодальной типографіи, 1889. 125 с.
10. Подобны / сост. Л.В. Вовчук. Киев, 2004. 176 с.
11. Подобны // Октоих, сиречь Осмогласник. Приложение [Ноты]: [для хора разных составов]. М.: Издат. Совет Рус. православ. церкви, 2004. 208 с.
12. Подобны восьми гласов / переложение Г.Ф. Львовского. СПб., 1900. 53 с.
13. Подобны осьми гласов знаменного и Киевского распевов для 4х-голосного женского (или детского хора) / переложил П. Мироносицкий. СПб., 1913. 20 с.
14. Подобны распевов русских монастырей / под ред. арх. Матфея. М., 1999. 33 с.
15. Российский государственный исторический архив, Ф. 803 – Училищный совет при Святейшем Синоде, Оп. 13, Д. 173.
16. Фуфаева, Е.С. «Акафист Пресвятой Богородице в честь явления чудотворной иконы, именуемой «Казанская», для четырехголосного женского хора в переложении П.П. Мироносицкого» // Чудотворный Казанский образ Богородицы в судьбах России и мировой цивилизации: сборник избранных статей по итогам работы Международной научно-практической конференции. Казань, 19-21 июля 2016 года. Казань: Центр инновационных технологий, 2016. С. 176–181.
17. Церковное пение: Круг богослужебных песнопений для четырехголосного женского хора. Вып. 3: Песнопения литургии: партитура / сост. П. Мироносицкий. СПб.: Свято-Владимирская церк.-учительская женская школа, 1905. 104 с.: нот.

ДУХОВНАЯ МУЗЫКА В МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Л.А. Чугунова

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
г. Саратов, Россия*

Аннотация. Статья раскрывает возможности изучения духовной музыки в межконфессиональном образовательном пространстве вуза. Автором представлена ретроспектива обучения богослужебному пению в отечественной истории, анализируется содержание вузовского курса «Духовная музыка».

Annotation. The article reveals the possibilities of studying sacred music in the interfaith educational space of the university. The author presents a retrospective of teaching liturgical singing in Russian history, analyzes the content of the university course "Spiritual Music".

Ключевые слова: межконфессиональное образовательное пространство, духовная музыка, христианская музыка, обучение в вузе, курс «Духовная музыка».

Keywords: Interfaith Educational Space, Spiritual Music, Christian Music, University Education, University Course "Spiritual Music".

Духовная музыка является одним из важнейших компонентов отечественной культуры. Выражая стремления человека к «горним» высотам, она рассматривается в современной культуре как средство духовного воспитания подрастающего поколения.

Со времен Киевской Руси богослужебное пение входило в содержание образования и считалось не менее важным, чем обучение отроков чтению и письму. Обучение церковному пению не ограничивалось лицами, которые в будущем должны были стать священнослужителями, но и охватывали лица, восходя к первому боярину и самому царю.

В практике дореволюционной России сложилась устойчивая традиция обучения церковному пению. Это была часть урока («Закон Божий», «Хоровое пение») в государственных и частных гимназиях, земских и приходских школах, реальных училищах. Изучение русской православной музыки считалось неотъемлемой частью музыкального образования. Основным правилом считалось, что на уроке присутствуют только учащиеся православной конфессии. Лица других вероисповеданий учились всегда отдельно и в специализированных учебных заведениях.

В современной России изучение русской духовной музыки затруднено, прежде всего, присутствием на занятиях представителей различных конфессий. История и культура, образование и политика – все на лекциях по духовной музыке проникнуто русским духом и русскими людьми. Будучи русскими по паспорту, языку, образу бытия, люди исповедуют свою религию, которая дана им с молоком матери. Мусульмане, иудеи, лютеране и православные христиане образуют своеобразное межконфессиональное пространство, способствующее процессу естественного социокультурного взаимодействия всех участников.

Основная наша задача – сохранить приверженность русской культуре и в нашем контексте – русской духовной музыке, но с другой стороны, мы хотим совместить в себе принадлежность к нескольким культурам. В современном обществе многие люди не принадлежат жестко к одной этнической группе, а являются носителями нескольких культур, которые соединяются в самых различных союзах, находятся в постоянной динамике. Успешная социализация должна ориентировать человека на формирование способности к самостоятельному выбору, развитие различного поведения в культурных средах, повышение уровня толерантности к другим людям. Поэтому мы должны найти некий «баланс» между задачами коллективной образованности и сохранения свободы личностного выбора.

Изучая русскую духовную музыку, мы осознаем, что существуют

определенные психологические явления, которые мешают гармоничным межконфессиональным отношениям. Постигая чужую культуру, нужно осознать специфику человеческого поведения, характер другой культуры, значение культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия. Это позволяет нам понять принципы своего взаимодействия с представителями русской православной культуры, с ее спецификой. Изучая духовную музыку, можно условно разделить ее на три пространства: основное – это собственно певческая культура православной церкви, музыка лютеран и иудеев. Поскольку мусульмане не используют собственно музыку в мечети, мы эту конфессию не рассматриваем, хотя мусульмане также находятся среди нас (это представители татарской диаспоры, турки, чеченцы и др.).

В наши задачи входит изучение истории развития православной музыки с X века и до наших дней. Богослужбное искусство развивалось в России начиная с принятия христианства непрерывно. Оно испытывало на протяжении своей тысячелетней истории весьма радикальные перемены. От крюкового и знаменного пения через раннее русское многоголосие (троестрочное, демественное пение), от партесного концерта к духовному, через влияние немецкого хора к возрождению знаменного распева в обработке русских духовных композиторов конца XIX – начала XX веков (С. Смоленский, А. Кастальский, П. Чесноков, А. Гречанинов).

Мы стараемся не только теоретически разобрать те или иные произведения, но и спеть их, проанализировать и даже продирижировать. Большую сложность представляет церковнославянский язык, на котором написаны все без исключения богослужбные произведения. Такова многовековая традиция. В особенностях звучания рассматривается также несимметричный метр, частое отсутствие размера, цепное дыхание, натуральный и старинные лады, спокойная динамика (без резкой смены нюансов), и, главное, ритм и движение мелодии, которые подчиняются словесному ритму и требованиям богослужбного текста.

Среди изучаемых произведений: «Стихира митрополиту Петру Московскому, сочинение царя Иоанна Грозного», А. Ведель «Покаяние», Д. Бортнянский концерт «С нами Бог», М. Березовский концерт «Не отвержи мене во время старости», П. Чесноков «Херувимская песнь – напев Софрониевской пустыни», С. Рахманинов «Богородице, Дево радуйся» из «Всенощного бдения».

Среди нас могут присутствовать лютеране – потомки поволжских немцев, приглашенных Екатериной II в XVIII веке. Сейчас их небольшое число, но, уважая протестантов, нужно включать определенный блок духовной музыки, состоящий из протестанских хоралов. За основу мы берем парафраз Священного Писания, знаменитый гимн «Ein feste Burg ist unser Gott» («Господь-твердыня наша»), созданная в 1527–1529 гг. Мартином Лютером. В церкви есть два хора – профессиональный хор «Канторат» и хор общины, который поет многострофные песни, где на родном языке излагается суть богословской теологии. Эти песни очень длинные и поются по ходу службы несколько раз, среди которых очень важная песня «градуала», находящаяся между чтениями, несущих в себе важное значение.

Репертуар для слушания включает произведения: Ф. Грубер «Тихая ночь», Ф. Шуберт «Ave Maria», Дж. Альхаус «Yes my Lord», E. Hovland “Mane och sol” («Солнце и луна»), G.J. Vogler “Hosianna David son” («Осанна сыну Давида»).

У иудеев музыка в храме с древнейших времен играла важную роль. Уже в Ветхом завете упоминается множество инструментов – ударных, духовых, струнных, которые участвовали в храмовых службах, аккомпанируя хору. Основным жанром в синагогах был синкретический, музыкально-поэтический жанр «псалом». Было 3 способа его исполнения: сольное, респонсорное и хоровое. Хор часто представлял собой диалог, «антифонное» пение. В средние века получил распространение жанр «пиют», представляющий собой гимн религиозного характера.

Если в начале своего существования иудейская культовая музыка оказывала влияние на раннехристианское церковное пение, то в Средние века музыка еврейских диаспор соединила в себе элементы местных европейских культур: испанские и мавританские народные песни, музыка трубадуров и майстерзингеров. Музыка хасидов (направление в иудаизме в Восточной Европе XVIII века) включила в свои интонации распевы украинского, польского, румынского, венгерского фольклора. Современная музыка, звучащая в синагоге, поражает своим разнообразием и мелизматикой; то грустная, то радостная, она написана в гомофонно-гармоническом стиле, часто с сольными выступлениями.

Репертуар для слушания иудейской духовной музыки включает произведения: молитва «Кол нидрей» (Все обеты), существующая 1200 лет, Й. Дорфман «Духовные диалоги», Э. Блох «Аводат ха-кодеш» («Литургия»), А. Бера «Боалл тфилла» («Творящий молитву»).

Межконфессиональное пространство способствует развитию всех творческих сил молодежи. В задачи образования и воспитания входит формирование личности, готовой и способной жить в современном обществе, понимать национальную и мировую культуру, ощущать себя нужным человеком в многонациональной среде.

Список литературы

1. Николаева, Е.В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогические аспекты: исследование. М: Прометей, 2002. 345 с.

2. Матвеев, Н.В. Хоровое пение: учебное пособие по дисц. «Хороведение». Нижний Новгород: Братство во имя св. князя А. Невского, 1998. 287 с.

К ПРОБЛЕМЕ СТИЛЯ «100 ДУХОВНЫХ КОНЦЕРТОВ»

Л. ВИАДАНЫ

О.Г. Кауссе

Детская музыкальная школа №1 Кировского района

г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена популярному жанру Нового времени – сольному концерту, возникшему на стыке двух эпох: Ренессанса и Барокко. Поскольку огромную роль в его развитии сыграл итальянский композитор Л. Виадана, исследование базируется, прежде всего, на его опусах, а также на произведениях его современников. В статье предпринята попытка анализа жанра сквозь призму эпохи и стиля, а также осуществлен разбор нескольких концертов.

Abstract. The article is devoted to the popular genre of the New age – solo gig, appearing at the junction of two eras: the Renaissance and the Baroque. Since a huge role in his development was played by the Italian composer L. Viadana, the study is based primarily on his opus, as well as on the works of his contemporaries. In article attempt of the analysis of the genre through the prism of the era and style. And also carried out a detailed analysis of several concerts.

Ключевые слова: Л. Виадана, концерт, барокко, форма, стиль.

Key words: L. Viadana, Concert, Barocco, Form, Style.

Творчество Людовико Виаданы (1567–1627), как и произведения его современников (К. Монтеверди, Г. Шютца) находится на стыке Ренессанса и Барокко. Основные тенденции этого периода в области искусства: утверждение новой образности, бурное развитие инструментальной музыки, рост профессионализма и появление национальных школ, изменение взглядов на роль и возможности искусства в целом, формирование новых критериев красоты. Особое значение придавалось теории аффектов, ибо она являла собой попытку научно систематизировать эмоциональный мир человека.

Музыкальное произведение часто трактовалось как композиция риторических фигур.

Период перехода от Возрождения к Новому времени характеризуется огромным количеством научных открытий. Так, при жизни Виаданы был изобретен микроскоп (1590), открыты: явление электричества (1600), законы качания маятника, законы падения тел (Галилей, 1602), логарифмы (1614), система кровообращения человека (1619), явления газа (1620) [4, с. 168]. Желание открыть что-либо новое сопровождало деятельность многих художников этого времени. Эта тенденция отразилась в содержании трактатов, в предисловиях к нотным изданиям, в названии произведений. Они представляют собой музыкальные энциклопедии, в которых можно найти самые разнообразные сведения о музыке. При этом возникновение большинства из них продиктовано практическими причинами.

Многие понятия музыкальной теории и практики на рубеже XVI–XVII веков только формировались. Не существовало и единого всеохватного понятия стиля. Это факт породил большое количество различных классификаций стилей.

Автору данной работы в связи с заявленной темой наиболее интересной представляется классификация Марко Скакки ¹. Он выделяет следующие стили современной ему практики: церковный, камерный и театральный. Каждый стиль имеет свои особенности. Так, для «церковного» стиля характерны: господство модальности и опора на полифонические принципы мышления. «Камерный» стиль отличает сочетание тонального и модального, полифонического и гармонического начал. «Театральный» стиль

¹ Скакки (Scacchi), Марко (ок. 1600, Галлезе, — между 1681 и 1687, там же) — итальянский композитор и музыкальный писатель. С 1626 г. служил при польском королевском дворе в Варшаве, в т.ч. хормейстером (1628–1649). Плодовитый и разносторонний композитор, сочинял полифонические мессы «старинного стиля» (*stile antico*), мадригалы с цифрованным басом, духовные композиции стиля концертата, оперы (утрачены). Считал, что каждому жанру должен соответствовать свой стиль; разработанная им классификация стилей оказала влияние на более поздних теоретиков [5, с. 793].

характеризуется утверждением гармонического склада, более свободной трактовкой диссонанса и преобладанием принципов тональной организации [1].

В этих стилях сочиняли многие композиторы переходного времени, в том числе и Виадана. Некоторые его произведения полностью выдержаны в эстетике эпохи Возрождения. Например, “*La passione secondo Luca*”, “*La Passione secondo Giovanni*” («Страсти по Луке», «Страсти по Иоанну»). Другие по стилю приближаются к опусам раннего барочного стиля. Среди них – “*Cento concerti ecclesiastici*” («Сто духовных концертов»).

Первая часть духовных концертов Виаданы была издана в Венеции в 1602 году. В 1607 году увидела свет вторая часть, а в 1609 году была опубликована третья. Затем весь сборник был напечатан в 1613 году во Франкфурте Николаем Штайном [2]. Считается, что именно это издание было известно современникам композитора и послужило поводом для приписывания Виадане изобретения басса континуо.

Имя автора «Ста духовных концертов» на протяжении долгого времени фигурировало в трактатах М. Преториуса, А. Кирхера и других как имя создателя генерал-баса, а его сборник был образцом для подражания. «Сто духовных концертов» Виаданы были известны многим композиторам Европы и, ориентируясь именно на них, создавали свои духовные концерты знаменитые представители немецкой школы: М. Преториус, Г. Шютц и другие.

Сейчас «Сто духовных концертов» Виаданы являются библиографической редкостью, так как последний репринт этих концертов был осуществлен издательством Беренрайтер в 1964 году.

Нотному тексту в этом издании предшествует небольшое вступление, составленное самим композитором. В предисловии к концертам Виадана подробно описывает, почему он написал эти концерты. В качестве главной причины выступает, по мнению композитора, недостаток подобного рода произведений. Также

Виадана беспокоится, что кто-нибудь опередит его и опубликует аналогичные произведения под своим именем.

Виадана четко структурирует текст преамбулы, который делится на три части: вступление, основная часть и заключение. В основной части композитор дает двенадцать подробных указаний, касающихся интерпретации концертов.

Ознакомившись с кратким содержанием предисловия Виаданы к «Ста духовным концертам», мы можем уверенно сказать, что это первая подробная инструкция к игре генерал-баса в музыке раннего итальянского барокко.

Рассмотрим несколько сочинений из «Ста духовных концертов» Л. Виаданы.

Концерт “*Quem vidistis, pastores?*” («Что видели пастухи?»). Традиция сочинения музыкальных произведений на текст “*Quem vidistis, pastores?*” является достаточно древней. Считается, что она зародилась во времена Св. Франциска (XII–XIII века). Он обычно исполняется во время рождественских служб. Текст, повествующий о рождении Христа, явился источником вдохновения для многих композиторов. Среди них Т.Л. де Виктория (1548–1611), Дж. Габриели (между 1553 и 1555–1612), О. Векки (1550–1604).

Каждый композитор представил свою интерпретацию. При этом у произведений современников Виаданы – Т.Л. де Виктории, Дж. Габриели и О. Векки – есть одна общая черта. Все они создали многоголосные опусы.

Концерт же Виаданы “*Quem vidistis, pastores?*” предполагает камерное исполнение: он написан для высокого голоса (сопрано или тенора) и органа. Вместо помпезного противопоставления хоров, характерного для ренессансной интерпретации этого рождественского песнопения, Виадана предлагает слушателю типично барочное «соревнование» голоса и басса континуо.

Проанализируем концерт “*Quem vidistis pastores?*” с точки зрения стиля.

Две строки латинского текста Виадана делит на семь словесных оборотов.

Текст: 1) *Quem vidistis pastores dicite: annuntiate nobis in terris quis apparuit*; 2) *Natum vidimus, et choros Angelorum collaudantes Domino. Alleluia.*

Членение текста в концерте Виаданы: 1) *Quem vidistis pastores* [Пастухи, о том, что видели]; 2) *dicite* [поведайте]; 3) *annuntiate nobis* [возвестите нам]; 4) *in terris quis apparuit* [о том, кто явился на землю]; 5) *Natum vidimus* [Видели новорожденное дитя]; 6) *et choros Angelorum collaudantes Domino* [и хор ангелов, хвалящий Господа]; 7) *Alleluia* [Аллилуйя].

Каждый словесный оборот повторяется несколько раз. Большинство повторений в музыке отражены как развитие из одного интонационного зерна различных мелодических оборотов. Этот прием впоследствии ляжет в основу написания тем концерто grosso, одного из самых известных музыкальных жанров Нового времени. В некоторых случаях повторение слов рождает цепь секвенционных оборотов. Подобное развитие будет впоследствии применяться при разворачивании тематического зерна концерто grosso.

Родство с жанром концерто grosso проявляется также и в сопоставлении двух звуковых пластов: голоса и органа.

В “*Quem vidistis pastores?*” есть два основных голоса, составляющих основу полифонической ткани. Это высокий голос, исполняющий напев и органный бас. Вместе они образуют крайнее двухголосие. Полярность этих двух голосов позволяет нам отнести концерт “*Quem vidistis pastores?*” к барочному стилю.

В концерте “*Quem vidistis pastores?*” мелодические линии имеют широкий диапазон. Так, например, нижняя нота органного баса “G”, а верхняя – “g¹”. Мелодическое развитие насыщено хроматизмами. Причем знаки альтерации используются композитором не только в каденциях, но и в секвенциях.

В качестве ладовой опоры концерта “*Quem vidistis pastores?*” выступает “g” ионийский. Большая эмоциональность и яркая

выразительность, присущие барочному периоду, проявляются в применении риторических фигур: анабасиса, катабасиса, циркулатио.

Концерт “*Decantabat populus Israel*” («Народ израильский пел») так же, как и концерт «Что видели пастухи?», звучит во время торжественных служб. Он исполняется в восьмой день после Пасхи. Текст этого произведения заимствован из первой книги Паралипомен (15:28, 27).

Виадана здесь также представляет свое видение текста.

В оригинале: 1) *Decantabat populus Israel*; 2) *Et universa multitudo Jacob canebat legitime*; 3) *Et David cum cantoribus citharam pulsabat in domo Domini*; 4) *Et laudates Deo canebat, alleluia, alleluia*.

У Виаданы: 1) *Decantabat populus Israel: alleluia* [Народ израильский пел: аллилуйя]; 2) *Et universa multitudo Jacob canebat legitime, alleluia* [И весь народ Иакова пел законную песнь: аллилуйя]; 3) *Et David cum cantoribus citharam pulsabat in domo Domini: alleluia* [И Давид, ударяя по кифаре, пел песни в доме Господнем: аллилуйя].

Уже в трактовке текстового начала прослеживается композиторское видение формы концерта. Виадана разделяет текст на три предложения. По окончании которых, звучит восторженный возглас «аллилуйя». Таким образом, композиция этого концерта очень напоминает песенную форму: с разными словами в куплетах и одинаковыми в припевах. Всего так называемых куплетов – три. Столько же «припевов». Композитор разделяет функциональную нагрузку «куплетов» (повествовательную, сдержанную, рациональную) и «припевов» (эмоциональную). Если текст и музыка первых подвержены кардинальным изменениям, то слова в последних одинаковы, а музыка каждый раз является вариантом предыдущего подобного фрагмента.

Четкость структурному членению придают и распевы перед каденцией. Наиболее продолжительно и красочно звучит заключительная юбилейная. В ней как будто подводится итог мелодического развития солирующего голоса в этом концерте.

Основу соотношения мелодических линий концерта, как и многих других произведений в этом сборнике, составляет крайнее двухголосие. Интересно соотношение органного баса (фундамента всей композиции) и меццо-сопрано.

Голоса то вторят друг другу, то «поют» стройными терциями, то представляют другие варианты противоположного движения. Диапазон двух крайних голосов достаточно широк: ундецима у меццо-сопрано и нона – у органного баса.

Интересно ладовое строение концерта. Доминирующий лад – “f” ионийский. Он украшен выразительными хроматизмами “es” (ми бемоль) и “h” (си бекар) в партии солирующего голоса. Оба хроматизма объединяет неоднократное повторение и стремление временно покинуть данную ладовую высоту. При этом первый хроматизм приводит нас к “b” ионийскому (в ладотональной системе тональности субдоминанты), а второй – к “c” ионийскому (в современном понимании к тональности доминанты).

Анализ данных опусов позволяет сделать некоторые выводы относительно их стилистической направленности.

Отношение к тексту в рассмотренных концертах говорит об их принадлежности к эпохе Барокко. Музыка Виаданы здесь не просто передает общий смысл, она подчеркивает важность каждого слова. Порядок и расположение слов влияет на строение музыкального произведения.

В мелодическом соотношении преобладает характерное для зарождающейся барочной гармонии крайнее двухголосие. Равенство голосов присущее музыке Возрождения отсутствует. Членение музыки подчеркнуто ярко выраженными каденциями с красочным полутоновым опеванием, которое позднее превратится в самую сильную пару неустоя и устоя: I–VII–I. Широкий диапазон певческих партий, а также наличие хроматизмов указывают на барочный стиль.

Рассмотренные духовные концерты Виаданы следует отнести к «камерному» стилю и «первой практике» («prima pratica»). На примере проанализированных произведений мы видим появление

тонально-гармонических принципов организации: секвенций, более свободной трактовки диссонанса. Но эти принципы не преобладают, а соединяются с модально-полифоническими.

«100 духовных концертов» Людовико Виаданы относятся к барочному стилю. Они входят в золотой фонд мировой музыкальной культуры. Знаменательно то, что концерты были созданы в Италии – стране, которую называют «центром барокко» [3, с. 68].

Список литературы

1. Дьячкова, Л.С. Общие принципы гармонии Монтеверди: стилевая и структурная дифференциация гармонического языка в «Коронации Поппеи» // История гармонических стилей доклассического периода: сб. тр. ГМПИ им. Гнесиных. Вып. 92. М., 1987. С. 73–101.
2. Кендалл, А. Хроника классической музыки. М.: Классика-XXI, 2006. 288 с.
3. Кузнецова, И.С. Музыка барокко: эстетические и общественные идеалы // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 6. С. 66–71.
4. Музыкально-теоретические системы: учебник для ист.-теор. и комп. фак-в муз. вузов / Ю. Холопов, Л. Кириллина, Т. Кюрегян и др. М.: Композитор, 2006. 622 с.
5. Музыкальный словарь Гроува / пер. с англ. М.: Практика, 2001. 1095 с.
6. Bukofzer, M. Music in the Baroque Era. New York: W.W. Norton & Company Inc., 1947. 527 p.
7. Caccini, G. Le nuove musiche. Firenze, 1601; Firenze, 1983.
8. Viadana, L. Li cento concerti ecclesiastici, a Una, a Due, a Tre & Quattro voci. Prefazione [Электронный ресурс]. URL: [https://imslp.org/wiki/Per_sonar_nel'organo_li_cento_concerti_ecclesiastici_\(Viadana,_Lodovico_da\)](https://imslp.org/wiki/Per_sonar_nel'organo_li_cento_concerti_ecclesiastici_(Viadana,_Lodovico_da)) (Дата обращения: 10.09.2021).

КАНТАТА «КАССАНДРА» Б. МАРЧЕЛЛО
В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА ВРЕМЕН

Ю.Ю. Яковенко

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Россия*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-312-90006.

Funding: The reported study was funded by RFBR, project number 20-312-90006.

Аннотация. Статья посвящена изучению специфики кантаты «Кассандра» Б. Марчелло в контексте развития жанра в Италии в первой половине XVIII в. Определяется структура произведения, рассматриваются интонационные истоки вокальной декламации. Особое внимание уделяется эстетическим исканиям автора, приведшим к новаторству в области средств музыкальной выразительности. Обозначается закономерность эволюции стиля Марчелло на примере избранного сочинения.

Abstract. The article is devoted to the study of the specificity of the cantata «Cassandra» by B. Marcello in the context of the development of the genre in Italy in the first half of the 18th century. The structure of the work is determined, the intonational origins of vocal declamation are considered. Particular attention is paid to the author's aesthetic quest, which led to innovation in the field of musical expression. The pattern of evolution of Marcello's style is indicated on the example of a selected composition.

Ключевые слова: Б. Марчелло, К. Монтеверди, кантата, «Кассандра».

Key words: B. Marcello, C. Monteverdi, Cantata, «Cassandra».

Зрелый период творчества одного из именитых венецианских композиторов эпохи барокко Б. Марчелло (1686–1739) отмечен пристальным интересом к камерно-вокальным жанрам. Мастера начинают привлекать темы и сюжеты глубокого философского, зачастую трагического содержания.

Марчелло, опробовавший ранее свои силы в пасторальных кантатах, обращается к эпическим произведениям, основанным на переработках древнегреческих мифов. Так, в период 1720–1730 гг. появляются кантаты, наполненные особым драматизмом. Среди них выделяются несколько произведений: “Timoteo” («Тимофей»), “Cassandra” («Кассандра»), “Cleopatra” («Клеопатра»). Эти опусы представляют новый шаг в развитии камерно-вокальных форм [3]. В вышеперечисленных кантатах Марчелло значительно расширяет привычные границы жанра, обогащая средства музыкальной выразительности и предстает как далекий предтеча экспрессионизма в музыкальном искусстве.

Масштабная драматическая кантата для альты соло и *basso continuo* “Cassandra” («Кассандра», 1727) не была опубликована при жизни композитора. Текст по просьбе Марчелло написал известный философ, знаток поэзии аббат Антонио Конти.

Кассандра – один из самых ярких женских образов древнегреческой мифологии. Согласно легенде, царица Трои была наделена Аполлоном даром пророчества, но ее предсказаниям никто не верил, так как она не сдержала слово, данное Аполлону. Кассандра, предвидевшая гибель Трои, считалась вестницей несчастья.

В кантате Марчелло от лица пророчицы подробно рассказывается о событиях последних лет Троянской войны. Перед слушателями разворачивается картина сражений древнего мира. Посредством выразительной декламации композитор передает горе, гнев, ужас, счастье главной героини, свидетельницы происходящего. Скромный исполнительский состав кантаты ограничивается солистом и партией клавесина. Несмотря на это, ткань произведения обретает изысканную утонченность и разнообразие благодаря применению ряда

композиционных приемов.

Отсутствие строгого разграничения на арии и речитативы в «Кассандре» является основой непрерывного сквозного развития. Уникальность структуры кантаты заключается в использовании разомкнутых форм, импровизационных по своему характеру, а свободное чередование ариозных эпизодов с речитативными фрагментами и более развернутыми ариями насыщает повествование динамизмом и придает драматургии монолитность.

Вокальная партия необычна для своего времени: прихотливость мелодического рисунка, обилие скачков, отсутствие общераспространенных повторов *da capo* придают звучанию непосредственность и экспрессию. Монолог Кассандры существенно отличается от привычных плавных мелодий того времени. Ходы по широким интервалам, длинные виртуозные пассажи требуют от певца безупречного владения голосом и исключительного технического мастерства. Следует отметить, что для эстетики XVIII в. такие эксперименты были смелым отступлением от сложившихся общепринятых норм.

Стремление максимально точно передать эмоциональную взволнованность приводит Марчелло к новым решениям – частые смены размера, сопоставление контрастных ритмических фигур значительно обогащают ткань произведения. Мастер выступает продолжателем новатора К. Монтеверди, который был «создателем нового стиля “*concitato*” (“возбужденный”, “взволнованный”, то есть экспрессивный) и полагал, что до него музыка оставалась лишь “мягкой» или “умеренной”, а следовательно, ограниченной в своих возможностях» [1, с. 344].

Находки великого предшественника оказали определяющее воздействие не только на дальнейшее развитие оперы. Жанр кантаты также претерпел существенные изменения. Как справедливо утверждает С. Никифоров, «еще в XVII веке композиторы находили разные формы взаимодействия кантаты и оперы... Франческо Кавалли писал кантаты в духе опер и создавал целые оперные фрагменты по

образу кантаты, а в творчестве Алессандро Страделлы произошла драматизация кантаты; ему же принадлежала идея кантат на сюжеты из древнегреческой мифологии и историко-философские» [2, с. 79]. На смену гармоничной уравновешенности ранних кантат Марчелло приходит стремление к воплощению трагических образов. Композитора начинают привлекать драматические ситуации. «Кассандра» становится одним из ярких примеров новаторства мастера.

Партия Кассандры отличается особой виртуозностью: пассажи не только демонстрируют техническое мастерство исполнителя, но и отображают содержание поэтического текста. В своем рассказе героиня повествует о событиях троянской войны. Ее монолог то затихает, то вновь прорывается восторженными восклицаниями. Неустойчивые диссонирующие созвучия и неожиданные гармонические сопоставления передают внутренние метания главной героини. Контрастные противопоставления быстрых и медленных темпов подчеркивают эмоциональную непосредственность высказываний.

Обилие мадригализмов придает вокальной партии особую выразительность. Так, на словах «бурная волна» (“*procellosa*”) чередование восходящих и нисходящих гаммообразных пассажей живописуют разбушевавшуюся морскую стихию (нотный пример 1).

Партия *basso continuo* в кантате «Кассандра», в отличие от общепринятой традиции XVIII в., не ограничивается сухим сопровождением. Композитор прибегает не только к распространенной фактуре аккордового склада, он насыщает звучание клавесина разнообразными приемами звукоизобразительности. Энергичные пунктирные ритмы, стремительные пассажи подчеркивают экспрессивность рассказа главной героини (нотный пример 2).

34

-ti_ e de' ca- va- li s'in- nal- za_

40

pro- cel- lo- sa_ pro- cel- lo- sa on-

44

- da_ di_ pol- ve, ed al fra- gor de'

Largo

Нотный пример 1

Alto

O_ di_ o Tro- ia, Cas- san-

Basso continuo

4

-dra: u- di- te_ A- pol- lo, nuo- re_ di_ Pri- a- mo,

7

e tu tra l'al- tre_ spo- sa del bel- li- co- so Et- tor- re.

Нотный пример 2

Приведенный выше анализ позволяет сделать вывод о том, что данное произведение Марчелло представляет собой один из ярких примеров новаторской трактовки жанра кантаты в XVIII в. В свое время «Кассандра» была одной из самых популярных кантат, она регулярно исполнялась на музыкальных собраниях не только в Венеции, но и за ее пределами в течение более сорока лет.

Список литературы

1. Ливанова, Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 года: 2 тт. Т. 1. По XVIII век. М.: Музыка, 1983. 694 с.
2. Никифоров, С.Н. Сольная кантата «Ино» Г.Ф. Телемана – «моноопера» XVIII века? // Opera musicologica. 2018. №2 [36]. С. 76–96.
3. Bizzarini. M. B. Marcello. Palermo: L'epos, 2006. 351 p.

УДК 377.5+784

СТАРИННАЯ МУЗЫКА В РЕПЕРТУАРЕ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ

И.Г. Шевелева

*Саратовский областной колледж искусств
г. Саратов, Россия*

Н.В. Корчагина

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
г. Саратов, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблем исполнения старинной музыки. Авторы кратко освещают общие тенденции исполнительства «early music». Основное внимание уделяется интерпретации старинной вокальной музыки в учебной практике студентов колледжа искусств. Рассматриваются основные принципы исполнения старинной музыки вокальным ансамблем, особенности воспроизведения штрихов, динамики, мелизмов,

фактуры. Описывается работа вокального ансамбля студентов колледжа искусств над произведениями репертуара «early music».

Abstract. The article is devoted to the study of the problems of performing early music. The authors briefly highlight the general trends of "early music" performance. The main attention is paid to the interpretation of early vocal music in the educational practice of students of the College of Arts. The basic principles of the performance of early music by a vocal ensemble, the peculiarities of the reproduction of touches, dynamics, melisms, text are considered. The work of the vocal ensemble of students of the College of Arts on the works of the repertoire "early music" is described.

Ключевые слова: артист-вокалист, колледж искусств, старинная музыка, вокальный ансамбль.

Key words: Artist-Vocalist, College of Arts, Early Music, Vocal Ensemble.

Старинная музыка (early music – «ранняя музыка») – понятие, охватывающее широкий спектр стилей европейской музыки. Термин «старинная музыка» принято связывать со следующими периодами: средневековая музыка, музыка эпохи Возрождения, музыка барокко XVII века. К данному понятию нередко относят также и русскую музыку эпохи классицизма XVIII века.

Интерес к старинной музыке и её аутентичному исполнению в последние десятилетия постоянно возрастает: в Европе организованы научно-исследовательские центры (National Centre for Early Music в Великобритании, Centre de musique baroque de Versailles во Франции и др.) создан ряд инструментальных консORTов и хоровых ансамблей (Tallis Scholars, Early Music Consort, Taverner Consort and Players и др.) проводится множество фестивалей. В России также организовываются ансамбли различных составов, проводится ежегодный международный фестиваль «Earlymusic», выходит научный журнал «Старинная музыка» и т.д. Значительное место в программе подобных концертов, конференций, научных публикаций занимает старинная вокальная музыка и проблемы её интерпретации.

Работа над исполнением старинной музыки – важная часть профессиональной подготовки музыканта, будущего артиста-вокалиста, обучающегося по специальности 53.02.04 «Вокальное искусство». Получая углубленные общекультурные знания и исполнительские навыки в учреждении среднего профессионального образования (колледж искусств), студент обязательно знакомится с приёмами исполнения старинной музыки, это является неотъемлемой частью образовательного и творческого процесса его подготовки (с 1 по 4 курс) к сценической и репетиционно-концертной деятельности в качестве солиста, артиста хора или вокального ансамбля на различных сценических площадках [1]. Работа над изучением произведений старинной музыки ведётся с голосами любого типа.

Отметим, что в данной работе не идёт речь о певцах, уже в начале обучения решивших посвятить себя исключительно старинной музыке и сделать её своей специализацией, основой концертного репертуара. Изучение произведений «early music» в общей программе обучения артиста-вокалиста позволяет начинающим певцам научиться концентрировать внимание на деталях нотного текста, отработать точность, аккуратность, разнообразие штрихов, – всё, что непременно сопровождает интерпретацию старинной музыки.

Старинный вокальный репертуар требует постоянного контроля за чистотой интонации, за экономным расходом дыхания. Особую сложность представляет выполнение динамики по принципу сопоставления целых фраз на *p* и на *f* «пластами», без привычных для романтического репертуара *crescendo* или *diminuendo* внутри фразы. Такая динамика создаёт эффект «эха», подчеркивает контраст верхнего и нижнего регистров, контраст *solo* и *tutti*, контраст плотной и прозрачной фактуры.

Динамический оттенок *f* в описываемой вокальной стилистике должен восприниматься иначе, чем слышат его наши современники в век звукоусилительной аппаратуры, многотысячных концертных залов и аудиотрансляций на огромные по площади городские

пространства. На протяжении нескольких веков вокальная музыка чаще всего исполнялась в камерной обстановке, концертные залы были намного меньше современных, оркестр располагался за певцом, а не перед ним, и вокалисту не приходилось намного превышать силу естественного звучания своего голоса. Следовательно, старинная музыка обычно не предусматривает исполнения *f* «во всю силу лёгких», исключает форсирование звука.

Особенность воспроизведения динамики старинной музыки, когда от вокалиста не требуется большой силы звука, представляет преимущество именно для начинающих певцов, ещё не сформировавших привычку пения «во весь голос».

Именно со студентами колледжа целесообразно начинать работу над «early music», сосредоточившись на филигранности отделки деталей, на точности штрихов. В этом случае ещё не возникает необходимости трудиться над сдерживанием привычной для опытных вокалистов активной атаки звука, которой у студентов 1-2 курса ещё нет. Однако исполнительская практика знает и много противоположных примеров, когда к исполнению старинной музыки приходили со временем (меняя манеру пения и атаку звука) уже очень опытные оперные певцы, основой репертуара которых традиционно была классическая, романтическая и современная музыка.

Исполнение старинной музыки на языке оригинала является предпочтительным. Помимо очевидных преимуществ вокализации именно тех слогов, что были услышаны и задуманы композитором, здесь на первый план выходит проблема понимания стиля, в котором было написано произведение «early music». Ввиду отдалённости этого времени от нашей эпохи, усложняющей понимание стилистики старинной музыки, рекомендация для вокалистов петь её именно на языке оригинала актуализирует возможность понять и наиболее точно передать художественный образ и аутентичную атмосферу музыкального произведения.

Важнейшим вопросом в проблеме интерпретации старинной вокальной музыки, требующим отдельного рассмотрения, стоит

исполнение мелизмов. В рамках данной работы отметим лишь, что, помимо общих сведений о правилах расшифровки мелизмов, студенты-вокалисты колледжа искусств должны получить представление об апподжиатуре, сопровождающей вокальные сочинения прошлых столетий. В партиях вокалистов, особенно в каденциях и третьих частях трёхчастных построений, певец усложнял и «раскрашивал» мелизматикой повторяющиеся фрагменты.

Однако, в нотах она часто не обозначалась, допускалась сокращенная запись, не расшифровывающая мелизмы полностью: композиторы добетховенского периода были уверены в том, что исполнители-вокалисты знакомы с правилами расшифровки нотного текста и сумеют должным образом воспроизвести его в процессе пения. С течением времени и привычкой исполнять только то, что написано в нотах, навык исполнения апподжиатуры почти полностью исчез из исполнительской практики. Поэтому современным молодым певцам необходимо изучить данную традицию с целью стилистически правильного исполнения старинной музыки.

Особую роль работа над «early music» может сыграть в формировании у студентов-вокалистов «чувства ансамбля», взаимодействия в процессе исполнения. Сложная полифоническая ткань старинной музыки (нередко исполняемой а capella) требует особого внимания к мелодической линии партнёра, постоянного контроля над ритмом, метрической пульсацией, фразировкой в вокальном дуэте, трио, квартете. Ритмические рисунки в старинной музыке крайне разнообразны, прихотливы и изменчивы, часто встречается несовпадение ритмических рисунков в партиях. Это требует от вокалистов в ансамбле умения точно и вовремя «переключаться» с «горизонтального слышания» своей партии и партии партнёра на «вертикальное» в аккордах, навыка сопоставлять разные ритмические формулы в процессе исполнения. Изучая дисциплину «Ансамблевое камерное и оперное исполнительство», студенты-вокалисты колледжа искусств постигают искусство слышать все партии в ансамблях с любым количеством исполнителей;

применение репертуара старинной музыки с этой целью представляет очень продуктивным.

В классе ансамблевого, камерного и оперного исполнительства Саратовского областного колледжа искусств студенты-вокалисты изучают следующие произведения рассматриваемого периода: D. Sarri «Pastorale», A. Falconieri «O, bellessimi capelli», D. Martini «Autunno» и др.

Работа над вокальным репертуаром «early music» в классе ансамблевого, камерного и оперного исполнительства в колледже искусств осуществляется со студентами 1–4 курсов. Чаще всего это девушки и юноши 15–19 лет. Несмотря на их интерес и внимание к классической музыке, обусловивший выбор профессии, они всё же находятся под подавляющим влиянием окружающей их современной массовой поп-культуры. «Музыкальный фон», сопровождающий их повседневную жизнь за рамками учебного процесса, составляют англоязычные композиции, своими истоками происходящие из афроамериканской джазовой музыкальной традиции. Следовательно, до момента первого знакомства начинающих вокалистов с нотным текстом произведения «early music» в стенах колледжа, они, как правило, лишены опыта слухового восприятия огромного пласта музыкальной культуры европейской старинной музыки с её полифоническими построениями, своеобразными гармониями и т.п. Всё это остаётся за рамками «культурного багажа» современных подростков, что крайне затрудняет разучивание с ними произведений старинной музыки, «донесение» до них стилистических особенностей вокального исполнения, особой культуры звука, сценической интерпретации и атмосферы бытования данной музыки в целом. Эта проблема лишь намечена нами в данной работе и предполагает стать темой дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 53.02.04 Вокальное искусство, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. № 1381 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70812448/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Дата обращения: 02.10.2021).

УДК 782+784

ПРИНЦИПЫ ИСКУССТВА ПЕРЕВОПЛОЩЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА НА ЗАНЯТИЯХ В «ОПЕРНОМ КЛАССЕ»

Э.С. Агеева

Московский педагогический государственный университет

г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию актуальной в современном искусствознании проблемы – профессиональному взаимодействию педагога-режиссера и солиста-вокалиста в рамках учебной дисциплины «Оперный класс» с целью формирования художественного образа на основе принципов искусства перевоплощения. Автор рассматривает принципы режиссерской работы, описывая каждый из них. Изучение предложенных принципов помогает структурировать имеющиеся теоретические знания в систему действий, с помощью которых овладение искусством перевоплощения будет осуществляться продуктивнее.

Abstract. The article is devoted to the research of current problem in contemporary art study – the professional interaction between teacher-director and soloist-vocalist within the opera class discipline, in order to form an artistic image based on the principles of art of dramatic identification. The author examines different principles of directing, and describes each of them. The study of the proposed principles helps to

structure the available theoretical knowledge into a system of actions. It helps to achieve the main goal, mastering the art of dramatic identification, more productively.

Ключевые слова: педагог-режиссер, студент-вокалист, опера, принцип, искусство перевоплощения, сценический образ, К.С. Станиславский.

Key words: Teacher-Director, Student-Vocalist, Opera, Principle, Art of Identification, Stage Image, K.S. Stanislavsky.

Как известно, одним из самых главных компонентов в работе над образом является искусство перевоплощения. Выдающийся режиссер К.С. Станиславский считал, что основная цель театральной деятельности заключена во внутреннем переживании актёра на основе перевоплощения. Соответственно, исполнителю определённой роли в спектакле необходимо создавать образ другого человека, действовать согласно характеристикам героя, партию которого он представляет зрителю [2].

На протяжении занятий каждый студент будет раскрываться по-своему, кто-то от природы обладает мастерством перевоплощения, делает это с легкостью, относительно поставленной задачи педагога-режиссера, для кого-то потребуется некоторое время, чтобы приобрести это умение с помощью упражнений и тренингов. Для того чтобы на занятиях по дисциплине «Оперный класс» студент-вокалист смог воплотить целостный драматический образ, следует ознакомиться с историей создания оперы, первоисточником и либретто. Благодаря этому студент будет понимать особенности эпохи данного произведения, его стиль, так как «каждый музыкальный стиль предполагает свою манеру и технику исполнения, иногда значительно отличающиеся друг от друга» [5, с. 16]. Таким образом, мы определяем первый *принцип «осмысления контекста музыкально-художественного материала»*.

Задавая студенту наводящие вопросы касательно сценического образа, режиссер помогает включить творческое воображение,

благодаря чему студент сможет погрузиться во внутренний мир персонажа. Такой прием в работе даёт возможность режиссеру реализовать метод перевоплощения посредством индивидуальности исполнителя. У студента появляется возможность «сформировать неповторимый, рожденный собственным воображением вокально-сценический образ без насилия над собственной творческой природой» [4, с. 331]. В следствие этого, сформировался *принцип «диалога-размышления»*.

При выучивании музыкального материала единовременно следует анализировать образную составляющую лирического героя, выстраивать его логические действия, таким образом происходит единение вокально-технических задач и актёрской игры, а именно процесса перевоплощения. Об этом, как о «*принципе действенного мышления*» говорил выдающийся оперный режиссер Б.А. Покровский [1, с. 23]. Именно он является реформатором поколения театральных деятелей, благодаря его принципам в работе с солистами театра оперное искусство возродилось по-новому.

Говоря об искусстве перевоплощения, нельзя не обратиться к чрезвычайно важным понятиям системы К.С. Станиславского как «сверхзадача» и «сквозное действие». Руководствуясь этими понятиями, особенностью искусства перевоплощения становится непрерывное и гармоничное выстраивание событийной линии, в которой задействован герой, на основе этого он выстраивает взаимоотношения с партнерами по спектаклю. А именно, определив сквозное действие своего персонажа, у студента-вокалиста появляется внутренняя цель, он понимает своё место в опере, а также свою связь и взаимодействие с другими героями. К.С. Станиславский справедливо отмечает: «Если вы играете без сквозного действия, значит, вы не действуете на сцене» [2, с. 331]. Сверхзадача является исходной точкой, от которой выстраиваются все ключевые сцены определённого персонажа. Для того чтобы сверхзадача была «живой», вокалисту необходимо искать отклик своей души на предложенные обстоятельства и переживания героя. Сверхзадача и сквозное действие

помогают установить логику развивающихся событий в опере в целом, а также внутри конкретного отдельного образа. На основании этого, мы выделяем *принцип «сверхзадачи и сквозного действия»* (по К.С. Станиславскому).

Одним из самых ярких средств выразительности в музыкальном искусстве является динамика. Чем богаче палитра динамических оттенков в исполнении солистом вокальной партии, тем разнообразнее и многограннее становится художественный образ. Студенту-вокалисту необходимо научиться владеть этим навыком. В данном случае, педагогу-режиссеру следует посредством динамических оттенков, прописанных в партитуре, направить исполнителя к реализации задуманного композитором образа, его характера, особенностей.

Знаменитый русский бас Ф.И. Шаляпин виртуозно создавал невероятные образы с помощью динамических акцентов. Амплитуда исполнения от тончайшего *pianissimo* до драматичного мощного *fortissimo* помогало великому певцу создавать художественный шедевр, полный философских смыслов. Образы Ивана Сусанина из оперы М.И. Глинки «Жизнь за царя», хана Кончака из оперы А.П. Бородина «Князь Игорь», короля Филиппа из оперы Дж. Верди «Дон Карлос», Мефистофеля из оперы Ш. Гуно «Фауст» и многие другие в его исполнении были безупречны. Красота звучания голоса Ф.И. Шаляпина и его умение перевоплощаться в различные амплуа приводили в восторг и завораживали публику. Таким образом, мы определяем *принцип «динамики как средства музыкальной выразительности в работе над образом»*.

В заключение следует отметить, что изучение и апробация принципов искусства перевоплощения в процессе обучения на занятиях в «Оперном классе» является крайне значимым компонентом в становлении студента-вокалиста – будущего солиста оперного театра как творческой многогранной и конкурентоспособной личности. Педагогу-режиссеру необходимо направить студента-вокалиста

к осознанию эмоционально-стилистической составляющей своего персонажа.

Безусловно, в оперном спектакле первично профессиональное красивое пение солиста, однако роль режиссера не менее весома, он помогает исполнителю найти тончайшие психологические грани персонажа, перевоплотиться в художественный образ и создать целостный и полный характер героя.

Главной целью искусства перевоплощения является создание на сцене образа живого человека со своими мечтами, целями, переживаниями, желаниями и другими естественными чувствами. Создание сценического образа – это непрерывный процесс постижения художественных смыслов на основе принципов искусства перевоплощения и через поиск личностных представлений, неповторимого субъективного отношения к герою, а также творческого осмысления его поведенческих особенностей.

Список литературы

1. Левиновский, В.Я. Б.А. Покровский: музыка, ставшая театром. М.: ГИТИС, 2007. 435 с.
2. Станиславский, К.С. Работа актера над собой в творческом процессе воплощения. М.: Азбука, 2015. 512 с.
3. Станиславский, К.С., Чехов, М.А. Работа актера над собой. О технике актера. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2013. 496 с.
4. Усов, В.В. Режиссёр и актёр в современном музыкальном театре: совместная работа над вокально-сценическим образом // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 330–333.
5. Чепинога, А.В. Действенная интонация в режиссуре и мастерстве актера музыкального театра: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01. М., 2011. 145 с.

**МЕСТО КАМЕРНОЙ МУЗЫКИ В ТВОРЧЕСТВЕ ЕЛЕНЫ
ОБРАЗЦОВОЙ НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ЦИКЛА Г.В. СВИРИДОВА «ОТЧАЛИВШАЯ РУСЬ»**

В.А. Руканова, Е.Г. Савина

*Московский педагогический государственный университет
г.Москва, Россия*

Аннотация. Статья посвящена описанию значения камерной музыки в творчестве Елены Образцовой. С целью раскрытия поставленной темы рассмотрена её интерпретация цикла Г.В. Свиридова «Отчалившая Русь». Освещаются особенности исполнения данной поэмы Е.В. Образцовой. Её выразительная интерпретация цикла и по сей день является «вершинной» и показательной, на которую стоит равняться современному поколению певцов.

Annotation. The article is devoted to the description of the importance of chamber music in the works of Elena Obraztsova. With the aim of revealing the topic posed, its interpretation of the cycle by G.V. Sviridov “Cast off Russia”. The features of the performance of this poem by E.V. Obraztsovoy. Her expressive interpretation of the cycle to this day is “summit” and indicative, which should be equal to the modern generation of singers.

Ключевые слова: музыка, интерпретация, вокальный цикл, «Отчалившая Русь», Г.В. Свиридов, певица, Елена Образцова.

Key words: Music, Interpretation, Vocal Cycle, “Departed Russia”, G.V. Sviridov, Singer, Elena Obraztsova.

Камерная музыка является отдельным самостоятельным направлением музыкального искусства. К камерной музыке относится исполнение различных вокальных и инструментальных произведений в небольшом помещении с малым составом музыкантов (не более 25 человек).

Великая русская певица Елена Васильевна Образцова значительное внимание в своём творчестве уделила камерной вокальной музыке, где объёмно проявился ей всепоглощающий талант. Её способность тонко чувствовать и перевоплощаться находит отклик в сердце каждого слушателя. Прорабатывая камерное произведение, Елена Васильевна всегда изучала биографию композитора, его чувства и предпосылки к написанию. В каждое пропетое слово, в каждую запятую она вкладывала частицу себя и композитора. Тембровые краски её голоса «настраивались» на нужную волну и наполняли глубиной и смыслом исполняемое произведение, открывая в слушателях неизведанные грани эмоций.

Прочная и плодотворная дружба связывает Елену Образцову с Георгием Васильевичем Свиридовым. Результаты работы их творческого союза в период с 1970 по 1980 года вызвали волну восторженных откликов как у профессионалов, так и у обычной публики. Традиционная русская культура с православными мотивами, к которой обращался в своих произведениях композитор, гармонично соединялась с новаторской формой воплощения задуманного оперной дивой. В их сотворчестве даже неискушенный зритель может без труда проследить за постоянной работой над внутренним осмыслением и сопереживанием авторской идее, полной концентрации на тексте и подчинении основной идее композиторского гения. Основной из особенностей Г.В. Свиридова является концентрация в своём творчестве пластов русской музыки всех эпох.

Две сильные личности соединились воедино в их творчестве. Георгий Васильевич, не терпевший малейшего ухода от композиторской задумки, все-таки соглашался с трактовками певицы, исходящими из ее мироощущения, которая придерживалась шаляпинского принципа «я спою так, как я чувствую».

Следует особо выделить цикл Г.В. Свиридова «Отчалившая Русь» на стихи Сергея Есенина. Цикл имеет несколько редакций, в том числе и для меццо-сопрано, написанную композитором специально

для Елены Образцовой. В исполнении Е.В. Образцовой и автора этот цикл впервые прозвучал в Москве и Ленинграде весной 1983 года.

Это масштабное полотно, насыщенное глубоким драматизмом, удивительной эмоциональной контрастностью образов и внутренним психологизмом, оказалось, как нельзя более созвучным характеру дарования певицы. Искусствовед Андрей Золотов писал, что певице «лучше всего удались лирические эпизоды, проникнутые удивительной теплотой» [1, с. 191].

Преобладающий фон цикла – осенний пейзаж, но воспринимается он совершенно по-разному. Тихая печаль («Осень»), трагическое предчувствие зимы («Трубит, трубит погибельный рог!»), скорбная лирика («По-осеннему...») – это осень прощания, осень рыжих жухлых листьев, ненастья, ветров. Другая осень – светлый храм, осень «златая», осень – обещание возрождения к новой жизни («Отчалившая Русь», «О родина...»).

Столь же знаменательно и тяготение к пейзажу вечернему, когда и «солнце не погасло», но уже светят звезды. Синее звездное небо и месяц – тоже символы вечного.

Рассмотрим более подробно некоторые части этого цикла.

Первый номер поэмы – «Осень». Композитор в нем использует траурное настроение угасания всего живого. Медленный темп, половинные длительности нисходящих кварт, имитирующие похоронный колокольный звон, и пустота фактуры дают слушателю совершенно явный образ прозрачности и угнетения. Мелодия следует вслед за словом, как бы вторя ему и отвечая все той же печалью.

Е.В. Образцова своим голосом показывает размеренное падение оторвавшегося с ветки листка, в котором уже перестает ощущаться жизненная энергия.

Шестой номер «Симоне, Петр...Где ты? Приди...» является отрывком древней библейской легенды и написан на пятую часть «Пришествия». Он построен на диалоге Иуды и Христа. Чтобы воплотить в музыке всё зло, отчаяние и тьму, Георгий Свиридов вместе с минорной тональностью отменяет знаки при ключе и вводит новую

альтерацию, что отзывается совершенно не одинарным звучанием. В вокальной партии, которая построена на нисходящей малой терции, воплощена интонация мольбы и попыток до донести свой голос до чего-то или до кого-то. В песне неосознанно ощущается тревожное присутствие, подтверждающееся мечущейся мелодией. Идея предательства в теме Иуды служит страшной кульминацией песни. Елена Васильевна очень ювелирно относится к тексту, прорабатывая каждое слово.

В девятом номере поэмы «Трубит, трубит погибельный рог!» композитором прописан очень медленный темп тяжелого преодоления. Елена Васильевна здесь, напротив, пытается спеть более живо, что дает слушателю ощущение спешки. Своему тембру она часто придает темную окраску, усиливая глубину смысла текста. Секундовые интонации, пророчащие наступление катастрофы, накаляют своим отчаянием. Е.В. Образцова, добравшись до апогея номера в словах «Вот он, вот он», выкрикивает эту фразу, придавая трагизм. Ферматная тишина, после которой возвращается первоначальный темп, разряжает напряженную атмосферу и немного успокаивает накипевшее отчаяние.

В самом светлом номере цикла – «О верю, верю, счастье есть!» текст и музыка, пропитанные патриотизмом, дают слушателям веру в прекрасное будущее. Подвижность неустойчивых интонаций и мощные аккорды, напоминающие гимн, вместе с сочетанием «большого» голоса Е.В. Образцовой позволяют охватить все пространство вокруг своей широтой вокальной темы.

Двенадцатый номер «О родина, счастливый и неисходный час» венчает поэму. В нем соединяются все опорные темы цикла: тему Поэта, нелегкого пути, тему Поэзии и Родины. Многие вокалисты ошибаются, исполняя этот номер с торжеством и пафосом. Следует более глубинно обратиться к смыслу песни. В нем не просто обрисовывается вера на светлое будущее Родины, а показывается несбыточность этих надежд.

Куплетная форма песни представляет трудность в исполнении ее певцами. Нужно уметь в каждом повторении мелодической линии найти новые краски, исходящие от текста. Елене Васильевне удалось преодолеть эту преграду. Своим голосом она показала вознесенность, вмещающую в себя всю полноту жизни с ее печалью и радостями, скорбью и ликованием – чистыми и сильными чувствами.

В исполнении Елены Васильевны этой поэмы поражает и камерная тонкость, мягкая элегичная пасторальность, и сила трагического прозрения, и экспрессивная мощь, эпический размах. Словно в нерасторжимом гармоническом единстве соединились здесь лучшие качества Елены Образцовой – оперной и камерной певицы, словно весь комплекс выразительных средств, заключенных в искусстве этой артистки, был использован ею для воплощения этой поразительной звуковой фрески. Запись на пластинке, запечатлевшей ленинградское исполнение «Отчалившей Руси», дает достаточно яркое представление об этой интерпретации, которую можно отнести к числу «вершинных» в вокальной культуре наших дней.

В интерпретации Елены Васильевны мы явно слышим подчеркивание лиризма поэзии Сергея Есенина, выдвигая образ Творца на первый план. Певица исполняет лирические эпизоды с особым экспрессивным оттенком, с тонкой выразительностью и проникновенностью голоса.

Исполнение «Отчалившей Руси» Еленой Образцовой и по сей день является одной из лучших, на которую равняются, пытаясь перенять исполнительский стиль певицы, что является неоспоримым доказательством ее гениальной одаренности.

Список литературы

1. Золотов, А.А. Книга о Свиридове: Размышления, высказывания, статьи, заметки. М.: Сов. композитор, 1983. 261 с.
2. Парин, А.В. Елена Образцова. Голос и судьба. М: Аграф, 2009. 400 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Ю. Калинина, Д.В. Иванов, Н.А. Никитин

Самарский государственный социально-педагогический университет

г. Самара, Россия

Аннотация. Образовательный процесс сегодня требует как виртуозного владения технологиями, так и сохранения гуманитарной основы педагогической деятельности. Поэтому высок интерес к идеям, откристаллизовавшимся в педагогике искусства. Развитие деятельности педагогов активно происходит, начиная со студенчества, приобретая транспрофессиональную направленность. В статье отражен опыт Самарского государственного социально-педагогического университета, где студенты факультета начального образования учатся мыслить подобно авторам художественных произведений, применять обучающий и диагностический инструментарий, апробированный педагогикой искусства.

Abstract. The educational process today requires both a virtuoso mastery of technology and the preservation of the humanitarian basis of pedagogical activity. Therefore, there is a high interest in the ideas crystallized in the pedagogy of art. The development of teachers' activities is actively taking place starting from the student, acquiring a transprofessional orientation. The article reflects the experience of the Samara State University of Social Science and Education, where students of the Faculty of Primary Education learn to think like the authors of works of art, to use teaching and diagnostic tools tested by the pedagogy of art.

Ключевые слова: педагогика искусства, профессиональная подготовка педагога, эстетическое воспитание в высшей школе.

Keywords: Pedagogy of Art, Professional Teacher Training, Aesthetic Education in Higher Education.

Цифровизация образования привела к необходимости противопоставить анти-эмоциональному господству логики и интеллекта актуальные гуманитарные идеи, сложившиеся в педагогике искусства. Транспрофессиональный кругозор, умение пользоваться для достижения образовательных целей разнообразными средствами, включая художественные, – то, что обеспечивает гибкость, способность осуществлять педагогическую работу в быстро меняющихся и непредсказуемых обстоятельствах.

К идее транспрофессионализма обращались В.А. Тестов и Е.А. Перминов [6, с. 19], Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк и Е.В. Лебедева [2], однако роль педагогики искусства в подготовке педагога с транспрофессиональными возможностями мало раскрыта. Статья затрагивает аспект данной проблемы, изучение которого тесно связано с обучением студентов по направлениям подготовки «Дошкольное образование» и «Начальное образование»: обобщение идей педагогики искусства как инструмента развития их транспрофессиональной деятельности.

Сегодня в науке утвердилось понятие «трансфессии» – вида трудовой активности на основе синтеза компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям [2]. Транспрофессиональная деятельность, которую необходимо осваивать студентам, таким образом, предполагает свое внутреннее преобразование, не только обогащаясь новым предметным содержанием (в том числе художественно-эстетическим), но и совершенствуясь в гибкости переходов от действия к действию, от логического объяснения материала – к художественному экспериментированию вместе с детьми.

Для объяснения новых явлений в образовании все шире используются понятия «культурное пространство», «творческий опыт», «культурная деятельность», «новые роли» педагога. Так, чтобы организовывать *культурное пространство*, студентам необходимо понимать проблемы развития культуры. Осваивая «новые роли», будущие педагоги действуют как актеры [3], становятся дистанционными тьюторами, организаторами музыкальных онлайн флешмобов, а также выполняют действия «от имени ребенка». Очевидна целесообразность обращения к театральной педагогике, в которой есть множество приемов варьирования деятельности.

Педагогика искусства детально разработала вопросы педагогического творчества, которое на его высшей ступени проявляется близко к художественному [5], имитирует отношения произведения со зрителем, когда «всякий текст вечно пишется Здесь и Сейчас» [9, с. 80]. Она направлена к поиску новых форм познания, являясь лабораторией, где апробируются образовательные технологии, пригодные для использования педагогами разных предметных областей. Но процесс этого плодотворного заимствования непрост. К примеру, выдающийся педагог-музыкант Г.Г. Нейгауз признавал свое весьма сдержанное отношение к новой в его время музыке, хотя интересовался новациями, не отвергал их в принципе, как область экспериментирования [4, с. 9-10]. Т.е. педагогика искусства пока еще элитарна; требуется специальная работа по утверждению ее идей в широкой образовательной практике.

Исследуя вопросы стиля и исполнения современной фортепианной музыки, композиторские эксперименты со звуком, методологию самоорганизации в музыкальном исполнительстве, Д.А. Дятлов [1] раскрывает суть эксперимента как сближающего искусство и науку, представляет пример достижения высоких профессиональных результатов за счет правильной структуры деятельности.

Идеи, реализованные на практике М. Takahashi, акцентируют инструментальную ценность искусства, в противовес значимости искусства как такового [11]. Т. Makiishi рассматривает в качестве воспитательного ресурса ритуальные танцы Кагура [10]. Для Г.М. Цыпина особенно важен развивающий потенциал музыки в преподавании [8], а для Г.Г. Нейгауза первостепенно духовное владение материалом (музыкой) еще до начала обучения; чтобы ученик понимал необходимость работать интенсивно, самостоятельно, а педагог был лидером в области профессиональных умений и знаний [4].

Студенты факультета начального образования Самарского государственного социально-педагогического университета знакомятся с художественными произведениями и осуществляют транспрофессиональную, художественную, художественно-педагогическую деятельность, изучая такие дисциплины, как: «Теории и технологии художественно-эстетического образования дошкольников», «Технологии музыкального воспитания младших школьников», «Формирование основ художественно-эстетической развивающей среды в дошкольной образовательной организации», «Художественно-эстетическое воспитание детей в поликультурном образовательном пространстве», «Конструктивная деятельность детей на основе интеграции искусств», «Культурно-просветительская деятельность в школе», «Проектирование эстетико-образовательной среды в начальной школе». Задания, разработанные исходя из принципов педагогики искусства, студенты выполняют на платформах Moodle, Teams.

Приобретается опыт работы с художественным материалом, осваиваются исследовательские умения с использованием художественных приемов (создание аудио- и видеоотчетов с фрагментами пения, игры на музыкальных инструментах, учебное художественное творчество «от имени ребенка», роли «педагогов», «тьюторов» и т.д.).

Обращение к педагогике искусства в развитии транспрофессиональной деятельности студентов факультета начального образования целесообразно благодаря ярко выраженному гуманитарному акценту, «научно-художественной» методологии миропознания, высокой воспитательной ценности произведений искусства. Педагоги, владеющие умениями транспрофессиональной деятельности, получают дополнительную возможность успешно реализовать свой профессиональный и личностный потенциал.

Список литературы

1. Дятлов, Д.А. Гармония спектра (Тристан Мюрай) // Свежая газета. Культура. 2020. Июль. № 13–14 (186–187). С. 10–11.
2. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э., Лебедева, Е.В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89–100.
3. Кузнецова, А.Г., Яровая, Е.Б. Проектирование горизонтальной карьеры педагога на основе дополнительных видов педагогической деятельности и профессиональных достижений: отечественный и зарубежный опыт // Вестник РУДН. 2021. Т. 18. № 1. С. 174–193.
4. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5- изд. М.: Музыка, 1988. 240 с.
5. Соловцова, И.А., Шипицин, А.И. Особенности восприятия современного искусства школьным учителем: оценки, суждения, уровень компетентности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. Т. 23. № 76. С. 57–63.

6. Тестов, В.А., Перминов, В.А. Роль математики в трансдисциплинарности содержания современного образования // Образование и наука. 2021. Т. 23. №3. С. 11–34.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (Дата обращения: 10.09.2021).

8. Цыпин, Г.М. Актуальные вопросы развития учащегося в процессе обучения (на материале преподавания музыки) // Наука и школа. 2013. № 3. С. 125–128.

9. Jencks, Ch. 13 Propositions of Post Modern Architecture // Theories and Manifestoes of Contemporary Architecture. Chichester, 1997. P. 131–132.

10. Makiishi, T. Kagura as regional educational capabilities // Современные проблемы науки и образования. Т. XIX. М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2020. С. 180.

11. Takahashi, M. Educational significance of art activities // Современные проблемы науки и образования. Т. XIX. М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2020. С. 181–182.

УДК 378.14.015.62

**КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ЗАДАЧА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Е.Г. Савина

Московский педагогический государственный университет

г. Москва, Россия

Аннотация. На основе анализа истории автор приводит аргументы, подтверждающие значимость культурно-просветительской деятельности и её современную актуальность. Рассматривает культурно-просветительскую деятельность как процесс активного интегрированного преобразования полидисциплинарных теоретических знаний и прикладных навыков профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта, целью которого является формирование культурно-образовательного пространства в социуме.

Abstract. Based on the analysis of history, the author provides arguments confirming the importance of cultural and educational activities and its modern relevance. Considers cultural and educational activity as a process of active integrated transformation of multidisciplinary theoretical knowledge and applied skills of professional activity of a future teacher-musician, whose goal is to form a cultural and educational space in society.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность, обучающиеся бакалавриата, музыкальный факультет, педагогический вуз, профессиональная подготовка, теория и практика.

Keywords: Cultural and Educational Activities, Senior Students, Music Faculty, Pedagogical University, Professional Training, Theory and Practice.

В истории России культурно-просветительская деятельность всегда занимала особое место и основывалась она исключительно на передовых идеях времени. В первой половине XIX века ярко выраженным прогрессивным явлением было стремление

общественных просветительских организаций снять сословные и гендерные ограничения и, во-первых, предоставить право на образование женщинам, а во-вторых, сделать возможным получение начального образования широким слоям населения.

Во второй половине XIX века культурно-просветительской деятельностью занялись наиболее идейные и одухотворённые представители русской интеллигенции, в результате чего заявили о себе объединение русских композиторов «Могучая кучка», «Товарищество передвижных художественных выставок», Московская частная русская опера и т.п. В XX веке культурно-просветительская деятельность занимала лидирующее место в идеологическом воспитании как взрослого, так и подрастающего населения страны. Исторический аспект отечественного культурного просветительства детально рассмотрен в современной исследовательской литературе [1; 2; 3; 4; 5].

В настоящее время вопросам культурно-просветительской работы уделяется не менее серьёзное внимание, и что особенно ценно, на государственном уровне. В 2014 году указом Президента РФ были утверждены Основы государственной культурной политики, а в 2016 году была разработана Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года. В этих документах отмечается, что накопленное культурное наследие как совокупность предметов, явлений и произведений, имеющих историческую и культурную ценность, требует максимального вовлечения в процессы общественного прогресса.

В этой связи культурно-просветительская деятельность должна быть направлена на освоение, сохранение и распространение культурных ценностей в области литературы, театрального, музыкального, изобразительного и иных видов творчества, а также на организацию художественного образования и педагогической деятельности в сфере культуры и искусства [6].

В образовательных программах бакалавриата, реализующихся на факультете музыкального искусства педагогического вуза, предусмотрена подготовка обучающихся к решению задач культурно-просветительского характера, которые рассматриваются как задачи их профессиональной деятельности и осуществляются в режиме междисциплинарных, межпредметных связей.

В рамках осваиваемой программы по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) к решению профессиональных задач культурно-просветительского характера обучающихся готовят как на теоретическом, так и на практическом уровне.

Предметно-методический модуль обязательной части по профилю «Дополнительное образование в области музыкального искусства» включает в себя лекционную дисциплину «Культурно-просветительская деятельность в образовании», содержательно-информационной базой для которой являются дисциплины социально-гуманитарного модуля («История (история России, всеобщая история)», «Философия»), дисциплина коммуникативного модуля «Речевые практики», «Психология» как дисциплина психолого-педагогического модуля, дисциплины модуля воспитательной деятельности («Психология воспитательных практик», «Технология и организация воспитательных практик»), дисциплины предметно-методического модуля («Народное музыкальное творчество», «История музыки»), а также дисциплина «Национальные образы мира в традиционной культуре».

Логически связаны с дисциплиной «Культурно-просветительская деятельность в образовании» такие творческие дисциплины, как «Сольное музыкально-инструментальное исполнительство», «Сольное вокальное исполнительство» и «Хормейстерский практикум»: прикладные навыки, которые формируются на этих дисциплинах, являются надёжным инструментарием, обеспечивающим и подтверждающим профессиональную компетентность будущих педагогов в культурно-просветительской сфере.

Для отработки и закрепления теоретических знаний и прикладных навыков под единым знаменателем в части практик, формируемых участниками образовательных отношений, в учебный план образовательной программы включена производственная культурно-просветительская практика, в рамках которой на основании договора обучающиеся сотрудничают с профильными организациями (культурно-досуговые и социальные центры, концертные организации, библиотеки, музеи и т.п.), а также принимают участие в реализации творческих и культурно-просветительских проектов календарного плана воспитательной работы факультета.

В контексте подготовки студентов к осуществлению культурно-просветительской деятельности ключевое значение имеет способность обучающегося при помощи различных средств, приёмов, технологий и методов выявлять и формировать культурные потребности и запросы разных социальных групп, ориентируясь на гуманистическую систему ценностей. Важной профессиональной компетенцией является способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские проекты, которые могли бы либо удовлетворить сложившийся социальный запрос, либо обеспечить условия для формирования культурных новообразований. Предметно-тематической основой культурно-просветительских проектов выступают содержательные ресурсы учебного предмета «Музыка» и образовательные программы дополнительного образования в области музыкального искусства.

Таким образом, в процессе освоения программы «Педагогическое образование» на музыкальном факультете педагогического вуза целенаправленно осуществляется подготовка к решению культурно-просветительских задач профессиональной деятельности, в результате чего у студентов бакалавриата формируются представления о сущности и значении культурно-просветительской деятельности как высокой педагогической миссии, создаются условия для интеграции полидисциплинарных теоретических знаний и личных прикладных (исполнительских) навыков в деятельность

по социокультурному просветительству, обеспечивается готовность выпускников к компетентному участию в организации культурно-образовательного пространства.

Список литературы

1. Александрова, Е.Я. Социокультурная деятельность художественно-просветительских объединений в России второй половины XIX – начала XX вв. // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2011. № 3. С. 187–215.
2. Киселева, Т.Г., Красильников, Ю.Д. Социально-культурная деятельность: учебник. М.: МГУКИ, 2004. 539 с.
3. Мищурис, А.В. Просветительские общества в России в конце XIX – начале XX века: историографический обзор // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2019. № 193. С. 199–207.
4. Морозова, С.А. История развития культурно-просветительской деятельности в отечественном образовании (конец XVIII – начало XXI века) // Человек и образование. 2013. № 4 (37). С. 174–179.
5. Шульгин, В.С., Кошман, Л.В., Сысоева, Е.К., Зенина, М.Р. История русской культуры IX–XX вв.: пособие для вузов. 5-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2004. 480 с.
6. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной культурной политики» от 24.12.2014 г. № 808 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208> (Дата обращения: 12.10.2021)

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

(На примере работы над школьным песенным репертуаром)

Е.А. Дыганова, З.З. Арсланова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития методического мышления будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки. Авторами дана характеристика методического мышления педагога-музыканта, предложено определение, структура и направления его развития. Процесс описывается на примере освоения песенного школьного репертуара. Основу составляет последовательность освоения школьного песенного репертуара и результативность работы студента-музыканта, отражающая его достижения по развитию методического мышления.

Abstract. The article is devoted to the problem of the development of methodical thinking of a future music teacher in the process of professional training. The authors describe the methodical thinking of a teacher-musician, propose a definition, structure and directions of its development. The process is described by the example of mastering the song school repertoire. The basis is the sequence of mastering the school song repertoire and the effectiveness of the student-musician's work, reflecting his achievements in the development of methodical thinking.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, методика, вокально-хоровая работа, песенный репертуар, музыкально-педагогическая практика.

Key words: Musical and Pedagogical Education, Methodology, Vocal and Choral Work, Song Repertoire, Musical and Pedagogical Practice.

Модернизация отечественного образования внесла существенные коррективы в работу всей системы, в том числе в сферу высшего музыкально-педагогического образования: включение педагогических вузов в состав классических университетов, смена социокультурных приоритетов и образовательных парадигм в сторону компетентностного образования, стандартизация результатов образования ФГОС ВО, содержательное обновление учебных планов, перераспределение учебной нагрузки с контактной аудиторной на бесконтактную – самостоятельную работу студента. Произошедшие изменения существенно повлияли на процесс и результат подготовки музыкально-педагогических кадров в сторону снижения уровня методической компетентности будущего педагога-музыканта.

При этом вопросы готовности специалиста качественно работать в обновленном образовательном пространстве, применять в образовательном процессе новые технологии и эффективные педагогические инструменты, способности действовать в нестандартных трудовых ситуациях, т.е. методическая компетентность музыкально-педагогического персонала – остаются ключевыми профессиональными ориентирами профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов, зафиксированными в ФГОС ВО и требованиях к уровню специалистов данного направления, отраженных в профессиональных стандартах педагога.

Проблема развития методического мышления будущего учителя музыки отличается многоплановостью, что обосновано складом музыкально-педагогической деятельности, которая представляет собой сложный комплекс музыковедческой, исполнительской, хормейстерской деятельности, определяющей особенности мышления педагога, проявляющиеся в единстве *музыкально-художественного* и *психолого-педагогического* компонентов. Однако мышление принадлежит конкретной личности, отсюда следует, что процесс подготовки учителя музыки должен исследоваться в неразрывной целостности взаимосвязанных элементов, входящих в понятия «учитель-личность-музыкант».

Обратившись к анализу литературы по обозначенной проблеме, мы обнаружили, что в науке должную разработку получили следующие направления:

- психика человека и его мыслительная деятельность, механизмы ее развития (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Петрушин, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.В. Торопова);

- методическая компетентность, как проявление методического мышления (Н.Е. Кузовлева, Г.В. Рогова, Г.И. Саранцева);

- основы методической подготовки учителей (Е.Н. Соловова), сущность и уровни методической компетентности учителя (Е.И. Малова).

- трудности формирования мышления, связанные непосредственно со спецификой музыкальной деятельности (Л.Л. Бочкарев, Т.П. Воронова, Е.Ф. Карпова, В.И. Муцмахер, Г.С. Тарасов, С.И. Торичная, А.А. Трифонов, Ю.А. Цагарелли и др.).

Несмотря на достаточную разработанность отдельных вопросов заявленной проблемы, развитию методического мышления будущего педагога-музыканта не уделялось должного внимания – за последнее десятилетие научно-педагогическая мысль не обогатилась исследованиями на данную тему.

Анализ ситуации в современной музыкально-педагогической науке и практике позволил выявить противоречия между:

- необходимостью владения будущим педагогом-музыкантом развитым методическим мышлением и недостаточной разработанностью практических и теоретических аспектов процесса ее развития;

- современными требованиями, предъявляемые педагогам-музыкантам в создании инновационных методических разработок и недостаточным уровнем развития методического мышления будущего педагога-музыканта, способного создавать методическую продукцию, ориентированную на усовершенствование общего музыкального образования.

Основываясь на проведенном анализе научной литературы и педагогическом опыте, мы попытаемся изложить нашу позицию по решению проблемы развития методического мышления будущего педагога-музыканта в процессе работы над песенным репертуаром.

Опираясь на мнение Е.К. Осиповой, под методическим мышлением педагога мы понимаем сложное образование содержательного и практически-действенного фондов педагога, качественных характеристик его личности, характеризующееся направленностью на решение задач по обучению и воспитанию учащихся [2].

Среди главных признаков-проявлений методического мышления педагога Г.И. Саранцев выделяет: методическую интерпретацию положений педагогики и психологии; широкую эрудицию исследователя; системное представление изучаемых объектов, свойств и взаимосвязей; комплексное использование диалектики, системного анализа и системного подхода; учет специфики предметно-специального мышления; конкретизацию общих положений, доведение их до частных рекомендаций [3, с. 38-46].

Продолжая рассуждение о содержании понятия «методическое мышление», отметим, что оно является разновидностью педагогического мышления и содержит черты мышления учителя, независимо от его специализации. При этом методическое мышление не сводится к решению конкретных педагогических задач в части методики преподавания предмета. Учитывая выше сказанное, под **методическим мышлением учителя** мы понимаем особый вид когнитивной деятельности, проявляющийся в методически осмысленном использовании положений педагогики и психологии, в обучении и воспитании учащихся, освоении, создании и применении новых педагогических средств.

Специфика музыкально-педагогической деятельности состоит в том, что она сочетает в себе педагогическую, музыкально-исполнительскую (вокальную и инструментальную), хормейстерскую

деятельность и решает педагогические задачи средствами музыкального искусства.

Методическое мышление педагога-музыканта – определенное педагогическое видение процесса конструирования и организации уроков музыки, в котором отражаются его психолого-педагогические знания, профессионально-личностные качества, способы умственных и практических действий. Структура методического мышления будущего педагога-музыканта (учителя музыки) может быть представлена фундаментально-теоретическим и процессуальным компонентами.

Фундаментально-теоретический компонент в своем содержании представлен научно-теоретической информацией в области общего музыкального образования, методики преподавания предмета «Музыка» и музыкально-творческого развития личности ребенка, основы детской возрастной и личностной психологии, главные запросы и требования общества (Закон об образовании, ФГОС, Концепции художественного развития и пр.).

Процессуальный компонент является вариативным, он может быть представлен оценочно-аналитическими навыками (выявление, сопоставление и сравнение параметров); навыками контроля и саморегуляции профессионального поведения в педагогической, музыкально-исполнительской и художественно-творческой деятельности; навыками педагогического контроля и диагностики; творческой самостоятельностью и педагогической убедительностью – волей.

В труде Э.Б. Абдуллина и Е.В. Николаевой «Теория музыкального образования» выделяются пять видов профессиональной деятельности учителя музыки – это конструктивная, музыкально-исполнительская, коммуникативно-организаторская, исследовательская и индивидуальный стиль деятельности [1].

Так как методическое мышление лежит в основе всех вышеперечисленных видов, следовательно, его развитие должно быть обеспечено пятью соответствующими направлениями. Системное представления данного процесса представлено в табличном варианте (см. таблицу 1).

Таблица 1

Направления развития методического мышления будущего педагога-музыканта

Виды деятельности	Содержание направлений
Конструктивная	<ul style="list-style-type: none">• Создание проект-плана музыкального образования учащихся в общеобразовательной школе на уроках музыки на определенный период.• Составление учебно-репертуарных планов на предстоящий учебный период.• Планирование концертных выступлений на творческих школьных мероприятиях.
Музыкально-исполнительская	<ul style="list-style-type: none">• Вовлечение учащихся в совместную учебно-исполнительскую деятельность.• Развитие творческих способностей, воображения, ассоциативного мышления у учащихся в коллективном исполнении.• Концертная деятельность.
Коммуникативно-организаторская	<ul style="list-style-type: none">• Педагогическое руководство процессом проведения уроков музыки и реализация стоящих перед учителем планов, связанных с организацией всех видов музыкальной деятельности и форм музыкальных занятий.• Организация процесса совместного постижения музыкального произведения.• Установление атмосферы эмоционально-духовного общения, контакта между учителем и учащимися доброжелательного, уважительного и требовательного отношения.• Активное использование в учебно-творческой и концертной деятельности эмоционально-волевых качеств.

Исследовательская	<ul style="list-style-type: none"> • Изучение и творческое преобразование личности и деятельности учащихся в процессе музыкального образования. • Совершенствование содержания и процесса музыкального воспитания, обучения и развития. • Методическое и профессиональное саморазвитие учителя музыки.
Индивидуальный стиль деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • Комплекс личностно-профессиональных качеств, способностей, умений, характерных для отдельной личности, который проявляется в подборе учебно-концертного репертуара, в индивидуальной манере общения, в исполнительских интерпретациях хорового песенного репертуара.

Методическое мышление служит объектом развития в процессе методической и профессиональной подготовки учителя и определяет готовность выпускника к его будущей профессиональной деятельности. Развитие методического мышления будущего педагога-музыканта мы рассматриваем как системообразующий фактор всей системы подготовки учителя музыки и одну из целей обучения будущего учителя в педагогическом вузе. В процессе подготовки будущего педагога-музыканта в Казанском федеральном университете развитие методического мышления осуществляется комплексно на разных дисциплинах, при этом ведущими являются практические дисциплины: «Практика по хоровому классу и работе с хором», «Практикум по слушанию музыки», «Класс хорового дирижирования и чтения хоровых партитур», «Вокально-хоровой практикум».

Учитывая тот факт, что в содержании деятельности учителя музыки ведущей является вокально-хоровая работа со школьниками работе над песенным репертуаром, подготовка студента-музыканта по этому образовательному модулю осуществляется в групповой форме работы, в практико-ориентированных условиях максимально приближенных к реальным, что позволяет создавать реальные условия для моделирования частных учебно-творческих и педагогических ситуаций.

На протяжении всего срока обучения в вузе студенты-музыканты осуществляют вокально-хоровую работу по освоению песенного школьного репертуара «Работа над школьной песней». Студенты-музыканты проходят полный цикл работы с песенным репертуаром: подбор, разучивание, музыкально-теоретический, исполнительский и методический анализ, репетиционная работа, концертное исполнение – все это служит основой формирования методического мышления.

В таблице 2 отражены результаты по развитию методического мышления будущего педагога-музыканта по каждому разделу освоение песенного школьного репертуара.

Таблица 2

Результаты развития методического мышления будущего педагога-музыканта

	Раздел	Результаты по развитию методического мышления
1	Подбор	<ul style="list-style-type: none"> • устойчивые методические ориентиры • расширение музыкального кругозора • сформированная база школьного вокально-хорового репертуара • сформированность примерной методической стратегии, как перспективы развития методической мысли педагога-музыканта
2	Разучивание <i>(вокальное постижение песенного репертуара)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • навык выявления вокальных особенностей и трудностей • навык формулирования постановки вокальных задач • навык поиска методов решения вокальных задач • сформированность примерной методики разучивания песни • сформированность примерной методической последовательности вокального развития детей
	Разучивание <i>(дирижерское постижение песенного репертуара)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • навык организации пофразного разучивания песенного репертуара • навык организации музыкального звучания в дирижерском жесте • навык организации и управления певческим дыханием учащихся-певцов в процессе разучивания и исполнения вокального произведения • навык организации и управления художественным исполнением вокального произведения

	Разучивание (<i>вокальное исполнение песенного репертуара под собственный аккомпанемент</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • навык детального постижения и музыкально-практического анализа вокального произведения • навык целостного представления вокального произведения в музыкальной звучности • навык эталонного педагогического показа
3	Комплексный анализ (<i>музыкально-теоретический, исполнительский и методический анализ</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • навык детального постижения и музыкально-теоретического анализа вокального произведения • навык выявления исполнительских особенностей и трудностей • навык формулирования постановки общепедагогических, вокальных, вокально-хоровых, художественных задач • навык разработки методической стратегии • навык составления алгоритма разучивания вокального произведения
4	Репетиционная работа	<ul style="list-style-type: none"> • навык работы по плану • навык реализации методической стратегии • опыт по приобретению «гибких» – адаптивных навыков • сформированность оценочных навыков (достижения целей, устранения недочетов, коррекция и т.д.) • опыт работы с группой певцов • опыт работы с хоровым коллективом
5	Концертное исполнение	<ul style="list-style-type: none"> • навык художественного исполнения вокального произведения в качестве дирижера • навык художественного исполнения вокального произведения в качестве аккомпаниатора • опыт коллективной сценической реализации песенного школьного репертуара

Обобщая вышесказанное, приходим к выводу, что правильно организованный процесс освоения образовательного модуля «Работа над школьной песней» позволяет создать для студентов-музыкантов оптимальные условия по развитию методического мышления будущего педагога-музыканта в вузе, способствует приобретению опыта преобразования полученных знаний, умений и навыков в инструмент успешной будущей педагогической деятельности.

Список литературы

1. Абдуллин, Э.Б., Николаева, Е.В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.

2. Осипова, Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 1988. 302 с.

3. Саранцев, Г.И. Формирование современного методического мышления студентов педагогического вуза // Педагогика. 2011. № 10. С. 38–46.

УДК 787(470.62+292.471)(086.3)

МУЗЕЙ КОБЗАРСТВА КРЫМА И КУБАНИ КАК ПРОСТРАНСТВО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

И.В. Шинтяпина

*Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
г. Ялта, Россия*

Аннотация. Статья посвящена работе уникального экспозиционного пространства – «Музею кобзарства Крыма и Кубани», расположенного на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиала) Крымского федерального университета имени

В.И. Вернадского в г. Ялта. Автором рассматриваются особенности работы музея как активной научно-исследовательской платформы этнокультурного и поликультурного образования будущих педагогов музыкального искусства университета и региона на современном этапе.

Abstract. The article is devoted to the work of a unique exposition space – "Museum of the Kobzar of Crimea and Kuban" located on the basis of the Humanitarian and Pedagogical Academy (a branch of Yalta), "KFU named after V.I. Vernadsky ". The author examines the peculiarities of the museum's work at the present stage, as an active research platform for ethnocultural and multicultural education of future teachers of the musical art of the university and the region.

Ключевые слова: Музей кобзарства Крыма и Кубани, этнокультурное образование, поликультурное образование, будущие педагоги музыкального искусства, научно-исследовательская работа, конференция, научное пространство.

Key words: Museum of the Kobzars of the Crimea and Kuban, Ethnocultural Education, Multicultural Education, Future Teachers of Musical Art, Research Work, Conference, Scientific Space.

Уникальная коллекция будущего Музея кобзарства Крыма и Кубани начала формироваться в 1964 году Заслуженным работником культуры Украины, педагогом-бандуристом, активным пропагандистом и популяризатором кобзарского искусства в Крымском регионе Алексеем Федоровичем Нырком (1926–2005), со времени переезда его в город Ялта. В 1984 году экспозиция получила статус официального музея при Крымском гуманитарном университете (ныне Гуманитарно-педагогическая академия, филиал КФУ им. В. Вернадского). В 2005 году музею было присвоено имя его создателя.

Цель статьи – познакомить с уникальным экспозиционно-научным пространством музеем «Кобзарства Крыма и Кубани» и активной научно-исследовательской работой на его базе.

Первоначально создание музея было связано со сбором экспонатов уникальной коллекции старинных бандур авторского производства рубежа XX века, спасенных А.Ф. Нырко и собранных в одном месте. Одновременно с музыкальными инструментами Алексеем Федоровичем осуществлялась уникальная научная работа по сбору архивных сведений и документов о мастерах – авторах уникальных инструментов, исполнителях-бандуристах, представителей кобзарской школы Крымского и Кубанского регионов.

Возглавляя с 1964 года капеллу бандуристов им. Степана Руданского, основанную им же, А.Ф. Нырко вел также активную работу по сбору музыкального и литературного материала – фольклорных и авторских произведений, написанных на украинском языке в данных регионах. Таким образом, к 1984 году, моменту официального открытия музея, накопился значительный объем документов и экспонатов конца XIX – начала XX вв.: фото, книги, музыкальные сборники, программы и афиши концертов, музыкальные записи, музыкальные инструменты, скульптурные миниатюры, рушники – всего более 500 экспонатов [1].

В 2013 году было выделено специализированное помещение для экспонирования музейной коллекции, что создало максимально благоприятные условия для размещения, хранения, экспонирования и популяризации большей части коллекции, наиболее интересной с научной и музееведческой точки зрения.

Впервые музей открыл свои двери как научно-просветительская площадка в июне 2005 года, когда по инициативе А.Ф. Нырко была организована и проведена Первая Международная научно-практическая конференция в Крымском регионе по актуальным направлениям педагогики, исполнительства, творчества кобзарей и бандуристов всего постсоветского пространства и дальнего зарубежья.

В конференции приняли участие исследователи Украины, России, Польши, Америки, Канады. Известные исследователи и исполнители собрались для обмена опытом по различным теоретическим и практическим вопросам современных аспектов развития искусства кобзарей и бандуристов. В течение шести лет конференция являлась ежегодной и регулярно проходила на базе Музея кобзарства Крыма и Кубани университета. С этого периода закрепились деятельность музея как научно-исследовательского учреждения не только регионов Крыма и Кубани, но международного масштаба [2].

С 2014 года конференция преобразовалась в научно-практический семинар по проблемам музыкальной педагогики и исполнительства, с проведением мастер-классов ведущих педагогов и творческих встреч с выдающимися исполнителями в жанре фольклора и народного искусства. Семинар стал ежегодной научно-практической платформой в рамках проведения Всероссийского фестиваля-конкурса «Звени, Бандура!» имени А.Ф. Нырко. Участниками семинара являются ежегодно студенты вузов, преподаватели музыкальных школ, средних и высших учебных заведений. Необходимость более активного обращения к образцам музыкального фольклора, традиционным культурным и музыкальным народным ценностям, развитие полиэтнического воспитания подрастающего поколения в поликультурном пространстве заставляет активно обращаться к этим вопросам во время семинарских дискуссий.

Конкурс и семинар традиционно проводятся в мае, в период окончания учебного года – это своеобразное подведение итогов. Конкурс «Звени, бандура!» объединяет исполнителей всех возрастных групп – от младших классов ДМШ до исполнителей-профессионалов и педагогов без ограничения по возрасту. Тем самым расширяется исследовательское поле, появляется возможность рассмотрения исполнительских особенностей с учетом возрастных категорий. Конкурс в основном ориентирован на исполнителей-инструменталистов, в связи с чем основное

исследовательское поле – современное состояние музыкально-инструментального искусства исполнителей на народных инструментах.

С 2018 года семинар преобразовался в секцию «Музыкальное искусство» ежегодной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Развитие образования в полиэтническом регионе». Участниками данного направления активно обсуждаются вопросы взаимодействия и взаимовлияния различных этносов, проживающих в Крымском регионе, особенности музыкальной культуры многонационального региона, современное состояние исполнительства и композиторской школы крымских авторов.

С 2010 года на базе музея проводится научно-практический семинар в рамках ежегодного Всероссийского конкурса вокального искусства имени Николая и Милии Полудённых, посвященный проблемам вокального и хорового исполнительства и педагогики. Особенностью семинара является погружение в творческую лабораторию современных тенденций вокального искусства. В рамках семинара делятся своим мастерством и педагогическим опытом выдающиеся исполнители Крыма и России: народные артисты Украины М.В. Семенова, Е.Г. Басаргина, В.В. Карпов, заслуженные артисты Украины Н.С. Козлова, Е.А. Задевалова-Фастова, А.В. Фастов, заслуженные артисты Крыма Е.В. Савенко, А.С. Глушко, А.И. Меджидова и другие.

Экспозиция музея словно специально создана как своеобразная декорация для исполнительских импровизаций и полета творческого вдохновения. Музейное пространство во время проведения конференции и семинара превращается в творческий полигон мнений, эмоций, импровизаций и поиска. Замечательная экспозиция вдохновляет на нестандартные доклады и сообщения, а современное оборудование позволяет вести диалог в формате онлайн с участниками из других регионов России.

В рамках работы музея действует и постоянное научное общество. Под руководством директора музея кандидата педагогических наук, доцента И.В. Шинтяпиной и заместителя директора музея, кандидата искусствоведения, доцента И.Р. Куровской работает проблемная группа «Вдохновение». Основной целью площадки является приобщение студентов к научно-исследовательской работе, общение в рамках научного пространства, поиск архивных документов, исполнительская деятельность, активная общественная работа и музейная пропаганда. Все студенты – участники капеллы бандуристов имени Степана Руданского Гуманитарно-педагогической академии, что помогает им лучше ориентироваться в народном музыкально-песенном пространстве, знакомиться с аутентичным музыкальным материалом, изучать особенности уникального музыкального инструмента и исполнительства на нем.

Сегодня «Музей кобзарства Крыма и Кубани» – постоянно и активно действующее музейно-просветительское пространство Крымского региона, уникальный образец малого моно-музея с замечательным прошлым и перспективным будущим.

Список литературы

1. Музей Кобзарства Крыма и Кубани [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/ru/struktura/76-muzei/87-g> - (Дата обращения: 29.09.2021).

2. Куровская, И.Р. Музей кобзарства Крыма и Кубани имени Алексея Федоровича Нырко (1926–2005) (к 35-летию создания) // Культурная жизнь Юга России. 2019. Вып. 3 (74). С. 139–142.

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ САРАТОВСКОГО РЕГИОНА

М.А. Фадеева

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
г. Саратов, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблемам этнокультурного воспитания подрастающего поколения в условиях дополнительного образования на примере деятельности фольклорного ансамбля курдской песни «Нужин», основанного на базе Саратовского городского центра национальных культур. Принципы и методы работы в коллективе способствуют формированию духовно-нравственных ценностей и идеалов подрастающего поколения на основе творческого освоения ими лучших традиций этнокультуры малых, в частности, курдских народов России.

Abstract. The article is devoted to the problems of ethno-cultural education of the younger generation in the conditions of additional education on the example of the activities of the folklore ensemble of the Kurdish song "Nuzhin", based on the Saratov city Center of National Cultures. The principles and methods of working in a team contribute to the formation of spiritual and moral values and ideals of the younger generation on the basis of their creative development of the best traditions of the ethnoculture of small, in particular, the Kurdish peoples of Russia.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, дополнительное образование, курдский музыкальный фольклор.

Key words: Ethno-Cultural Education, Additional Education, Kurdish Musical Folklore.

Возросшее внимание государства к традиционной народной культуре обусловлено острыми современными проблемами сохранения культурной идентичности, самобытности и культурного наследия каждого народа. Этнокультурное воспитание, обладая огромным педагогическим потенциалом, формирует понимание духовных ценностей других народов через ценностную систему своего народа. Оно обеспечивает, с одной стороны, взаимодействие между людьми с разными культурными традициями, с другой – сохранение культурной самобытности собственного народа. Именно поэтому важно, чтобы разработка новых подходов к этнокультурному обучению и воспитанию подростков была нацелена на создание условий для формирования личности созидательной, творческой, активно участвующей в продолжении отечественных национальных традиций.

Значительными возможностями в этнокультурном воспитании подростков обладают учреждения дополнительного образования. Опираясь на мощный потенциал народной педагогики, они используют формы активного сотворчества, основной акцент работы делается на эмоциональную ориентированность, погружение в традиционность и обрядность.

Данная направленность учреждений дополнительного образования позволяет решать комплекс важнейших задач:

- изучение, сохранение, развитие и трансляция в современное художественно-культурное образовательное информационное пространство лучших образцов традиционного и современного художественного творчества народов России;

- повышение роли традиций художественной культуры народов России в преодоление межнациональных конфликтов, а также в развитии межнационального культурного сотрудничества;

- патриотическое воспитание, формирование духовно-нравственных ценностей и идеалов подрастающего поколения на основе творческого освоения лучших традиций художественной культуры народов России [1].

Среди яркого многообразия учреждений дополнительного образования, имеющих этнокультурную направленность, Саратовский городской центр национальных культур занимает особое место, так как Саратов является одним из крупных многонациональных центров России, где на протяжении многих лет проживают представители более 135 различных национальностей.

Городской центр национальных культур уделяет большое внимание работе с подростками. В целях приобщения подрастающего поколения к ценностям культуры используются разнообразные формы культурно-массовой работы.

Новые условия развития образовательных учреждений, особенно в контексте национально-регионального компонента, диктуют необходимость педагогического осмысления проблемы формирования национального самосознания подростков на основе изучения культуры своих малых народностей, в частности, средствами музыкального фольклора.

В нашем исследовании средством этнокультурного воспитания выступает курдский фольклор. Фольклорный ансамбль «Нужин» (что в переводе означает «новая жизнь») создан на базе Саратовского ГЦНК в 2005 году. В объединении занимаются учащиеся в возрасте от 12 до 15 лет курдской национальности.

В основе работы коллектива лежит знакомство с национально-культурными традициями, самобытными явлениями курдского народного творчества, изучение языка и богатой истории народа, сохранение и трансляция лучших образцов песенного народного творчества.

В репертуаре коллектива много национальных песен, а также произведений современных курдских композиторов, в которых воспевается красота родного края, вера в любовь и добро. Важным направлением деятельности коллектива является изучение и сохранение традиционного и современного художественного творчества народов Курдистана.

Большое внимание уделяется патриотическому воспитанию участников коллектива, формированию духовно-нравственных ценностей и идеалов на основе творческого освоения ими лучших традиций национальной культуры.

Фольклорный ансамбль «Нужин» принимает активное участие в творческой жизни Саратовского ГЦНК. Участие в городских и областных фестивалях, праздничных, отчетных концертах позволяет членам коллектива глубже познакомиться с многообразием художественного наследия народов России, сохраняя отечественные национальные традиции, укрепляя историческую и культурную преемственность поколений.

Организация работы фольклорного ансамбля «Нужин» включает использование разнообразных форм, методов и принципов этнокультурного воспитания подростков, выбор которых зависит не только от цели и содержания учебно-воспитательного процесса, но и от пожеланий самих учащихся.

В выборе форм проведения занятий подчеркиваем значимость их постоянного обновления, что позволяет вносить элемент новизны, являющейся основополагающим условием постоянного и неослабевающего интереса подростков к занятиям подобного типа. На музыкальных занятиях применяются коллективные, групповые и индивидуальные формы, осуществляемые в рамках личностно-ориентированного подхода к каждому обучаемому.

Выбор методов в фольклорном ансамбле определяется возрастными индивидуальными особенностями и возможностями учащихся подросткового возраста; их интересами и склонностями; формами организации художественной деятельности обучаемых.

В работе фольклорного ансамбля широко применяются словесные методы. Использование с целью усвоения новых знаний об искусстве и его специфических особенностях таких методов, как рассказ, объяснение, беседа о жанрах народного художественного творчества, о произведениях искусства, истории их создания, позволяет сформировать у обучаемых основы теоретических знаний.

Применение наглядно-слухового метода, предполагающего комплексное воздействие на все органы чувств, основано на исполнении педагогом музыкального произведения или его воспроизведении с помощью технических средств с целью акцентировать внимание учащихся на его выразительных особенностях.

Метод эмоционального воздействия направлен на развитие способности «проживания» музыки, её эмоционального содержания и предполагает создание установки на эмоционально-духовное общение с искусством, достижение «резонанса» в восприятии музыки. Продуктивность этого метода заключается в правильном подборе музыкального материала, ориентированного на определённую аудиторию учащихся с её конкретным музыкальным опытом, интересами, вкусами, потребностями. Более осознанному, эмоционально образному восприятию музыкального искусства способствует предварительная беседа или рассказ педагога, помогающий создать необходимую эмоциональную установку на восприятие музыкального образа.

Широкое применение находят практические методы обучения, направленные на освоение учащимися способов художественной деятельности с учётом специфики курдского народного творчества. Опора на эмоциональное восприятие музыки, образное содержание и выразительное исполнение при постановке заданий способствует усвоению знаний о музыке и развитию музыкально-познавательных процессов.

В процессе этнокультурного воспитания подростков средствами фольклора применяются следующие основные педагогические принципы:

- принцип единства этнокультурного воспитания и обучения, так как постоянное обращение к истокам народного творчества, применение ведущих методов обучения создают прочную основу для достижения его целостности;

– принцип прочности и действенности результатов этнокультурного воспитания, проявляющихся в осознанном отношении учащихся к народному искусству, в способности воспринимать его, применяя усвоенные знания.

Знакомство и ретрансляция национальной музыки позволяет обеспечить эффективность процесса этнокультурного воспитания подростков. Мы солидарны с мнением А.В. Репринцева, подчёркивающего, что «миссия институтов социального воспитания состоит в обеспечении процесса формирования этнокультурной идентичности молодежи за счет активного приобщения к истории и культуре своего народа, уважительного понимания своей ответственности за сохранение целостности и уникальности нашей огромной страны» [2, с. 149].

Список литературы

1. Бондарева, Н.А. Технология этнокультурного образования // Школа. 2001. №5. С. 38–41.
2. Репринцев, А.В., Сухоруков, И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества как проблема современной психологии и социальной педагогики // Научные ведомости. Серия 5. Гуманитарные науки. 2017. № 7. Вып. 33. С. 142–149.

УДК 378(035)

ОПЫТ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНО-КОНЦЕРТНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТАМИ-МУЗЫКАНТАМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.И. Чинякова

*Мордовский государственный педагогический
университет им. М.Е. Евсевьева
г. Саранск, Россия*

Аннотация. В статье определяется значимость учебных концертов в музыкальном образовании и важность реализации в нем учебно-концертной подготовки, имеющей особую актуальность для

будущих музыкантов-педагогов, что подтверждает представленная практика ее реализации.

Abstract. The article defines the importance of educational concerts in music education and the importance of implementing educational and concert training in it, which is of particular relevance for future musicians-teachers, which is confirmed by the presented practice of its implementation.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, учебный концерт, учебно-концертная подготовка.

Key words: Music and Pedagogical Education, Educational Concert, Educational and Concert Training.

Музыкальному концерту присущи устойчивые ведущие характеристики, к которым относится, в частности, деление участников на ролевые категории, их публичное взаимодействие по поводу и средствами обобщенных в программу социализируемых музыкальных произведений. В связи с этим, являясь самой сложной формой организации общения с музыкальным искусством, освоение деятельности именно в концертах стало сложившейся целевой установкой музыкального образования.

Попадая в указанный процесс, концерт меняет функциональные приоритеты, которыми становятся доминанты обучения, способные быть реализованными в благоприятных для этого условиях [3, с. 124]. Например, пролонгированная устойчивость контингента участников позволяет последовательно решать задачи образовательного процесса. Такие ориентационные перемены вытекают из того, что, «достигая художественно-эстетических целей», осуществление данного концерта не останавливается (как музыкальной жизни социума), а продолжается и «преобразовывает их в средство обучения» [1, с. 42].

Сказанное позволяет определить указанную структуру как форму организации обучения, именуемую «учебный концерт», интегрирующий «периоды подготовки учебного выступления, его осуществления и совершенствования опыта» [2, с. 273]. Рассмотрение

учебного концерта в представленном контексте обосновывает его как педагогическую технологию, имеющую типологическую классификацию, упорядочивающую видовое разнообразие вариантов структурной единицы [1, с. 44].

Учитывая актуальность освоения деятельности ролевых участников учебного концерта, существует потребность в реализации целенаправленного процесса, обеспечивающего приобретение соответствующих компетенций обучающимися, именуемого «учебно-концертная подготовка». Она включает множество организационных форм обучения, локально обобщаемых в ряд учебных концертов, подчиненных последовательно решаемым образовательным задачам.

Максимальная эффективность рассматриваемого аспекта обучения достигается при полиролевом, межпредметном, гуманистическом и компетентностном подходах к его осуществлению. Учебно-концертная подготовка легко адаптируется на всех ступенях общего, дополнительного и профессионального музыкального образования, а также в сфере просветительской и культурно-воспитательной работы. Однако особое значение ее применение приобретает в рамках музыкально-педагогического становления студентов, где она становится не только средством их совершенствования, но и предметом изучения, актуальным для дальнейшей практики в профессии.

Для осознанного и ускоренного освоения учебно-концертных компетенций следует включать в учебный план студентов-музыкантов педагогического вуза курсы, направленные на изучение теории и технологии учебно-концертной подготовки. В данном контексте многолетний опыт накоплен в Мордовской государственном педагогическом университете имени М.Е. Евсевьева, в котором с 2003 года читаются соответствующие курсы по выбору магистрантов («Технология учебно-концертной подготовки в процессе музыкального образования») и бакалавров («Основы учебно-концертной подготовки в музыкально-образовательном процессе», «Теоретические основы и практикум по организации

учебно-концертной подготовки в музыкально-образовательном процессе», «Организация учебно-концертной подготовки учащихся в музыкально-образовательном процессе»).

Указанные курсы по выбору студентов предполагают изучение темы дисциплины сначала на лекциях, а затем в рамках самостоятельной работы обучающихся, где тематическое содержание конкретизируется и закрепляется посредством освоения теории и реализации ее в деятельности. Следует отметить, что по некоторым темам обозначается их общая проблематика и даются рекомендации к изучению (например, по теме «Значение и особенности публичной социализации музыкального искусства»). Это связано с тем, что освоение курсов предполагает привлечение соответствующего опыта. Особенно такая установка характерна для студентов заочной формы обучения, которые, как правило, работают в образовательных учреждениях (где реализуется учебно-концертная подготовка или ее элементы) и зачастую имеют довольно высокий уровень довузовской музыкальной подготовки.

Специфической особенностью содержания курса является обобщение теории и практики творческого функционирования учителя-музыканта в технологии учебно-концертной подготовки, что определяет логику подразделения дисциплины на два раздела. Присутствующее при освоении курса по выбору преобладание лекционных занятий над практическими в значительной степени объясняется опорой на существующий у студентов опыт и дальнейшее его пополнение во время обучения в вузе в исполнительских и музыкально-методических классах.

Актуализируя имеющиеся знания и умения, дополняя новой объемной информацией, возникает возможность их углубленного освоения, анализа, систематизации, что, очевидно, способствует ускоренному знакомству с методикой организации как учебных концертов, так и учебно-концертной подготовки в целом.

Высокая степень вариативности учебного концерта, а, следовательно, и учебно-концертной подготовки, творческий характер их реализации усложняют освоение прикладного раздела дисциплины. Методику преподавания чего-либо всегда трудно ограничить рамками строгих правил. Поэтому здесь весьма важны практические задания, выполнение которых закрепляет ключевые знания и наращивает опыт, позволяющий не только освоить принципиально важные действия, но также сформировать способность и желание их дальнейшего совершенствования.

Обозначенные условия требуют четкой дисциплины, активности и организованности в обучении. После прослушанной лекции студенту следует стараться актуализировать существующие знания, проработать рекомендуемую литературу (в полном объеме она имеется в электронном и печатном вариантах в библиотеке МГПУ), проанализировать соответствующий опыт и строго выполнять указания преподавателя, который дает рекомендации по организации самостоятельной работы, подбору (с учетом индивидуальных возможностей студента) музыкального материала для выполнения заданий и формированию репертуарных списков учебных концертов.

Особенно это может оказаться ценным при работе по составлению учебных программ произведений или учебно-концертных репертуаров для достижения определенных педагогических целей, а также при анализе-оценке различных аспектов, предлагаемых учебно-концертных и концертных выступлений. Конспекты лекций и выполненные задания для самостоятельной работы предъявляются студентом в назначенное преподавателем время (чаще сдаются на проверку), а далее результаты обсуждаются в академической группе.

Обращение к элементам музыкальной среды как учебно-музыкальному материалу способствует формированию у студента профессионально ориентированного взгляда на музыкальные коммуникации современного человека (в том числе и ребенка), что также может найти преломление в дальнейшей работе специалиста.

Текущий и промежуточный контроль знаний студентов проводится в форме оценки результатов этапов обучения через выполнение контрольных работ и компьютерного тестирования. Тематика, структура и детализация содержания данных письменных работ сообщается преподавателем на лекции, что позволяет учесть конкретные условия обучения. Требования к зачету с примерами вариантов ответов на нем студентов предлагаются в начале изучения курса. Зачет предполагает ответ на вопросы билета и выполнение творческих заданий на материале реализованных в семестре письменных работ.

Для достижения наиболее высоких результатов студентам рекомендуется в подготовку к практическим занятиям включать изучение не только источников, предусмотренных программой курса, но и чтение литературы по вопросам исполнительства, методики музыкального образования и, в частности, учебно-концертного, учебно-исполнительского, учебно-слушательского воспитания, а также посещать концерты и учебные концерты или прослушивать (просматривать) их трансляции и записи в СМИ.

Список литературы

1. Чинякова, Н.И. Основы структурирования учебно-концертной подготовки в музыкально-педагогическом образовании // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2012. №5(26). С. 41–45.
2. Чинякова, Н.И. Учебный концерт: сущность интеграции // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2012. №5. С. 272–276.
3. Chinyakova, N.I., Kobozeva, I.S., Karpushina, L.P., Mironova, M.P. Educational concert as an organizational form of music students' training at pedagogical university // AD ALTA. 2020. Vol. 10. Is. 1. Sp. Is. XI. P. 123–126.

**ЗНАЧИМОСТЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА
В ОСВОЕНИИ ТВОРЧЕСТВА КИТАЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ
СТУДЕНТАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Э.В. Бабий

*Московский педагогический государственный университет
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье обосновывается значимость этнокультурного подхода в музыкальном образовании. На примере освоения творчества китайских композиторов студентами музыкально-педагогического вуза доказывается результативность данного подхода в аспекте контекстного изучения и понимания музыкальных произведений, воспитания духовно-нравственных и толерантных качеств личности.

Abstract. The article substantiates the importance of the ethno-cultural approach in music education. The effectiveness of this approach in the aspect of contextual study and understanding of musical works, education of spiritual, moral and tolerant qualities of a person is proved by the example of mastering the creativity of Chinese composers by students of a music pedagogical university.

Ключевые слова: этнокультурный подход, музыкальное образование, духовно-нравственные ценности, педагогика, творчество китайских композиторов.

Key words: Ethnocultural Approach, Musical Education, Spiritual and Moral Values, Pedagogy, Creativity of Chinese Composers.

Этнокультурная направленность музыкального образования интересовала и интересуется многих фольклористов, педагогов-музыкантов (Ю.Б. Алиев, Т.И. Бакланова, С.С. Балашова, Л.С. Беляева, В.В. Васильева, Л.Л. Куприянова, Е.В. Николаева, Г.М. Науменко, В.С. Попов, Л.В. Шамина, Н.В. Ширяева и др.). Однако стоит отметить, что, несмотря на многочисленность работ,

посвященных теоретическому и практическому осмыслению музыкального образования на основе народной музыкальной культуры, с учетом народных музыкальных традиций, этнокультурный подход в аспекте профессионально-личностного развития студента-музыканта недостаточно разработан [2].

На сегодняшний день в музыкальном образовании этнокультурный подход в процессе изучения произведений композиторов народов мира не всегда реализуется в полной мере. От детального разбора музыкального сочинения и его соподчинения традициям и культуре этноса зависит не только уровень исполняемого произведения, но и воспитание духовно-нравственной сферы самого исполнителя, его толерантное отношение к представителям других народов.

В данной статье приводится пример применения этнокультурного подхода в вузовской практике в процессе освоения творчества китайских композиторов студентами музыкально-педагогического профиля.

Творчество китайских композиторов в контексте историко-теоретических основ анализа представляет собой отдельный пласт музыкальной культуры, где отражается самобытность, присутствие национальной мелодики, раскрытие художественных образов. Необходимо отметить, что в своих произведениях они опираются на собственную культуру, традиции, при этом используют мировой опыт композиции, и, как следствие, формируют свое направление в музыке.

При изучении произведений творчества китайских композиторов применение этнокультурного подхода является важным этапом в педагогической практике, формируя у студентов музыкально-педагогического вуза представление об отражении в китайской музыке нравственных ценностей, ее потенциале в воспитании у учащихся любви к родине, окружающей природе, человеку.

Особая роль в реализации этнокультурного подхода отводится педагогу, который должен в своей преподавательской деятельности осуществить передачу этнокультурных знаний. Он должен знать культуру и обычаи народов Китая, музыкальные традиции того или иного региона. Китай – многонациональное государство с богатой культурой. Каждая национальность имеет свои традиции и отличительные особенности, проявляющиеся в укладе жизни, проведении обрядов и ритуалов. К средствам реализации этнокультурного подхода можно отнести традиции и обычаи определенного региона; элементы национального костюма и музыкально-драматургические особенности региона. Рассмотрим эти средства детальнее.

Традиции и обычаи определенного региона. Если обычаи передают конкретные образцы конкретных поступков, действий, то традиции формируют социально значимые качества члена этнической группы; на традициях основывается трудовое, физическое, эстетическое и религиозное воспитание. Традиции включают в свой состав обычаи, обряды, ритуалы как нравственные и другие стереотипизированные формы социального поведения. Обычаи строго регламентируют поступки членов этноса в конкретных ситуациях, регулируют поведение личности в той или иной сфере жизни и деятельности.

Элементы национального костюма. Различия между регионами обусловлены географическими и историческими свойствами, религией, определенным климатом региона и многими другими факторами. Они проявляются во всем, в том числе в национальных костюмах народов Китая. Традиционный костюм любого этноса представляет собой уникальную систему, в которой тесно переплетаются мировоззрение, художественные особенности мышления, технологические достижения народа.

В настоящее время практически вся национальная одежда, в которой сохраняются и продолжают развиваться традиционные виды народного искусства, проявляется в праздничной одежде и является своеобразным символом этнической культуры [1].

Музыкально-драматургические особенности региона. В эти особенности входит фольклор, который представляет собой самобытный пласт китайской культуры, вобравший в себя черты иных регионов, но создавший уникальные ладогармонические и полифонические сочетания, свойственные определенной местности с его традициями и интонационными особенностями музыкальной драматургии.

Принимая во внимание вышеперечисленное, можно утверждать, что этнокультурный подход в освоении творчества китайских композиторов студентами музыкально-педагогического вуза требует тщательного изучения и практического использования его в педагогической профессионально-ориентирующей среде. Важность педагогической задачи этнокультурного образования сложно переоценить, т.к. она тесно связана с процессами возрождения национальной культуры, восстановлением утраченных ценностей, исторической памяти народа, воспитанием у подрастающего поколения высоких духовных качеств, патриотизма.

Список литературы

1. Абдина, Р.П. Этнокультурные подходы к изучению традиционного костюма // Мир науки, культуры, образования. Cyberleninka. 2016. № 4 (59). С. 50–53.

2. Карпушина, Л.П. Этнокультурный подход как фактор социализации в процессе музыкального образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8798> (Дата обращения: 14.10.2021).

**РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПОТЕНЦИАЛА ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА
МОРДОВСКОГО КОМПОЗИТОРА Н.В. КОШЕЛЕВОЙ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ – БАКАЛАВРА**

Т.М. Грязнова

*Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева
г. Саранск, Россия*

Аннотация. В статье отражается актуальность реализации детского музыкального творчества мордовского композитора Н.В. Кошелевой в музыкально-педагогической деятельности будущего учителя музыки – бакалавра.

Abstract. The article actualizes the relevance of the implementation of children's musical creativity by the Mordovian composer N.V. Kosheleva in the musical and pedagogical activities of a music teacher – bachelor.

Ключевые слова: культурно-образовательная среда, образовательный потенциал, детское песенное творчество, Н.В. Кошелева, будущий учитель музыки.

Key words: Cultural And Educational Environment, Educational Potential, Children's Songwriting, N.V. Kosheleva, Future Music Teacher.

Профессиональное музыкальное искусство Мордовии разнообразно и представлено множеством разножанровых произведений, имеющих высокую эстетическую и нравственную ценность. В национальном искусстве по-своему воплощены черты характера народа, особенности быта, страницы истории, запечатлена особая возвышенная сторона жизни общества. Это величайшее национальное наследие мордовского народа. Взаимодействуя с народной музыкой и композиторским творчеством, музыкальное

искусство Мордовии является неотъемлемой частью музыкальной культуры нашей многонациональной страны.

С 2002 года Союз композиторов Республики Мордовия возглавляет народная артистка РМ, заслуженный деятель искусств РМ, лауреат Государственной премии РМ, лауреат премии Главы РМ, лауреат премии им Д.Д. Шостаковича, член Союза композиторов России Нина Васильевна Кошелева.

В 1994 г. Н.В. Кошелева опубликовала сборник песен «Услышь мою песню», в 1999 г. – сборник детских пьес для фортепиано «Лесная сказка». В 2006 г. вышел сборник песен для детей на мокшанском, эрзянском и русском языках «Сембодонга мазыняй», в 2007 г. – сборник «Кому поют колокола: хоровые сочинения» (музыкальный редактор и составитель С. Молина).

В песнях Н.В. Кошелевой органично соединяются лучшие традиции массовой песни и поздних образцов мордовской музыки. Ее сочинения звучат в России и за рубежом (Финляндии, Венгрии, Латвии, Эстонии). Она пишет много песен для детей: «Кафта ежуфт» («Два хитреца», стихи В. Мишаниной), «Кизонда» («Летом», стихи А. Ежова), «Лавсень Моро» («Колыбельная», стихи А. Доронина), «Мороня» («Песенка», стихи П. Черняева).

Круг музыкальных образов сочинений Н.В. Кошелевой прочно связан с традиционной песенной культурой мордвы. В обширном списке сочинений композитора – произведения разных жанров, но особое предпочтение она отдает музыке со словом. Композитор обращается к мокшанской и русскоязычной поэзии Мордовии; в содружестве с И. Девиным, А. Дорониным, А. Ежовым, С. Кинякиным, М. Моисеевым, В. Нестеровым, Ю. Сухоруковым, М. Уездиным, П. Черняевым и другими поэтами создано много песен, получивших народное признание.

Н.В. Кошелева – один из самых любимых и популярных в Мордовии композиторов. В песнях Кошелевой органично соединяются лучшие традиции советской массовой песни и поздних образцов мордовского музыкального фольклора [1, с. 48].

Актуальность и значимость изучения мордовской музыки в школе в настоящее время обусловлены рядом причин. Мордовская музыка (народная и профессиональная) – это духовный и материальный мир человека, отражающий представления об окружающем мире, обществе, природе, человеческом общении. Песенный фольклор мордвы выступает как фактор коммуникации, своеобразная школа общения, традиций передачи от поколения к поколению устоев нравственности, представлений о нравах, таких качествах, как любовь к близким, верность, доброта, смелость, честность, уважение к труду, национальная гордость, уважение к мордовскому языку и культуре; отвечает потребностям и интересам ребят, тесно связана с их бытом и жизнью, обладает особой привлекательностью из-за своей занимательности и игровой основы, позволяет проявить инициативу, воображение, самостоятельность и индивидуальность [5].

Богатейшее песенное наследие мордовского народа является важнейшим средством формирования певческого голоса детей, речевой культуры, исполнительских и творческих навыков, развития музыкального слуха, накопление музыкального опыта. Мордовская музыка является одним из источников дидактического материала для музыкального образования детей благодаря жанровому богатству, мелодическому разнообразию, ритмической доступности. Осваивая мордовскую музыку, впитывая ее энергетику, учащиеся приобретают эмоциональный опыт отношения к жизни, развивают способность более глубоко чувствовать и размышлять [3, с. 46].

Сочинения для детей Н.В. Кошелевой являются прекрасным дидактическим материалом для формирования музыкальной культуры обучающихся, интереса детей к различным видам музыкальной деятельности, развития национального музыкального мышления, интонационного слуха, культуры личности учащихся в целом, средством воздействия на их художественное, эстетическое, нравственное развитие.

По мнению профессора Н.И. Бояркина, педагога и исследователя мордовской народной музыки, «общение с мордовской песней открывает возможности для духовного становления личности и её самовыражения. Коллективные виды музыкальной деятельности, в частности музыкальная деятельность ребят в фольклорном ансамбле, способствует рождению и развитию чувства сопричастности учащихся к творческой деятельности» [2, с. 14].

В наше время понимание значимости мордовского фольклора как самобытного музыкального феномена и его возможностей в развитии личности весьма актуально [4]. В музыкальных произведениях, созданных Н.В. Кошелевой, отражена «энергия мирочувствования» (В.В. Медушевский) мордвы, Космо-Психо-Логос (Г. Гачев) народа; в них очевидна гармоничность отношений человека с миром, чувство родства человека с природой, со всеми природными явлениями, с живыми существами: животными, птицами, насекомыми; прослеживается линия исторического родства, исторической принадлежности к своему народу [5].

Н.В. Кошелева в своих произведениях сохраняет наиболее значимые признаки мордовского этноса: особенности мировоззрения и характера, национального самосознания, уникальность музыкального языка. В ее произведениях передается чувственный опыт мордовского народа, наиболее типичные чувственно-эмоциональные состояния, в которых обобщены, закодированы эмоции, передаваемые из поколения в поколение. Это особенно важно, потому что, используя в своих произведениях интонационно-попевочный словарь мордовского мелоса, типы уникального многоголосия, тембровую окраску исполнения, принципы варьирования, отражающие этническое своеобразие музыки мордвы, композитор передает будущим поколениям «закодированное в интонациях послание» (В.В. Медушевский), сохраняет национальный колорит в произведениях различных жанров [5].

Обращение к детскому творчеству современного композитора Мордовии Н.В. Кошелевой своевременно, поскольку ее творчество

самобытно, мелодии произведений узнаваемы, что свидетельствует о композиторском стиле автора. Приведем высказывание Н.В. Кошелевой о народной мордовской песне: «народные мелодии несут собой веками записанный смысл. Одни интонации несут печаль, другие радость и для меня естественно говорить этими интонациями. Я могу петь народные песни, а могу сочинять так, что меня спрашивают: «Где ты слышала эту народную песню?». Художник пишет картину и находит только присущие ему краски, спросите у него, а почему именно такие, вряд ли он ответит, он так чувствует; этот мир со звуками – тоже самое. Я создаю оркестровые картины, и слышу, и представляю звуки деревенского праздника, шум, веселье, музыку, а получается национально» [7].

Детское песенное творчество Н.В. Кошелевой отвечает высоким педагогическим целям – приобщение школьников к мордовской культуре, языку, традициям, что в свою очередь способствует формированию умения сопереживать, чувствовать, понимать, любить и ценить мордовскую народную песню, любить и понимать произведения различных жанров, испытывая потребность в систематическом общении, то есть проявлять к ним интерес.

Высшая цель школьного музыкального образования заключается в передаче положительного духовного опыта поколений, сконцентрированного в мордовском музыкальном искусстве. Практика музыкального воспитания показывает, что глубокое проникновение в идеи произведений мордовского искусства достигается только в том случае, если ученик сможет увидеть в нем нечто значимое для себя, то, что отвечает его внутренним потребностям и надеждам, когда удастся достичь соотнесения содержания произведения с духовным мироощущением слушателя.

Этой возможностью обладает народная мордовская песня и творчество композитора Н.В. Кошелевой. На вопрос школьника, адресованный Н.В. Кошелевой: «Какие качества души призвана воспитать в человеке Ваша музыка?», прозвучал ответ композитора: «Самой большой наградой для меня будет, если человек, уходя с моего

концерта, скажет: «Мне снова захотелось жить, приносить пользу людям. Если моя музыка сможет сделать души людей добрее, чище, воспитать любовь к своему родному краю, я буду счастлива, ведь в этом и заключается смысл моей жизни» [8, с. 76]. С таким ответом трудно не согласиться, ведь любить музыку – значит проявлять интерес к ней, испытывать потребность в общении с ней, переживать радость, волнение, печаль, слушая ее. Понимать музыку – значит воспринимать ее сознательно, анализировать и рассуждать о ее содержании. Действительно, существует тесная связь между этими понятиями; «понимать» и «любить», воспринимать сознательно и эмоционально, чтобы сердцем переживать и чувствовать музыку.

Мир переживаний младших школьников ограничен в своих проявлениях: их радуют и огорчают доступные для их опыта явления жизни: определенные средства музыкальной выразительности, круг образов, доступных восприятию детей. Сочетая яркую мелодию и выразительные интонации, характерный ритм и гармонию, композитор образным языком музыки выражает свое отношение к окружающему миру. Детская музыка Н.В. Кошелевой обладает большим дидактическим и воспитательным потенциалом: школьники знакомятся со средствами музыкальной выразительности, звуковысотными соотношениями, характерными мелодическими интонациями мордовской мелодики, с разнообразием ритмических рисунков, темповыми изменениями, динамическими оттенками.

Такие произведения Н.В. Кошелевой, как пьеса «Веселое настроение», песня «Нармоннятне, лиеда» (Птички, прилетайте) на стихи В. Корчиганова, подходят для ознакомления ребят с регистрами в музыке, в качестве ритмических упражнений – пьесы «Пеетькшнемань кштима. Пейдемань киштема. Танец-шутка», «Кштима мора. Плясовая. Киштема моро». Дети знакомятся с произведениями, которые посвящены Мордовии: «Гимн Мордовии» (стихи С. Кинякина), «Моя Мордовия» (стихи М. Трошкина), для ритмики предлагается пьеса «Ялгань кштимат. Танец поезжан «Ялгань киштемат».

Большое количество произведений Н.В. Кошелевой – лирического плана. Это: «Полянка» (стихи А. Норкина), «Нюрямонь мора. Колыбельная. Мацтема моро», «Нюрямонь мороня» (стихи П. Родькина), «Лайме порась» (стихи И. Девина). Большое интерес у обучающихся вызывает инструментальное творчество композитора: «Любовь», «Портрет матери», «Утро» из симфонического цикла «Женские портреты по скульптурам С.Д. Эрзи», Сюита для оркестра народных инструментов в 4 частях и др. Несколько непривычны для подростков произведения композитора, написанные на религиозные тексты («Вай, Иисус» (стихи В. Нестерова), «Алянке минь (Отче наш). Молитва» (пер. на мокш. язык В. Мишаниной) [4].

Известно, что в музыкальном творчестве ведущую роль играет синтез эмоциональной отзывчивости с мышлением, абстрактного и конкретного, логики и интуиции, творческого воображения, активности, способности быстро принимать решение. Творчество ребят связано с самостоятельными действиями, с умением оперировать известными им музыкально-слуховыми представлениями, знаниями, навыками; применять их в новых условиях, разных видах музыкальной деятельности. Процесс музыкального познания в атмосфере творчества приобретает развивающий характер. Особо стоит отметить, что детское песенное творчество Н.В. Кошелевой помогают школьникам эмоционально выражать свое отношение к окружающей жизни в различных видах музыкальной деятельности, ее песни дети с удовольствием поют.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что музыка для детей мордовского композитора Н.В. Кошелевой является богатным дидактическим материалом для педагогической деятельности учителя музыки в общеобразовательных организациях. Приобщение будущих учителей музыки к творчеству Н.В. Кошелевой закладывает основы национальной идентичности, знакомит с формами эмоционально-духовной жизни мордовского народа, воспитывает эстетическое отношение к окружающему миру, природе, развивает музыкальный слух и музыкальное мышление.

Все это позволит будущим специалистам применять полученный опыт в работе со школьниками: расширять «культурные горизонты» ребят, воспитывать гражданственность, любовь к своей малой и большой Родине, уважение к творчеству композиторов Мордовии, интерес к мордовскому музыкальному искусству, традициям, обычаям, истории родного края.

Список литературы

1. Адаева, Н.А., Карпушина, Л.П., Ерюшкина, О.С. Мордовский музыкальный фольклор и музыка композиторов Мордовии: программа «Валдоня (Светлячок)»: программа и методические рекомендации. Саранск: Крас. Окт., 2001. С. 47–72.

2. Бояркин, Н.И. Становление мордовской профессиональной музыки. Саранск: Мордов. кн. издательство, 1986. 160 с.

3. Грязнова, Т.М., Грязнов, С.И. Актуальность и значимость изучения мордовского музыкального фольклора в духовном становлении будущих учителей музыки (на примере студенческого фольклорного ансамбля «Васельга» // Духовно-нравственное воспитание: Образование. Культура. Искусство: сб. науч. ст. V Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (г. Пенза, 13-15 ноября 2014 г.) / ред. кол. Т.А. Шипилкина (отв. ред.) [и др.]. Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. С. 44–53.

4. Карпушина, Л.П. Мордовский музыкальный фольклор и музыка композиторов Мордовии (1–4 классы) [Электронный диск]: фонохрестоматия / сост. Л.П. Карпушина, Н.Б. Абудеева; отв. за вып. Ю.А. Мишанин; ред. О.О. Кулаева; Поволжский центр культур финно-угорских народов. Саранск, 2009. 1 электрон. опт. диск.

5. Карпушина, Л.П. Мордовский музыкальный фольклор и музыка композиторов Мордовии (5–9 классы) [Электронный диск]: фонохрестоматия / сост. Л.П. Карпушина, Н.Б. Абудеева; отв. за вып. Ю.А. Мишанин; ред. О.О. Кулаева; Поволжский центр культур финно-угорских народов. Саранск, 2009. 2 электрон. опт. диска.

6. Карпушина, Л.П. Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразовательных учреждений (на примере музыкального образования): дис. ... д-ра пед. наук. Саранск, 2012. 521 с.

7. Кириченко, П.Г. Композитор Н. Кошелева // Саранск: Сов. Мордовия, 1985. 20 октября.

8. Кошелева, Н.В. Рождается мелодия во мне. Саранск: Книга, 2007. 136 с.

УДК 78.05

ДИАГНОСТИКА ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ УРАЛЬСКОЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ ШКОЛЫ

В.В. Лутков

*Уральский государственный педагогический университет;
Детская школа искусств № 7
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается диагностический механизм проверки знаний младших школьников по музыкальной культуре Уральской композиторской школы при помощи метода тестирования. Рассматриваются формы тестовых заданий, составленных на основании содержания программы учебного предмета «Слушание музыки». Раскрыт опыт применения метода тестирования в детских школах искусств и средних общеобразовательных школах. Определено, что метод тестирования является наиболее эффективным для проведения диагностических мероприятий с целью выявления образовательных «пробелов», способствует выстраиванию программы обучения по учебному предмету «Слушание музыки» и развития музыкальной культуры детей в Уральском регионе.

Annotation. The article discusses the diagnostic mechanism for testing the knowledge of younger schoolchildren in the musical culture of the Ural School of Composition using the testing method. The forms of test tasks compiled on the basis of the content of the curriculum of the subject "Listening to music" are considered. The experience of using the testing method in children's art schools and secondary schools is revealed. It is determined that the testing method is the most effective for carrying out diagnostic measures in order to identify educational "gaps" and contributes to building a training program on the subject "Listening to music" for the most accurate development of musical culture of children in the Ural region.

Ключевые слова: диагностика, младшие школьники, музыкальная культура, Уральская композиторская школа, тестовые задания, детская школа искусств.

Key words: Diagnostics, Junior Schoolchildren, Musical Culture, Ural Composer School, Test Tasks, Children's Art School.

Статья 58 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ устанавливает, что образовательный процесс и реализация общеобразовательных программ (в том числе, предпрофессиональных и общеразвивающих) должен сопровождаться текущим контролем успеваемости и промежуточной аттестацией учащихся. Данные процедуры являются неотъемлемой частью внутренней системы оценки качества образования. Методы внутренней системы оценки качества образования могут быть разными: опрос, тестирование, наблюдение, анкетирование, экспертиза и т.д.

В данной статье будет рассмотрен метод тестирования, позволяющий наиболее объективно получить информацию о состоянии качества образования по учебному предмету «Слушание музыки» в контексте изучения музыки представителей Уральской композиторской школы, а также о тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень.

В образовательной практике в детских школах искусств тестовые диагностические задания могут использоваться не только для оценки знания современной музыкальной культуры, но и развития коммуникативных качеств в ансамблевом исполнительстве [7]. В научной литературе отмечается, что изучение современной музыкальной культуры в детских школах искусств и детских музыкальных школах является проблемой, которая изучается многими исследователями, в том числе в контексте региональной современной музыки [8]. Обновление законодательных документов Российской Федерации, а также ее субъектов позволяет внедрять региональный образовательный компонент в программы учебных предметов не только детских школ искусств, но и средних общеобразовательных школ [9].

В МБУК ДО «Детская школа искусств № 7» г. Екатеринбурга в программе учебного предмета «Слушание музыки» региональный компонент внедрен. Он представлен детскими произведениями композиторов Уральской композиторской школы (Ю.Е. Щекалева, Е.С. Щекалевой, А.Б. Бызова). После изучения данного музыкального материала обучающимся предоставляется возможность прохождения специально разработанного тестового задания для проведения диагностики знаний по музыкальной культуре Уральского региона.

Диагностика состоит из 3-х этапов: организационного или подготовительного (I этап), практического или диагностического (II этап) и аналитического (III этап).

На каждом этапе необходимо придерживаться содержания программы учебного предмета «Слушание музыки», составленной на основе национально-регионального компонента [2].

Изучив литературу различных авторов (В.С. Аванесова, К.В. Брянкина, А.Н. Майорова, Н.В. Майстренко, Н.П. Пучкова, Т.М. Фоменко [1; 3; 6; 11] и др.), было выявлено четыре формы тестовых заданий: закрытая, открытая, на установление соответствия, на определение правильной последовательности.

Закрытая форма предназначена для «выявления и оценки фактологических знаний, а также определений, законов, правил, закономерностей и других единиц системного знания» [4, с. 6].

Пример № 1. Как называется 2-я пьеса из цикла «Пять детских пьес для фортепиано» А.Б. Бызова?

1. «Ливень»

2. «Дождь»

3. «Ураган»

4. «Наводнение»

Задания открытой формы позволяют проверить «знание испытуемым терминов, определения понятий, имен, дат, качеств, умение применять элементарные правила, действия и операции (подстановка, вычисление, преобразование, проверка) [4, с. 5].

Пример № 2. Александр Александрович Пантыкин – это представитель...

1. московской композиторской школы

2. уральской композиторской школы

3. венской композиторской школы

Задания на установление соответствия требуют от тестируемого владения ассоциативными знаниями, позволяющими установить степень усвоения связей и отношений, которые существуют между различными элементами системы знаний [4, с. 7].

Пример № 3. Установите соответствие музыкальных произведений и композиторов

1. Детский мюзикл «Лубяная избушка»	а. Ю.Е. Щекалева
2. «Прибаутки» для детского хора и ф-но	б. А.Б. Бызов
3. Сюита для 2-х ф-но «Когда родителей нет дома»	в. Е.С. Щекалев
4. Детская опера «Слоненок-турист»	г. М.А. Басок

Задания на установление правильной последовательности требуют «выявления развития алгоритмического мышлений, умения в установлении правильной последовательности исторических

событий, технических процессов и операций, событий сюжета художественных произведений» [4, с. 7].

Пример № 4. Установите правильную последовательность исполнения произведений из сборника «Пять детских пьес для фортепиано» А.Б. Бызова:

1. «Разбойники»

2. «Дождь»

3. «Танец»

4. «Прелюдия»

5. «Галоп»

Данные тесты имеют практическую значимость, помогают педагогам выстраивать программу обучения по результатам диагностики, учитывая «проколы» и «незнания» детей, а детям позволяют пополнять знания о региональной музыкальной культуре, в частности, произведениях композиторов Уральского региона, что в целом способствует развитию музыкальной культуры детей.

Список литературы

1. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2002. 240 с.

2. Лутков, В.В., Тагильцева, Н.Г. Национально-региональный компонент содержания учебного предмета «Слушание музыки» для учащихся 1–3 классов в детской музыкальной школе и детской школе искусств // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 23 октября 2020 г.) / ред. колл.: Е.А. Дыганова (отв. ред.) и др. Казань: Издательство Казанского университета, 2020. С. 426–430.

3. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Народное образование, 2000. 351 с.

4. Методика разработки тестовых материалов. Челябинск: Изд-во УМО ГБОУ СПО (ССУЗ) «ЧКИПТиХП», 2014. 29 с.

5. Осипова, М.Б., Тагильцева, Н.Г. Формирование музыкальной культуры школьников в условиях малого города. Екатеринбург, 2013. 168 с.
6. Пучков, Н.П., Брянкин, К.В., Майстренко, Н.В. Разработка банков тестовых заданий. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. 64 с.
7. Тагильцева, Н.Г., Курлапов, М.Н. Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников скрипичного ансамбля // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 68–75.
8. Тагильцева, Н.Г., Шамтиева М.Р. Современная музыкальная культура и ребенок // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 68–75.
9. Трофимова, Е.Д. Музыкальная культура Урала в начальной школе // Стратегии развития дошкольного и начального образования в эпоху модернизации: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Нижний Тагил, 18 февраля 2021 г.) / отв. ред. Ю.В. Скоробогатова. Нижний Тагил; Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. С. 123–127.
10. Фоменко, Т.М. Тесты как форма контроля. М.: Просвещение, 2008. 176 с.

УДК 372.878

УРАЛЬСКАЯ ПЕСНЯ В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ «В УРАЛЕ РУСЬ ОТРАЖЕНА»

Р.Р. Шамсутдинов, Н.Г. Тагильцева

*Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. В данной статье представлена характеристика нотной песенной хрестоматии, которая базируется на региональном уральском музыкальном компоненте. Народные и композиторские

песни, опубликованные в нотной хрестоматии, используются в образовательном процессе на уроках музыки и внеклассных занятиях. Они являются средством формирования регионально-культурной идентичности.

Abstract. This article presents the characteristics of the musical musical anthology, which is based on the regional-Ural musical component. Folk and composer songs published in the music reader are used in the educational process in music lessons and extracurricular activities. They are a means of forming regional and cultural identity.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, уральская песня, нотная хрестоматия, общее музыкальное образование, культурная идентичность.

Key words: Educational-Methodical Complex, Ural Song, Music Reader, General Music Education, Cultural Identity.

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) отмечается, что формирование региональной и гражданской идентичности обучающихся является одной из важных задач [6] воспитания и образования школьников. В связи с этим многие современные авторы обращаются к решению названной задачи.

К.А. Арушанян и Л.С. Шмульская, Е.С. Шмаков, Т.Н. Балобанова [1; 2; 9] исследуют проблему формирования региональной идентичности учащихся. Д.Б. Казанцева, Е.К. Климова, Т.Е. Чернышева [3] говорят о когнитивных механизмах в формировании идентичности, будь то гражданская, региональная или российская. Авторы выделяют основные ценности для формирования идентичности: сохранение обычаев, традиций, ценностей в российской культуре. Именно культура, знакомство с ее образцами, по мнению исследователей, является средством формирования региональной идентичности обучающихся.

В.В. Лутков и Р.Р. Шамсутдинов подчеркивают, что для успешного формирования региональной идентичности «необходимы знания

о музыке своего региона, а, значит, основной составляющей региональной идентичности является культура, без которой процесс формирования будет сложным» [5, с. 84]. О казачьей идентичности уральских казаков пишет в своей статье Н.И. Кашина, которая подчеркивает, что: «условием формирования культурной идентичности казака является сформированная культурная идентичность – отождествление казаками-кадетами себя с культурой казачества, принятие, освоение ими культурных норм» [4, с. 89].

Изучение научных работ [4; 5; 7; 8; 9] позволяет сделать вывод о том, что для успешного решения вопроса о формировании региональной культуры можно использовать песенную культуру определенного российского региона.

Для знакомства школьников уральского региона с певческой культурой Урала коллективом авторов (Н.Г. Тагильцева, Р.Р. Шамсутдинов, Н.В. Зайцев) создана нотная хрестоматия, которая входит в учебно-методический комплекс «В Урале Русь отражена» и включает в себя нотный материал, который был положен в основу репертуарной политики Уральского государственного академического русского народного хора [8].

Нотная хрестоматия включает в себя произведения различных жанров народной музыки Урала и авторские произведения уральских композиторов [7]. Одним из главных методических приемов, лежащих в основе концепции этой нотной хрестоматии, стало сравнение.

Так, школьники-подростки сравнивают два совершенно разных музыкальных произведения о столице Урала – Екатеринбурге, сочиненные авторами. Это «Песня о Свердловске» Е.П. Родыгина, которая написана в форме вальса и имеет легкий танцевальный характер с размером 3/4, и «Песня о Екатеринбурге» В.И. Горячих, написанная в характере гимна, жанре марша с размером 4/4.

На примере этих двух произведений, школьники могут узнать о том, что город Екатеринбург имел другое название – Свердловск. Также детям можно предложить найти различия в характере песен, вовлечь в беседу о значении слов, которые встречаются в данных

произведениях. Это позволит учащимся узнать историю города, который является столицей Урала. В процессе этого сравнения школьники приходят к выводу об общности темы, но различных средствах музыкальной выразительности, позволивших каждому композитору показать свой образ столицы Урала.

Своеобразным эпиграфом этой хрестоматии стала песня Е.П. Родыгина «Уральская рябинушка». По сути, эта песня является визитной карточкой Урала, хотя и имеет лирический характер. Текст данного произведения поможет школьникам узнать о том, как жил город, какие заводы стояли на территории Урала и как «Уральская рябинушка» стала символом и нашего региона, и такого хорового коллектива, как Уральский государственный академический русский народный хор.

Помимо произведений уральских композиторов в нотный сборник входят уральские народные песни, в том числе песня уральских казаков «За Уралом за рекой», которая является походной, маршевой и имеет героический характер. Именно на примере этой песни можно вовлечь в беседу обучающихся о героическом прошлом нашего края. Она же будет являться стимулом для диспута о казачестве, казачьих походах и их жизни в станицах. При изучении этой песни можно рассказать школьникам о реке Урал, о том, что эта река имела другое название – Яик, поэтому уральские казаки еще называются яицкими. В процессе изучения этой песни можно использовать барабан, характерный тембр которого украсит исполнение песни и добавит в него героический элемент.

В нотную хрестоматию включены и плясовые песни, которые исполнялись народом на вечёрках после трудового дня: «То не луковка», хороводная песня «Я сажу капустку», совмещающая в себе и плясовой элемент, и пение. В процессе разучивания учащимся предлагается найти различия между этими двумя разными по характеру, темпу и содержанию песнями. Метод сравнения позволит детям узнать, чем отличается хоровод от пляски, какие темповые особенности у этих разножанровых произведений. Помимо

отличий в характере песен, есть и текстовые особенности в их исполнении.

В сборнике представлены и «поцелуйные» песни. Примером служит песня «Синочки», которая исполнялась при встрече молодых девушек и парней, «водивших» хороводы. Для сопоставления с этой песней детям можно предложить свадебную плясовую песню «Мальчик-кудрявчик», которую разыгрывали на свадьбе, представляя жениха. Эти две песни имеют не только схожий по характеру музыкальный материал, но и тематические различия. Так, например, песня «Синочки» исполнялась на вечёрках и несла в себе элемент игры, поскольку молодые ребята и девчонки знакомились друг с другом в игровой форме. Песня «Мальчик-кудрявчик» имеет шуточно-плясовой характер, и при ее разучивании школьники могут воспользоваться народными шумовыми инструментами.

В заключение можно сделать следующий вывод: для успешного решения задачи формирования региональной идентичности средствами культуры многие учителя музыки в школе используют песенную культуру определенного российского региона. В данную нотную хрестоматию включены песни уральского региона, которые с успехом могут быть использованы учителями музыки на уроках и внеклассных занятиях.

Список литературы

1. Арушанян, К.А., Шмольская, Л.С. Факультатив как способ формирования региональной идентичности школьника // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум. Часть 4 / гл. ред. Б.М. Игошев. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. С. 27–29.

2. Балобанова, Т.Н. Ресурсный подход к формированию региональной идентичности обучающихся в ленинградской области // Воспитание в современной образовательной среде: материалы Межрег. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 23 марта 2017 г.) / науч.

ред. И.В. Васютенкова. СПб.: Ленинградский областной институт развития образования, 2017. С. 69–73.

3. Казанцева, Д.Б., Климова, Е.К., Чернышева, Т.Е. К вопросу о формировании духовно-нравственной основы российской гражданской идентичности // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2020. Т. 20. № 2 (50). С. 174–188.

4. Кашина, Н.И. Педагогический потенциал музыкальной культуры казачества в формировании культурной идентичности казаков-кадет // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 89–93.

5. Лутков, В.В., Шамсутдинов, Р.Р. Музыкальная культура как средство формирования региональной идентичности школьников уральского региона // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 2. С. 73–90.

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (Дата обращения: 05.09.2021).

7. Тагильцева, Н.Г. Команда проекта «В Урале Русь отражена» [Электронный ресурс] // О России по-русски. URL: https://vk.com/wall-167905593_320 (Дата обращения: 05.09.2021)

8. Тагильцева, Н.Г., Шамсутдинов, Р.Р., Зайцев, Н.В. Уральская песенная культура в активизации воспитательного потенциала школьного урока музыки // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум. Часть 4 / гл. ред. Б.М. Игошев. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. С. 229–233.

9. Шмаков, Е.С. Формирование региональной идентичности школьников средствами музыкального краеведения // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. трудов. Вып. 7 (13) / ред. Е.Г. Милюгина. Тверь: Тверской государственный университет, 2017. С. 224–231.

РОЛЬ КОНЦЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРНОГО АНСАМБЛЯ

О.Ю. Козинская

*Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
г. Саратов, Россия*

Аннотация. В статье показана роль концертной деятельности в работе детского фольклорного ансамбля, в частности, представлены некоторые виды концертов, обозначена драматургическая составляющая концертных выступлений, кратко описана подготовительная и постконцертная работа в коллективе.

Abstract. This article shows the role of concert activity in the work of a children's folklore ensemble, in particular, some types of concerts are presented, the dramatic component of concert performances is indicated, preparatory and post-concert work in the collective is briefly described.

Ключевые слова: фольклорный ансамбль, дети, концертная деятельность.

Key words: Folklore Ensemble, Children, Concert Activities.

Издавна в России пение является самым доступным и массовым народным искусством. Оно всегда было связано с общественной трудовой жизнью населения. Народная школа хорового пения развивалась в недрах народной жизни, оставаясь веками в устной традиции, как часть художественного быта народа. Народное хоровое пение — это активная форма удовлетворения творческих и художественных запросов нации. Где бы не исполнялась народная песня, она выражала думы и чаянья огромной массы людей.

Результатом грамотной организации фольклорного ансамбля и плодотворной репетиционной работы является концертное выступление.

В трудах об организации учебно-воспитательного процесса в фольклорных певческих коллективах Л.В. Шаминой, С.Л. Браз, М.В. Медведевой, Л.Л. Куприяновой показано, что педагогу следует продумывать каждое концертное выступление. Особенно это утверждение относится к первому концерту, с которым руководителю не стоит торопиться, т.к. от его успеха зачастую зависит судьба фольклорного ансамбля. Поэтому готовиться к нему надо особенно скрупулезно. Может случиться так, что будет подорван авторитет педагога, и коллектив просто распадется. Необходимым условием принятия решения о первом выступлении является хорошее знание детьми своих партий и прочно усвоенные ими вокально-технические навыки.

Однако затягивать с первым выступлением детского коллектива не стоит. Интерес детей к занятиям в ансамбле может просто исчезнуть. Об этом свидетельствует практика А.С. Каргина, А.Г. Кулешова, В.С. Попова, Т.С. Рудиченко, Л.В. Шаминой и других. По мнению этих педагогов-практиков, хоровое пение, как исполнительская форма музыкального искусства, может развиваться лишь при условии постоянной концертной деятельности певческих коллективов. Поэтому начинающий руководитель детского фольклорного коллектива должен знать методику ее организации.

Л.В. Шамина советует не увлекаться чрезмерно большим количеством выступлений из-за вероятного снижения у участников коллектива ощущения новизны от каждого нового концерта. В.С. Попов считает излишне частые выступления причиной утомления детей и снижения у них чувства ответственности [6].

Основу концерта составляют отдельные номера. В зависимости от их содержания, структуры и характера Н.В. Калугина, М.А. Фадеева, Л.Г. Филиппова, Л.В. Шамина различают следующие виды концертов: дивертисментные, тематические, театрализованные и отчетные.

В работах Н.В. Калугиной описаны концерты разных типов. Это могут быть тематические концерты, которые посвящены какой-либо

определенной теме, монографические (посвященные творчеству какого-либо одного композитора, поэта) или концерты в форме творческого отчета [3].

М.А. Фадеева, Л.Г. Филиппова полагают, что руководителю фольклорного ансамбля надо стремиться к проведению тематических и монографических концертов. Такие виды выступлений, как считают педагоги, в хоровой самодеятельности еще редкость. Это связано с тем, что подготовка программы тематического или монографического концерта требует от руководителя коллектива творческой фантазии и организационного мастерства. Однако проведение подобного мероприятия «дает исполнителям и слушателям неизмеримо больше, чем, скажем, несколько ординарных выступлений в общих мероприятиях» [7, с. 111].

Дивертисментные концерты состояются из музыкальных номеров различных жанров. Они, как правило, бессюжетного построения.

М.А. Фадеева и Л.Г. Филиппова описывают методику организации и проведения театрализованных концертов, приобретающие в последнее время широкую популярность. Театрализованный концерт представляет собой разновидность тематического концерта, в котором номера соединяются в единое целое. По сути, это синтез различных музыкальных жанров.

Н.В. Калугина, Л.В. Шамина полагают, что чаще всего певческие коллективы выступают в смешанных концертах. В этом случае детский ансамбль (хор) открывает или закрывает концерт, чаще всего исполняя одно или два произведения.

По мнению А.С. Каргина, одним из вариантов концертного выступления фольклорного ансамбля может стать его участие в музыкально-литературной композиции на определенную тему. Как и автор, мы считаем такую форму совместной работы коллективов различных жанров и искусств особенно интересной. Действительно, организация музыкально-литературной композиции на определенную

тему связана с большими масштабами режиссуры и требует большой организационной четкости [4].

Для Л.А. Антиповой составление программы выступления представляется очень ответственным моментом. Она считает, что при ее компоновке необходимо учитывать стилистическое единство и тональную последовательность произведений [1].

Л.В. Шамина обращает внимание на важность решения педагогом вопроса слушательского восприятия при составлении программы концерта. Педагог предлагает начать концертную программу с введения слушателя в мир музыкальных образов. Ее завершение может выступить кульминационной точкой мероприятия. Нельзя держать зрителей в постоянном напряжении, поэтому в середине концерта им следует дать «отдохнуть», успокоиться [5].

М.А. Фадеева и Л.Г. Филиппова предлагают руководителю фольклорного ансамбля обращаться при составлении концертной программы за консультацией к режиссеру еще в период подготовки номера. Режиссер поможет драматургически выстроить номер, определить необходимые мизансцены, поставить смысловые акценты в тексте песен, разработать характер сценического поведения музыкантов при исполнении номера, вместе с художником продумать детали оформления. Авторы рассматривают еще одно важное условие построения программы – принцип контраста. Руководитель должен заботиться о контрастности номеров.

Подготовка к любому концерту требует подготовительной работы. Руководитель фольклорного ансамбля должен подумать о помещении для выступления, отвечающим благоприятным акустическим особенностям. При запланированном выступлении на открытом воздухе педагогу необходимо подготовить необходимые технические средства для усиления звука, пригласить специалистов для технической поддержки. Выступление планируется заранее. Наспех подготовленный коллектив при выходе на концертную площадку дискредитирует свое доброе имя. Перед выступлением

полезно психологически настроить певцов, собрать их внимание и ввести в нужное психологическое состояние с тем, чтобы в случае неудачного выступления его участники не испытали чувства неловкости и неудовлетворенности. Подготовка к концертному выступлению включает распевку, повторение наиболее трудных фрагментов произведений.

Выступление в концерте требует огромного напряжения душевных и физических сил, поэтому проводить генеральную репетицию следует так, чтобы не утомить голоса певцов, а только привести их в рабочее состояние: настроить позиционно, физически освободить, дать почувствовать опору на дыхание, резонирующую точку в «маске». Нельзя вызывать ансамбль на концертное выступление слишком рано. Также «оттяжка» выступления расслабляет певцов, снижает уровень их внимания и исполнительского настроя, достигнутых в процессе подготовки и распевания. Поэтому время между распевкой и выступлением должно быть минимальным.

Е.Г. Воронина придает большое значение внешней форме выступления в концерте. Ее практика работы с детским фольклорным коллективом показала, что аккуратно одетые и хорошо причесанные певцы более спокойно и уверенно выходят на сцену. Педагог предлагает коллективу выходить на сцену из двух боковых кулис одновременно. Также она рекомендует делать расстановку участников фольклорного ансамбля по росту. Например, более высокие певцы должны располагаться в центре коллектива, а менее высокие — по бокам. Нужно отрепетировать заранее и за каждым певцом закрепить определенное место [2, с. 20].

Во время пения все внимание исполнителей фольклорного ансамбля должно быть сосредоточено на солисте-запевале. Надо объяснить учащимся, что собранность помогает лучше исполнить намеченный замысел, поэтому всё их внимание должно быть подчинено исполнению.

Л.А. Антипова рекомендует обсуждать на ближайшем занятии после выступления коллектива каждое его выступление. Автор

указывает на целесообразность самостоятельного анализа и критической оценки детьми своего выступления. Руководитель ансамбля, обобщая обсуждение, не только отмечает положительные и отрицательные моменты прошедшего концерта, но и делает рекомендации на будущее с тем, чтобы исполнительский уровень коллектива от концерта к концерту становился все более высоким.

Самый приятный и ответственный этап творческой работы фольклорного ансамбля – само концертное выступление. Руководитель обязан научиться культивировать в себе и своих певцах ощущение праздника от предстоящего концерта. На репетициях произведения регулярно анализируются, выверяются; руководитель ищет наиболее яркую форму воплощения. На концерте происходит своеобразный синтез всех предыдущих поисков и находок. Произведения звучат в «чистовом» варианте. Чтобы концерт прошел вдохновенно, стоит забыть обо всех мелких делах, думать только о музыке, о конкретном образе, как бы «погружаясь» в найденную палитру чувств. М.А. Фадеева, Л.Г. Филиппова считают, что самое первое выступление должно стать особенно запоминающимся для исполнителей.

Анализ работ по методике организации концертных выступлений детского фольклорного ансамбля показал, что это процесс творческий, развивающийся. На сцене фольклорный ансамбль выступает в качестве просветителя слушательской аудитории, где главным средством является народная песня.

Список литературы

1. Антипова, Л.А. Концертно-исполнительская практика и сценическое воплощение фольклора: учебное пособие. М.: Гос. рос. дом нар. творчества, 1993. 111 с.
2. Воронина, Е.Г. Методика работы с детским фольклорным коллективом: учебно-методическое пособие. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. 40 с.
3. Калугина, Н.В. Методика работы с русским народным хором. Изд. 2. М.: Музыка, 1977. 256 с.

4. Каргин, А.С. Народная художественная культура: курс лекций для студ. высш. и ср. учеб. зав-й культуры и искусств: учебное пособие. М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 1997. 288 с.

5. Музыкальный фольклор и дети: методическое пособие / сост. и общая ред. Л.В. Шаминой. М.: Республиканский центр русского фольклора, 1992. 100 с. с нот.

6. Попов, В.С. Русская народная песня в детском хоре. М.: Музыка, 1985. 80 с.

7. Фадеева, М.А., Филиппова, Л.Г. Концертная деятельность в работе детского фольклорного ансамбля // Современное гуманитарное образование: перспективные исследования: сборник научных статей. Саратов: Научная книга, 2009. С. 111–116.

УДК 78.06

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПУШКИНСКАЯ КАРТА» С УЧАЩИМИСЯ ЛИЦЕЯ

Е.М. Ильичев

*Лицей № 35 – образовательный центр «Галактика»
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье автор знакомит читателей с реализацией федерального проекта «Пушкинская карта» в работе с учащимися лицея в системе общего музыкального образования. Автор акцентирует внимание на возрастных особенностях современных учащихся подросткового возраста, их способностях, креативности, умении слышать и слушать музыку, воспринимать этот уникальный вид искусства как неизмеримую жизненную ценность.

Abstract. In the article, the author acquaints readers with the implementation of the federal project “Pushkin Map” in working with students of the Lyceum in the system of general music education. The author focuses on the age characteristics of modern adolescent students, their

abilities, creativity, ability to hear and listen to music, to perceive this unique art form as an immeasurable life value.

Ключевые слова: музыкальное образование, лицей, федеральный проект «Пушкинская карта», подростки.

Key words: Music Education, Lyceum, Federal Project “Pushkin map”, Teenagers.

О запуске нового проекта объявил Президент России Владимир Путин во время трансляции «прямой линии» по ТВ 30 июня 2021 года. Именно по инициативе Президента с 1 сентября 2021 года в России стартовала новая культурная образовательная программа «Пушкинская карта». С её помощью молодые люди в возрасте от 14 до 22 лет смогут получить билеты в театры, музеи и концертные залы. Программа позволит миллионам молодых граждан нашей страны иметь доступ к культурным мероприятиям и произведениям искусства. «Пушкинская карта» – это специальная банковская карта для молодёжи, которой можно будет пользоваться только при покупке билетов на культурные мероприятия, оплачиваемые государством. В следующем году сумму, перечисляемую на карту, планируется увеличить. И на наш взгляд, логичнее и справедливее продлить работу «Пушкинской карты» только тем, кто целенаправленно реализовал свой начальный «культурный бонус».

Подобного рода культурно-просветительская работа в течение двадцати лет осуществлялась нами не только на уроках в школе, но и во внеурочное время. В рамках внеурочной деятельности по предмету «Музыка» учащиеся 7–11 классов систематически посещают лучшие концертные площадки, где организуются различные тематические мероприятия нашего города. Помимо этого, учащиеся посещают театры, музеи, библиотеки, выставки. Теперь такая форма просветительской деятельности, в рамках которой молодёжь имеет возможность соприкоснуться с разными видами искусства, закрепились на федеральном уровне (оплата билетов для учащихся на предлагаемое и желаемое мероприятие).

Эта программа решает в определенной мере задачу развития у детей навыков восприятия искусства, что является главным компонентом слушательской культуры, и этому следует учить школьников в первую очередь. Отсутствие у слушателя навыков восприятия искусства как активного творческого акта является одной из причин того, что даже взрослый слушатель «скучает» на всевозможного рода масштабных мероприятиях и не воспринимает произведения классического искусства. К тому же здесь необходимо говорить еще об одной важной стороне восприятия музыки – о различиях в восприятии вокально-хоровых и инструментальных произведений, литературно-музыкальных вечеров и концертов симфонического оркестра, постановок оперы или мюзикла и т.д.

Активный диалог с произведениями музыкального искусства становится основой формирования музыкально-эстетического опыта. Современные подростки от природы любознательны и полны желания учиться. У каждого ребенка есть способности и таланты. Всё, что нужно для того чтобы они могли проявить свои дарования, – это умелое руководство со стороны взрослых.

Одной из приоритетных и интересных, познавательных и значимых форм работы с учащимися является коллективное посещение тематических мероприятий, концертов, лекций-бесед в Татарской государственной филармонии имени Габдуллы Тукая – одной из крупнейших концертных организаций Республики Татарстан и города Казани, основанной 21 августа 1937 года.

В филармонических концертах перед нами раз за разом раскрываются артистически одарённые исполнители, что роднит их с другими представителями сценического искусства; музыкант-исполнитель, убеждаются школьники, также одарён артистически, как драматический актёр или танцовщик. Талант артиста опирается на существующее с древних времен понимание его миссионерской роли в качестве посланника, обязанного передать зрителям и слушателям важное «сообщение». Каждый артист должен обладать артистизмом – чувством ответственности исполнителя перед своей миссией

и чувством любви к публике, ради которой эта миссия осуществляется [1, с. 327]. Именно это качество от концерта к концерту демонстрируют известные казанские музыканты: А.И. Шутиков – художественный руководитель, главный дирижер Государственного оркестра народных инструментов РТ, народный артист РФ, заслуженный деятель искусств РТ; Г.М. Ибушев – певец, обладающий уникальным голосом, заслуженный артист России, народный артист РТ; В.М. Васильев – музыкант, певец, художественный руководитель Филармонического музыкально-литературного лектория, заслуженный артист РТ; Р.Е. Чуйнов – талантливый концертмейстер, народный артист РТ и другие исполнители.

«Эмоциональное воздействие музыки возрастает в огромной степени при совпадении её со зрительным восприятием», – писал А.И. Хачатурян; поэтому так важна для детей встреча с искусством в зрительном или концертном зале. Однако сегодня не просто организовать учащихся для посещения филармонии или иной концертной площадки, и все же, как доказывает практика, это удаётся в процессе грамотно организованной работы. Живая музыка, звучащая в зале во время исполнения, по-разному воспринимается современными подростками. Отрадно слышать разные реплики детей после концерта или другого мероприятия: «Мы придём сюда ещё?», «Я думал, что это будет скучно, но мне понравилось!», «Больше всего я в восторге от этого номера и исполнителя...».

Самое сложное, но нужное и необходимое – сподвигнуть своих учеников на совместную и слаженную работу, научить их прислушиваться к чужому мнению и отстаивать свою точку зрения, не подавляя других. Важно научить их оперировать уже полученными знаниями, не «подгоняя» их суждения под мнение, высказанное педагогом или другим взрослым, научить быть достаточно гибкими для принятия и анализа новой и познавательной информации.

Для осуществления эффективного музыкально-эстетического развития подростков нам представляется необходимым использовать в практике урочной и внеурочной деятельности современные методы,

приемы, педагогические технологии, учитывающие особенности и потребности современного социума. Всё это, грамотно и системно применяемое педагогами, активизирует познание детей, расширяет их кругозор, стимулирует к учебной деятельности, актуализирует приобретаемые на внеурочных занятиях знания, формирует нравственные, эстетические и мировоззренческие установки, воспитывает необходимые коммуникативные навыки, развивает подростков интеллектуально и эмоционально.

Потенциал музыки как вида искусства незаменим в процессе развития эстетических чувств и интеллекта человека, его музыкальности и нравственной культуры, уважения к традициям своей страны и народов мира. Для его раскрытия необходимо приобщение учащихся к такой музыкальной деятельности, которая развивает способности постигать эмоционально-образный и идейный смысл музыки, овладевать музыкальным языком для воплощения своих чувств и мыслей, а также формировать личностные качества человека: креативность и связанные с ней воображение и мышление.

Список литературы

1. Кирнарская, Д.К. Homo Musicus. О способностях, одаренности и таланте. М.: Слово/Slovo, 2021. 464 с.

УДК 78+379.82

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ЛЕКТОРИЙ КАК ФОРМА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Т.А. Николаева

*Детская музыкальная школа №1 Кировского района
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье описаны этапы работы музыкального лектория как эффективной формы внеклассной деятельности в Средней общеобразовательной школе №8 Кировского района города Казани. Цель работы лектория – формирование культуuroобразующей

компетенции учащихся младших классов в системе музыкального образования и воспитания.

Abstract. The article describes the stages of the musical concert lecture as an effective form of extracurricular activities in secondary school №8 of the Kirovsky district of the city of Kazan. The purpose of the lecture hall is the formation of the culture-forming competence of junior schoolchildren in the system of musical education and upbringing.

Ключевые слова: музыкальное образование в школе, внеклассная деятельность, музыкальный лекторий, учащиеся младших классов.

Key words: Music Education at School, Extracurricular Activities, Music Lecture Hall, Elementary School Students.

Проблема воспитания юного поколения россиян может рассматриваться в настоящее время как одна из важнейших в государственной политике. При этом необходимо подчеркнуть, что чем больше подходов к воспитанию может быть реализовано в образовательной практике, тем больше вероятность эффективности воспитательного процесса. Современная педагогическая практика убеждает в том, что в системе российского образования формируется новая культура воспитания, характеризующаяся такими особенностями, как плюрализм и вариантность воспитательных практик; увеличение степеней свободы всех субъектов учебно-воспитательного процесса; организация среды воспитания; поликультурный характер воспитательного процесса. Необходимо выделить принципы современной системы воспитания: воспитание личности осуществляется в процессе деятельности, в осуществлении которой необходимо открывать перед учащимися перспективы их роста, помогать добиваться успехов; в воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся; воспитание должно осуществляться в коллективе и через коллектив; воспитание рассматривается как неотъемлемая часть обучения.

Многолетний опыт педагогической деятельности убеждает в том, что безусловной эффективностью обладают педагогические концепции, в основе которых лежит принцип формирования личности через культуру. Их целью является воспитание человека, способного ценить, творчески усваивать, сохранять и приумножать ценности родной и мировой культуры.

Современной психологией доказано, что дети уже в младшем возрасте обладают способностями, необходимыми для восприятия художественных образцов национальной и мировой культуры. Участие детей в художественно-образовательной деятельности влияет на процесс формирования их личностных качеств: трудолюбие, волю, ответственность, влияет на последующее художественное и общее развитие, поскольку красота и выразительность в искусстве самоценны, они развивают человека, доставляют ему духовную радость, помогают познавать мир.

Эстетико-художественное воспитание детей включает в себя поливариативность средств, форм и методов. Одним из вариантов – воспитание средствами музыкального искусства.

Выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский говорил: «Музыка обостряет эмоциональную отзывчивость, пробуждает представления, навеянные красотой музыкальных образов. Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развития ребенка. Первоисточником музыки является не только окружающий мир, но и сам человек, его духовный мир, мышление и речь. Музыкальный образ по-новому раскрывает перед людьми особенности предметов и явлений действительности» [2].

Композитор, педагог, общественный деятель и просветитель Д.Б. Кабалевский в своих работах «Прекрасное пробуждает доброе», «Воспитание ума и сердца», «Педагогические размышления» особенно выделяет значение музыки как самого эмоционального искусства. говорил, что музыка являет собой «могучее средство познания и превращает любой логический факт (в том числе любой

факт истории) в факт эмоционально одухотворенный, поэтому волнующий и гораздо глубже входящий в сознание ... Музыка далеко выходит за пределы искусства. Так же как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим, ничем не заменимым средством формирования их духовного мира» [1].

Решение воспитательных задач должно осуществляется по всем основным направлениям внеклассной работы, которые призваны способствовать сохранению исторически преемственного уважительного отношения к культурному наследию народов России; формированию духовно-нравственных качеств личности; воспитанию патриотизма и уважения национальных и религиозных традиций; формированию творческих способностей.

Одним из направлений является образовательная работа в различных внеклассных формах, примером может служить проект «Музыкальный лекторий», реализованный на базе общеобразовательной школы №8 Кировского района города Казани.

На протяжении четырех лет учащиеся младших классов получают знания об искусстве музыкального звука и его особенностях, участвуя при этом во многих творческих начинаниях, изучают разные виды музыкального народного творчества, его виды и историю их создания; народное творчество как основу профессионального искусства; народную песню в оперном и симфоническом творчестве русских и татарских композиторов. Среди тем лектория особое место отводится песням для детей и о детях, созданным композиторами XX–XXI вв., их биографиям и творческому пути. Патриотическое воспитание – одно из направлений в проекте лектория. «Песни военных лет» – эта тема особенно ярко звучит в дни подготовки и проведения праздника «День Победы».

Музыкальный лекторий представляет собой творческую лабораторию, в которой под руководством лектора-педагога дети

познают радость творчества, и это расширяет круг их интересов и увлечений. Темы лектория раскрываются в течение нескольких лет.

В первый год (встречи организуются один раз в месяц) дети постепенно знакомятся с разнообразием художественных средств музыкальной выразительности. Первостепенная задача состоит в том, чтобы объяснить детям, что собой представляет музыкальный звук, раскрыть присущие ему свойства. Тему беседы продолжает разговор о звуковой картине окружающего мира – звуки живой и неживой природы. Далее осуществляется сравнительный анализ звуков природы и музыкальных звуков, даются четыре характеристики музыкального звука: тембр, высота, громкость, продолжительность. Дети закрепляют полученные знания на примерах знакомых песенных и танцевальных мелодий. Далее детям предлагается проявить свою фантазию. Первоклассники делают первые шаги в творчестве: выбирают знакомые стихотворные строчки, которые могли бы исполнить любимые зверушки в их характерной тембровой окраске. В течение всего учебного года занятия в игровой форме помогают закреплять музыкальные знания и развивать творческий потенциал учащихся.

Второй год деятельности «Музыкального лектория» посвящается патриотическому воспитанию школьников средствами музыкального фольклора русского и татарского народов (исторические сведения, виды народных песен, интонационные и ритмические особенности). Особое внимание уделяется традиционным народным праздникам, которые готовятся и представляются в игровой форме на занятиях лектория.

Третий год встреч в рамках «Музыкального лектория» продолжает тему народного творчества: фольклор как основа профессионального творчества русских и татарских композиторов.

Четвертый год занятий посвящается песне, когда детской аудитории рассказывают о песнях и их создателях. Школьники слушают и поют песни XX века, написанные о детях и для детей, узнают мелодии из популярных мультфильмов. В соответствии с

программой лектория готовятся также тематические музыкальные праздники: «Наши мамы и бабушки», «Встречаем Новый год», «Песни Отечественной Войны в наши дни», «Прощай начальная школа».

На протяжении четырех лет детям предоставляется возможность получить начальные знания о музыкальном искусстве и реализовать свои умения на творческом исполнительском уровне, что безусловно способствует воспитанию личности, способной к активному восприятию музыкального искусства, к творчеству.

Список литературы

1. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца. 2-е изд. М.: Просвещение, 1984. 204 с.
2. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1974. 288 с.

УДК 378

ЗНАЧЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

И.Н. Ифтоди

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

Аннотация. В данной статье автор рассматривает вопросы взаимосвязи духовно-нравственных качеств личности будущих педагогов-музыкантов и значимости развития эстетического кругозора. Предпринята попытка раскрыть суть развития духовно-нравственных качеств в педагогической практике. Раскрывается важность и необходимость приобщения студентов – будущих педагогов к изучению и приобщению христианско-нравственным аспектам культуры. Актуализируется мысль о духовности в сфере образования и ее роли в процессе обучения. Описано взаимодействие духовно-нравственной и эстетической сфер как питательной среды

воспитания высокохудожественного вкуса будущих педагогов-музыкантов.

Abstract: In this article, the author examines the issues of the relationship between the spiritual and moral qualities of the personality of future music teachers and the development of an aesthetic outlook. An attempt is made to consider the essence and definition of spiritual and moral qualities in pedagogical practice. The article reveals the importance and necessity of involving students – future teachers in the study and introduction to the Christian moral aspects of culture. The idea of spirituality in the field of education and its role in the learning process is actualized. The article describes the interaction of the spiritual and moral sphere and the aesthetic one as a nutrient medium for the upbringing of the highly artistic taste of future teachers-musicians.

Ключевые слова: воспитание личностных качеств, музыкальная педагогика, духовно-нравственная сфера, христианско-нравственные нормы, духовность.

Key words: Personal Qualities Education, Music Pedagogy, Spiritual and Moral Sphere, Christian and Moral Norms, Spirituality.

Сегодня в педагогике вопросы нравственного и духовного содержания занимают важное место. На настоящий момент концептуальными вопросами нравственного культуросообразования, духовно-нравственного воспитания, занимаются многие педагоги и ученые: Е.А. Бодина, Д.И. Бусел, Д.В. Колесов, В.А. Кулганов, В.В. Медушевский, Л.В. Митяева и др.

Проблема развития мировоззрения будущих педагогов-музыкантов является одной из краеугольных в высшем образовании, потому что ее решение зависит от широкого общего и эстетического кругозора, развитых духовно-нравственных качеств, критического и творческого мышления студентов. На сегодняшний день большинство образовательных программ основаны на бюрократичной отчётности, где предметы и их содержание носят формальный характер, в результате чего работает некий «конвейер по производству

педагогов», а вопросы качества профессионального образования отходят на второй план, что зачастую приводит к посредственному результату.

Студенты – будущие педагоги-музыканты сфокусированы преимущественно на внешней составляющей образования и уделяют мало внимания развитию своего музыкального кругозора, его эстетической и нравственной составляющей, глубокому пониманию смысло-интонационной природы музыки и т.д. Музыкой можно доносить мысль, идею, духовное зерно, доносить до аудитории свое повествование, не отпуская и не ослабляя интерес слушателя к музыкальному искусству и собственному творчеству. Так выполняется и главная задача искусства – формировать в людях внутреннюю духовно-нравственную среду, возделывать человека как личность, созидать в нем культурные ценности. Таким образом, мы приходим к пониманию музыкально-эстетического кругозора как совокупности компонентов, определяющих уровень музыкальной рефлексии и тягу к познавательной деятельности.

Однако процессы творческой деятельности, интеграция и целостность образования реализуются далеко не полностью. Рассматривая творческий процесс как деятельность по развитию музыкального-эстетического кругозора, отметим, что важным фактором здесь может стать «содержательно-смысловой стимул» музыкального произведения. Двигаясь от понимания художественного содержания произведения, студенту проще соотнести его со своими личными ощущениями, находками, образами, которые могут пригодиться в работе над музыкальными произведениями.

Французский композитор авангардного направления Пьер Булез отмечал, что в творческом процессе, который возникает неожиданно и спонтанно, есть в основе своей то, что закладывается в качестве основы дальнейшей деятельности музыканта [5]. Принимая во внимание подобную идею, можно сказать, что логика творческого процесса должна содержать в себе элементы оригинальности и эволюционной компоненты.

Известный музыковед и педагог Л.А. Мазель пишет, что одной из закономерностей творчества и развития эстетического кругозора выступают те или иные мотивы, переплетающиеся в произведении и идущие навстречу друг к другу [2, с. 152].

Важно отметить и то, что в последнее время действительно мало исследований на тему духовно-нравственной компоненты содержания образования, не так ясно очерчены понятия, содержания, аспекты, которые бы раскрывали духовность личности, ее важнейшие ориентиры.

Как справедливо отмечает Е.А. Бодина в своей научной концепции нравственного культуросождения, понятие духовности на сегодняшний день в педагогической практике – одно из самых не прояснённых и проблематичных [1]. Между тем под духовностью понимается внутренняя жизнь человека, состояние его нравственных и умственных сил.

Говоря о том, что есть духовность, четко определить ее как понятие не представляется возможным, используя лишь рациональные методы познания, научные способы, которые основаны на опыте, логике, разуме и т.д. Для этого необходимо перейти в иную плоскость, а именно духовного восприятия, или, как пишет в своих исследованиях известный ученый математик Блез Паскаль, в мир тонких чувствований. Представляется важным также обозначить интересную работу этого автора «Мысли», где он пишет, что есть ум геометрический, т.е. ум рациональный, и ум чувственный, или тонкие чувствования. Автор убежден, что сердце располагает своими причинами, которые не известны уму [2]. Это означает, что необходимо обратиться не к разуму, который воспринимает мир под своим рациональным углом зрения, а к миру интуитивному, сердечному, который гораздо шире по своим познавательным возможностям.

Французский философ Анри Бергсон, представитель интуитивного направления в философии, в своей работе «Творческая эволюция» описывает неспособность интеллектуального познания

к пониманию всех жизненных процессов, что по силам только духовному восприятию [3].

Продолжая мысль о духовности в сфере образования и ее роли в процессе обучения, отметим, что ближе всего к пониманию того, что есть духовность этой сферы и источник понимания ее смысла, Священное Писание. Здесь речь идет о христианско-философском смысле духовности. В этическом смысле понятие духовности наполняется нравственно-цельным содержанием: это стремлением делать добро, служить ближнему, почитать родителей, не осуждать других, жить в гармонии с окружающим миром и людьми. Конечно, это только некая верхушка и часть того, что может считаться духовностью.

В этом смысле необходимо более тщательное изучение и чтение Священного Писания, в особенности Нового Завета, для понимания таких понятий как душа, духовность, нравственность. В процессе образовательной, гуманитарной деятельности особенно не хватает дополнительных занятий, по просвещению студентов, будущих педагогов-музыкантов. Для того чтобы «возделывать себя» и своих будущих учеников, подчинить свою профессиональную деятельность служению обществу и распространению в образовательной среде мысли о духовном саморазвитии не только через углубленное обучение, но и повседневную жизнь, соотнося ее с Библейскими истинами.

Взаимосвязь духовно-нравственных качеств и эстетического кругозора, представляется нам взаимосвязанными. Во-первых, если представлять духовно-нравственные качества как опорный компонент эстетического кругозора, то основным связующим звеном выступает воспитание высокохудожественного вкуса педагога-музыканта. Механизм развития и обогащения себя происходит за счет конкретного понимания сюжетов, смыслов, отражённых в произведениях искусства (к примеру, события Нового завета и Евангельские сюжеты, используемые в музыкальных и художественных произведениях). Исходя из того, что самыми

популярными и востребованными темами европейского искусства являлись сюжеты Ветхого и Нового завета, можно предположить, что их осмысленное понимание дает основу для выработки своего личностного кругозора.

Во-вторых, происходит актуализация в сознании нового источника духовно-нравственного ориентира, а именно содержания, сути Евангельских заповедей, как камертона нравственной жизни, самого поведения человека и восприятия целостной картины мира, общественной жизни.

В-третьих, подобный процесс обращает к тому, чтобы соотнести себя, свое восприятие культуры через христианские нормы и ценности.

В-четвертых, осуществляется приобщение к жанрам духовной музыки, таким как: григорианские хоралы, византийские, сербские и другие распевы церковной музыки и многому другому, что несет в себе новый пласт расширения своего музыкального кругозора. В классической музыке существует большой объём произведений, посвященных сюжетам новозаветной истории.

С другой стороны, духовно-нравственное развитие становится шире и действеннее влияет на эстетический кругозор в случае глубокого осмысления, непосредственной веры, соотнесения своей жизни с Евангельскими заповедями. В этом случае эстетическое восприятие стимулирует синергию душевных, сердечных, интеллектуальных, качеств обучаемых. Приобщение к духовно-нравственной деятельности, воспитание цельной личности есть одна из важнейших целей, ядро педагогики, обеспечивающее формирование личности человека по высшим критериям. Апостол Павел в своем послании Галатам высказывает такую мысль: «Сеющий в плоть свою от плоти пожнет тление, а сеющий в дух от духа пожнет жизнь вечную» (Галатам 6:8). Сеять в дух, как пишет архиепископ Лука Войно-Ясенецкий, значит заботиться о семенах добродетели, милосердия, любви к ближнему [3].

В рамках концепции нравственного культуросообразования подобное освоение и чтение духовной литературы позволяет пролить свет на

многие свойства духовности, их особенности. На сегодняшний день это особенно актуально и важно, так как в погоне за внешними открытиями, бюрократическими отчетами, формами, которыми нагружены студенты, упускается *духовное ядро воспитательной функции образования*.

Основной задачей в этом плане выступает не только творческая составляющая обучаемых, но прежде всего глубокая нравственность человека, проявляющаяся в социуме как в среде воплощения его сформированных и приобретенных духовно-нравственных качеств.

Отсюда следует, что сам педагогический процесс выходит на новый уровень, задавая новые приоритеты, ценности, нормы, которые закладываясь в среде обучения, будут развиваться в последующей жизнедеятельности выпускников-педагогов. Речь идет именно о воспитании, так как этого сейчас больше всего не хватает в образовательной среде вуза. Студенты – будущие педагоги «напичканы» большим объёмом разрозненных знаний и материалов, но не обладают тактом общения, уважением, вниманием, любви, что в дальнейшем может грозить им обесцениванием всех своих достижений, способностей и талантов. Как пишет Апостол Павел в послании к Коринфянам: «Если имею *дар* пророчества, и знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что *могу* и горы переставлять, а не имею любви, – то я ничто» (1Кор.13:2).

Подводя итог, отметим, что важно отойти от привычного восприятия искусства как некоего монополиста в деле воспитания вкусов, духовных ориентиров и обратиться к первоисточнику духовно-нравственных качеств – Евангелию. Духовно-нравственный и эстетический кругозор должен опираться на образ нового человека – носителя христианского духа.

Однако важно также подчеркнуть, что проявление духовности и в светском смысле этого слово близко по своему смыслу к религиозному. Ориентация на «другого» человека, бескорыстная помощь, милосердие, тактичность, сдержанность в словах поступках, уважение к окружающим. Светская трактовка духовности как раз

вытекает из религиозной, но, это не мешает формировать обозначенные качества личности. Более того, принимая во внимание все вышеизложенное, студентам и педагогам открывается новое понимание личности, новые подходы к обучению. Здесь следует обратить внимание на роль педагога высшей школы. Важно не просто выполнить свою профессиональную задачу педагога, изложив материал и уйти, а стать для студентов наставником, с кем можно определить вектор личностно-профессионального развития студента, участвуя тем самым в формировании его жизненных и ценностных ориентиров.

Особенность такой взаимосвязи имеет под собой основание – добродетельный ориентир, что являет собой немало важную основу современного образовательного процесса. Педагог выступает как агапист (от греч. *агапэ* – снисходительная любовь к ближнему), и в данном контексте речь идет о проявлении чуткого понимания педагога к обучающимся, заботы, снисхождения к каким-либо недостаткам и т.д. Данная тематика нуждается в рассмотрении и более детальной проработке в будущих статьях и исследованиях.

Подводя итог вышесказанному, можно прийти к осознанию духовно-нравственных качеств человека, требующих сверки с христианской нравственностью, где Евангельские заповеди, притчи, образы являются камертоном самих поступков, образа жизни и мировоззрения. Ориентир на другого человека в светском понимании одной из главных заповедей о любви к ближнему.

Необходимо отметить, что это не упраздняет важности получения светского образования, соответствующих теоретических знаний, но означает призыв к тому, чтобы сформировать в себе полноценный образ развитой и гармоничной личности, переосмыслить себя, свое образование, свои знания, умения, личность в целом. Все это в совокупности служит стимулом к самовоспитанию, самосовершенствованию личности, ее преобразению, стремлению к высоким нравственным целям самой жизни.

Так как культура и духовная сфера тесно взаимосвязаны, необходимо углублять эту взаимосвязь, находить новые точки соприкосновения этих двух сфер и использовать их в образовательном процессе. Наряду с этим общественно-полезная функция образования приводит к повышению уровня нравственного сознания и продуктивной жизнедеятельности социума.

Список литературы

1. Бергсон, А. Творческая эволюция / пер с фр. В.А. Флеровой. М.: ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2001. 384 с.
2. Паскаль, Б. Мысли / пер. с фр., вступ. статья, коммент. Ю.А. Гинзбург. М.: Изд-во имени Сабашниковых, 1995. 480 с.
3. Бодина, Е.А. Формирование духовно-нравственной культуры личности. М.: 11-й Формат, 2013. 247 с.
4. Евангельское злато: Беседы на Евангелие / Святитель Лука Крымский (Войно-Ясенецкий); сост. В.Ю. Каткова. М.: Приход храма Святого Духа сошествия на Лазаревском кладбище г. Москвы (Изд-во Сестричества во имя святителя Игнатия Ставропольского), 2011. 336 с.
5. Кон, Ю. Пьер Булез как теоретик: Взгляды композитора в 1950–1960-е годы // Кризис буржуазной культуры и музыка. М., 1983. Вып. 4. С. 162–196.
6. Медушевский, В.В. Концепция «Духовно-нравственное воспитание средствами искусства». М.: Московская государственная консерватория, 2001. 65 с.
7. Мазель, Л.А. Вопросы анализа музыки: опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. М.: Советский композитор 1978. 352 с.
8. Первое Послание святого апостола Павла к Коринфянам // Толковая Библия. Комментарии на все книги Св. Писания Ветхого и Нового Завета: в 7 т. Т. 7: Деяния; Соборные послания; Откровение Иоанна Богослова / под ред. А.П. Лопухина. Изд. 4-е. М.: Дар, 2009. С. 596–750.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ
К КЛАССИЧЕСКОМУ МУЗЫКАЛЬНОМУ НАСЛЕДИЮ
КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ
ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В КИТАЕ**

Д. Лю

Музыкальная школа университета Линьши

г. Линьши, Китай

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования ценностного отношения будущих учителей музыки к классическому музыкальному наследию в Китае. Автор делает вывод о том, что без сформированного данного личностного образования педагог-музыкант не сможет реализовать в образовательном процессе ценностные аспекты и духовно-нравственный потенциал данного пласта мировой музыкальной культуры.

Annotation. The article updates the problem of forming the value attitude of future music teachers to the classical musical heritage in China. The author concludes that without the formed this personal education, the teacher-musician will not be able to realize in the educational process the value aspects and spiritual and moral potential of this layer of world musical culture.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, Китай, ценностное отношение, классическое музыкальное наследие.

Key words: Music and Pedagogical Education, China, Value Attitude, Classical Musical Heritage.

Одним из наиболее значимых направлений развития системы высшего музыкально-педагогического образования в Китае является усиление внимания к проблеме подготовки кадров качественно нового уровня. На это указывают многие исследователи в области общей педагогики и педагогики музыкального образования, работы которых опубликованы сегодня как в России (Лю Цин, Лю Цзин и др.), так

и в Китае (Ван Пэйюань, Дай Байшэн, Ли Чуцай, Ма Дунфэн, Се Цзясин, Сю Хайлинь, Цао Ли, Юйвэнь Ву, Яо Сы-юань и др.).

Это связано со многими причинами. Одной из них является то, что Китай, осуществивший за последние десятилетия огромный качественный скачок в развитии экономики и промышленности своей страны, нуждается в «нейтрализации урбанистических последствий НТР, технократической деформации человеческой личности» [9, с. 3]. Особую остроту приобретает проблема состояния ценностной парадигмы китайского общества и состояния ценностного сознания молодежи [3].

Одним из средств решения данной проблемы является музыкальное искусство в целом и занятия музыкально-исполнительской деятельностью, в частности. Это средство является традиционным для китайской культуры. Общеизвестны высказывания китайского философа Конфуция о том, что человеку для процветания и развития необходимо стать поэтом, затем вежливым человеком. Если же человек хочет добиться в своей жизни полного успеха, то следующим шагом должны быть для него занятия музыкой. Отметим, что до сих пор в моделях поведения и воспитания подрастающего поколения в Китае делается акцент на эстетических аспектах музыкального искусства [8].

Все вышесказанное определяет тенденции развития высшего музыкально-педагогического образования в Китае в русле формирования у будущих школьных учителей музыки высокой музыкальной и общей культуры. В их обучении сегодня делается акцент на сочетании его гуманитарной направленности и высокой технологичности [7]. Современные исследователи (Лю Цин, Лю Цзин и др.) высказывают мнение о том, что от уровня квалификации учителя музыки зависит сможет ли он сформировать у своих учеников собственные личные художественные ценности. Здесь приведем цитату современного российского педагога-музыканта Ю.Б. Алиева автора множества учебников в области теории и методики музыкального образования. Он пишет, что система личных художественных ценностей несет современному подрастающему

поколению «гармонию внутреннего мира, позволяет ему быть субъектом собственной жизнедеятельности» [1, с. 67].

Но в силу ряда причин (недостаточное предпрофессиональное музыкальное образование поступающих в музыкальные вузы Китая абитуриентов, их ограниченный художественный, в том числе, музыкально-слуховой и исполнительский опыт в области европейской и русской музыкальной классики, трудности в понимании сложного музыкального языка классического западно-европейского и русского музыкального наследия, снижающие возможности интериоризации его духовного потенциала во внутренний мир личности, и общие тенденции отрицания современной молодежью высокого классического музыкального искусства) наблюдается довольно низкий уровень сформированности у студентов музыкальных факультетов педагогических вузов Китая ценностного отношения к классическому музыкальному наследию. Между тем, учитель музыки является не только носителем и транслятором культурных ценностей. Он должен обладать готовностью к формированию духовно-нравственного и творческого потенциала обучающихся. Все это представляется возможным только при наличии сформированного у них *ценностного отношения к классическому музыкальному наследию*.

Ценностное отношение в современной философии трактуется как значимость того или иного предмета или явления для субъекта, определяемая его осознанными или неосознанными потребностями, выраженными в виде интереса или цели (В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква).

Вслед за Н.И. Коростелевой [5] и Н.И. Кашиной [2; 6], мы понимаем под ценностным отношением обучающихся к произведениям музыкального искусства такое отношение, которое характеризуется эстетической значимостью музыкального искусства для личности, наличием осознанной потребности в музыкальном искусстве и практического интереса к нему. Данное отношение основано на единстве эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов мировоззрения [5].

Эмоциональный компонент ценностного отношения будущих учителей музыки к классическому музыкальному наследию обусловлен прошлым жизненным и художественным опытом личности, так как переживание и наличие образности в момент восприятия музыки зависят от качества актуализирующихся музыкально-эстетических переживаний и личностно значимых жизненных ситуаций. Если опыт беден, то эмоциональная отзывчивость на художественные образы, заложенные в музыке, будет отсутствовать, интерес к этой музыке не будет проявлен.

Когнитивный компонент ценностного отношения будущих учителей музыки к классическому музыкальному наследию охватывает музыкально-теоретические знания, которые актуализируются в момент восприятия музыки; наличие в музыкально-слуховом опыте студента ассоциативных связей с воспринимаемыми музыкальными образами. Здесь нельзя не упомянуть положения Л.С. Выготского о том, что художественные эмоции являются одновременно «думающими эмоциями». В связи с этим, эмоциональный и когнитивный компоненты ценностного отношения тесно связаны друг с другом.

Поведенческий компонент ценностного отношения будущих учителей музыки к классическому музыкальному наследию охватывает, с одной стороны, механизмы, которые имеют неосознаваемый характер (бессознательные образы, хранившиеся в памяти до момента восприятия музыкального произведения, вступают в резонанс с воспринимаемой музыкой, усиливаются и, тем самым, становятся доступными для сознания). С другой стороны, поведенческий компонент включает ценностную позицию личности по отношению к воспринимаемым музыкальным образам – наличие личной позиции по отношению к ней, желание участвовать в исполнительской деятельности и т. д. И здесь уже «не только музыкальный, но и весь жизненный опыт в целом служит базой для творческой интерпретации замысла композитора в своем исполнении» [4, с. 13].

В заключение отметим, что без данного личностного образования педагог-музыкант не сможет реализовать в образовательном процессе ценностные аспекты и духовно-нравственный потенциал данного пласта мировой музыкальной культуры.

Список литературы

1. Алиев, Ю.Б. Дидактический пролегомен о современном художественном образовании школьников // Педагогика. 2013. № 5. С. 63–71.

2. Кашина, Н.И. Воспитание ценностного отношения младших школьников к произведениям музыкального искусства: монография. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2021. 176 с.

3. Кашина, Н.И. Педагогический потенциал художественной культуры казачества в освоении детьми и молодежью традиционных ценностей // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4 (47). С. 213–215.

4. Коновалова, С.А., Коростелева, Н.И. Актуализация витагенного опыта студента в классе вокала // Фундаментальные исследования. 2007. № 7. С. 11–14.

5. Коростелева, Н.И. Воспитание ценностного отношения младших школьников к произведениям музыкального искусства: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Екатеринбург. 22 с.

6. Ли, Х., Кашина, Н.И. Философские аспекты проблемы ценностного отношения личности к музыкальному искусству // Философия и наука: материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 29 июня 2020 г. / под ред. Л.А. Беляевой. Екатеринбург: УрГПУ, 2020. С. 104–109.

7. Лю, Ц. Высшее музыкально-педагогическое образование в современном Китае: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2009. 22 с.

8. Чжао, Ц. Концептуальные основы духовно-нравственного воспитания будущих вокалистов в системах высшего музыкального образования Китая и России [Электронный ресурс] // Педагогика искусства: электронный журнал. 2017. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/konceptualnye-osnovy-duhovno->

[nравstvennogo-vospitaniya-budushchih-vokalistov-v](#) (Дата обращения: 12.10.2021).

9. Ян, Б. Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах современного Китая: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2009. 24 с.

УДК 378.147.88:[78:004]

**ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНОЙ
ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

Е.А. Коновалов, А.А. Коновалов

*Российский государственный профессионально-
педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. Представлены возможности образовательного пространства вуза при организации музыкально-компьютерной практики студентов, являющейся необходимым элементом в профессиональной подготовке бакалавров в области музыкально-компьютерных технологий.

Abstract. The possibilities of the university educational space are presented in the organization of students' music and computer practice which is a necessary element in the music and computer technologies' professional training of bachelors.

Ключевые слова: музыкально-компьютерная практика, музыкально-компьютерные технологии, музыкально-компьютерная деятельность, образовательное пространство вуза, студия звукозаписи.

Key words: Music and Computer Practice, Music and Computer Technologies, Music and Computer Working, University Educational Space, Recording Studio.

Многообразие сфер креативной экономики, будь то реклама, музыкальные концерты, студии звукозаписи и пр., свидетельствует о востребованности на рынке музыкально-художественной индустрии специалистов в области музыкально-компьютерных технологий, требования к которым, а значит и к качеству их профессиональной подготовки, возрастают с каждым днем.

Закономерно, что сегодня внедрению в музыкальное образование компьютерных технологий уделяется пристальное внимание как в научной литературе, так и на практике.

Содержание и методика освоения обучающимися музыкально-творческой деятельности с применением электронного инструментария было разработано И.М. Красильниковым [7].

Успешный опыт внедрения в музыкальном образовании компьютерных технологий (мультимедийные презентации, тесты, викторины, электронные нотные сборники и обучающие игры) с целью развития познавательного интереса обучающихся демонстрируют П.В. Винокурова и Н.И. Буторина [1].

К.В. Шабалин рассматривает вопросы развития творческого воображения школьников [5], А.А. Коновалов и А.С. Скрябин – возможности мультимедийной партитуры при организации самостоятельной работы студентов музыкального колледжа [3].

Однако, несмотря на отдельные примеры, иллюстрирующие успешный опыт педагогов по внедрению музыкально-компьютерных технологий в образовательный процесс, владение большинством педагогов-музыкантов цифровыми компетенциями требует особого внимания. Модели целостной профессиональной музыкально-компьютерной подготовки будущих педагогов сегодня представлены Н.И. Буториной, И.Г. Горбуновой, А.А. Коноваловым, E. Ng, R. Yuen, W.N. Leung и др. [2; 6; 8].

Обращение к содержанию названных моделей подготовки позволяет сделать вывод, что при подготовке специалистов в области музыкально-компьютерных технологий возможности образовательного пространства вуза играют крайне важную роль, особенно

при организации музыкально-компьютерной практики (МКП), целью которой является формирование у студентов базовых знаний и умений цифровой звукозаписи, редактирования и обработки звука, настройки и эксплуатации аудио- и MIDI-оборудования.

Так, в ходе МКП студенты овладевают следующими элементами музыкально-компьютерной деятельности:

- коммутация (подключение в единую систему с помощью соединительных проводов) и эксплуатация звукового оборудования: микрофон, микшерный пульт, аудиоинтерфейс, компьютер, акустическая система;

- коммутация и эксплуатации MIDI-оборудования: синтезатор, MIDI-клавиатура, компьютер;

- пользование интерфейсом и функциями популярных аудио- и MIDI-секвенсоров и виртуальных студий;

- освоение основных этапов записи и редактирования аудио- и MIDI-данных.

Очевидно, что для освоения студентами вышеназванных элементов музыкально-компьютерной деятельности в рамках МКП необходимы помещения со специальным оборудованием. Нам представляется достаточным оснащение в пространстве образовательной организации двух помещений: компьютерного класса и студии звукозаписи.

Студия звукозаписи представляет собой специализированное помещение для записи и обработки звука. Современная студия звукозаписи должна включать в себя следующее оборудование: звуковая карта и программное обеспечение к нему (драйверы); микрофон; наушники; мониторы (усилители звука); компьютер с установленным аудиоредактором (н-р, Ableton, FL Studio, Reaper и др.). Важнейший компонент студии звукозаписи – это обеспечение звукоизоляции, под которой понимаем комплекс мер для поглощения или снижения шума, проникающего в помещение извне, за счет использования

специальной обивки поверхностей (звукопоглощающего поролона, различных плотных тканей, ковров и пр.).

Звуковая карта представляет собой дополнительное оборудование персонального компьютера или ноутбука, позволяющее записывать звук, и осуществлять его последующую обработку.

К основным характеристикам звуковой карты можно отнести следующие:

- тип размещения (внешняя или внутренняя карта);
- интерфейс (способ) подключения (PCI, PCI-E, USB, FireWire (IEEE 1394 и др.);
- перечень параметров цифро-аналогового и аналого-цифрового преобразователей (ЦАП, АЦП) (разрядность, динамический диапазон, отношение сигнал/шум, максимальная частота и коэффициент гармонических искажений);
- количество поддерживаемых стандартов обработки звука (ADAT (Alesis DAT), AES/EBU, ASIO, OpenAL);
- число специальных входов и выходов (RCA, TRC, MIDI, XLR, USB и др.).

Следующим компонентом студии звукозаписи является *микрофон*, с помощью которого осуществляется запись вокального голоса или акустического музыкального инструмента. Микрофон, являясь неотъемлемым компонентом каждой звукозаписывающей студии, по своей сути, предназначен для преобразования акустических колебаний в электрические (аналогово-цифровой преобразователь).

Микрофоны характеризуются следующими параметрами:

- чувствительность (отношение напряжения на выходе микрофона к воздействию на него звуковому давлению при заданной частоте);
- номинальный диапазон рабочих частот, то есть воспринимаемых акустических колебаний);

– неравномерность частотной характеристики (разность между максимальным и минимальным уровнями чувствительности микрофона в номинальном диапазоне частот);

– модуль полного электрического сопротивления (нормированное значение выходного или внутреннего электрического сопротивления на частоте 1 кГц);

– направленности (зависимость чувствительности микрофона от угла между осью микрофона и направлением на источник звука) [4].

Наушники используются для того, чтобы микрофон улавливал только необходимых звук (вокального голоса или акустического инструмента), что, в свою очередь, в дальнейшем обеспечит возможность обработки и монтажа записанной аудиодорожки, независимо от других. Кроме того, наушники позволяют прослушивать вокалисту во время записи как свой голос, так и инструментальное сопровождение.

Мониторы в студии звукозаписи выполняют функцию прослушивания музыкального материала (цифрово-аналоговый преобразователь). Важно, чтобы мониторы максимально точно воспроизводили звук, поэтому должны обладать следующими характеристиками: мощность и максимальное звуковое давление; частотный диапазон и неравномерность амплитудно-частотных характеристик; тип фазоинвертора; качество динамиков, корпуса, размеры и вес.

Наконец, студия звукозаписи должна обладать установленным на компьютер *аудиоредактором*, посредством которого и происходит запись и обработка вокала и других инструментов.

И если студия звукозаписи ввиду обозначенного выше описания может обеспечивать одновременную работу лишь небольшой группы студентов, то монтаж и сведение записанного материала может выполняться индивидуально каждым студентом одновременно. Поэтому, для такой работы целесообразно использовать специальный компьютерный класс, оснащенный специализированной мультимедийной техникой для работы со звуком: компьютер, звуковые

мониторы, наушники, MIDI-клавиатура, звуковая карта. На таком мультимедийном компьютере установлены специализированные программы, названные выше.

Описанные выше помещения (студия звукозаписи и музыкально-компьютерный класс) авторам статьи представляются достаточными для организации пространства вуза для обеспечения качественной подготовки будущих специалистов в области музыкально-компьютерных технологий в части соответствующей профессиональной деятельности производственной практики. Благодаря отмеченным возможностям абсолютно каждый студент может последовательно обучаться всем элементам музыкально-компьютерной деятельности (обработка звука, создание инструментальных и вокальных музыкальных композиций и пр.) непосредственно в вузовском пространстве.

Список литературы

1. Винокурова, П.В., Буторина, Н.И. Развитие познавательного интереса учащихся на занятиях по музыкальной литературе с применением компьютерных технологий // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. №3 (6). С. 7–21.

2. Коновалов, А.А., Буторина, Н.И. Музыкально-компьютерная деятельность: особенности профессиональной подготовки специалистов // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 8. С. 84–110.

3. Коновалов, А.А., Скрябин, А.Л. Мультимедийная партитура при организации самостоятельной работы студентов // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2021. № 4. С. 51–54.

4. Микрофоны [Электронный ресурс] // Escort Group: professional sound & lighting equipment. URL: <https://www.escortpro.ru/> (Дата обращения: 14.10.2021).

5. Шабалин, К.В. Развитие творческого воображения школьников на занятиях робототехникой // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. №1 (4). С. 92–98.

6. Gorbunova, I.B. Pankova, A.A. Teaching Computer Science and Information Technology Studies for Students of Musical and Pedagogical Specialties // Educacao & Formacao. 2020. Vol. 5. Is. 3. P. 1–17.

7. Krasilnikov, I.M. Modern Technologies of Improving the Quality of Art Education at Basic School // Quality – Access to Success. 2018. Vol. 19. Is. 165. P. 103–109.

8. Ng, E., Yuen, R., Leung, W.N. Ready for 21st-century Education – Pre-service Music Teachers Embracing ICT to Foster Student-centered Learning // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 73. P. 240–245.

УДК 37

**ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ВОКАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ УЧАЩИХСЯ**

И.В. Назарова, И.Ф. Камалова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу применения цифровых образовательных ресурсов в рамках современного образовательного процесса. Данное направление развития в сфере образования связано с всеобщей цифровизацией и активным внедрением различного вида информационных технологий в жизнь человека. Основная суть цифровизации в рамках статьи раскрывается за счет определения явных преимуществ и раскрытия потенциала использования цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе музыкальных образовательных учреждений.

Abstract. The article is devoted to the topical issue of the use of digital educational resources in the framework of the modern educational process. This direction of development in the field of education is associated with universal digitalization and the active introduction of various types of

information technologies into human life. The main essence of digitalization in the framework of the article is revealed by identifying the obvious advantages and revealing the potential of using digital educational resources in the educational process of music educational institutions.

Ключевые слова: цифровизация, информационно-коммуникативные технологии, цифровые образовательные ресурсы, вокальная техника.

Key words: Digitalization, Information and Communication Technologies, Digital Educational Resources, Vocal Technique.

Непрерывно меняющаяся социальная среда и темпы развития общества диктуют необходимость модернизации образовательного процесса и пересмотра теоретических и практических подходов, применяемых в учебных заведениях нашей страны. Актуальность изменений в организации образовательного процесса обусловлена всеобщей цифровизацией и внедрением цифровых технологий в различные сферы человеческой деятельности. Цифровизация в образовании основана на широком внедрении электронной системы обучения.

Ряд государственных документов являются основой для внедрения цифровизации в сферу образования. Это Федеральный Закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», закрепивший право образовательных организаций на применение в их деятельности различных цифровых образовательных технологий; программа «Цифровая экономика Российской Федерации», которая в соответствии с указом Президента Российской Федерации обязывает к 2024 году повсеместно создать цифровую образовательную среду, обеспечивающую качество и доступность образования; государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы, нацеливающая на применение дистанционных технологий в образовании.

Термин «цифровизация» мы рассматриваем как объективный процесс вытеснения аналоговых компонентов культуры и технологии,

а также использование современных информационно-коммуникативных технологий в качестве инструмента взаимодействия с миром. Под информационно-коммуникативными технологиями понимается совокупность методов и процессов в составе программных средств, которые сформированы с целью сбора, обработки, хранения, распространения и дальнейшего использования информации в интересах пользователя. Под цифровым образовательным ресурсом понимают конкретный источник информации, который содержит в себе графические, текстовые, цифровые, музыкальные, видео-, фото- и другие компоненты информации, которые используют для достижения всех основных задач современного образования.

Данные технологии повышают заинтересованность учащихся предметом обучения, способствуют лучшему усвоению изучаемого материала, сокращают потери времени при проведении занятий и самостоятельной работе учащихся. Учить и учиться с интересом и максимальной эффективностью в современной школе уже сегодня возможно с помощью информационно-коммуникативных технологий, а именно с помощью цифровых образовательных ресурсов [3].

В настоящее время эффективный образовательный процесс в образовательных учреждениях сферы культуры и искусства невозможен без использования информационно-коммуникативных технологий, доступ к которым становится необходимым условием, обеспечивающим формирование познавательной мотивации обучающихся.

Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках вокала, с тематически подобранными материалами для изучения и проработки заданного раздела предмета, позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельному, при котором учащийся становится активным субъектом учебного процесса. В качестве возможностей применения цифровых образовательных ресурсов в процессе формирования вокальной техники учащихся для педагога в классе вокала могут выступать следующие: применение мультимедийных устройств

для демонстрации учебного материала учащимся, запись уроков вокала в качестве материала для дальнейшего анализа вокальных данных, использование фонограмм, применение различных компьютерных программ для закрепления материала или самостоятельного составления музыкальных произведений.

Процесс формирования вокальной техники является достаточно сложным образовательным процессом, в течение которого важно сохранить непрерывность занятий. Регулярный контроль педагога и регулярная практическая отработка вокальных элементов, зачастую является проблемой для обучающихся, так как начинающие вокалисты не способны самостоятельно осуществлять инструментальное сопровождение, в отличие от педагога. Так, специально подобранный педагогом материал, включающий в себя как теоретические и ознакомительные материалы, так и практические задания, к примеру, заранее записанные педагогом распевки, аудио-дорожки для проработки отдельных вокальных приёмов в разных тональностях и темпах, видео-материалы с подробным визуальным разбором сложных для понимания элементов вокала, вместе собранные на цифровом образовательном ресурсе, позволяют обучающемуся достичь больших результатов посредством самостоятельного разбора и закрепления материала в домашних условиях. Использование цифровых образовательных ресурсов развивает у обучающихся способность к самооценке и самоконтролю – это неотъемлемая часть работы над ошибками, совершенствование исполнительского и вокального мастерства [1].

В связи с этим мы можем отметить, что потенциал цифровых образовательных ресурсов в процессе формирования вокальной техники учащихся заключается в следующем:

- 1) возможность быстрой адаптации имеющегося материала под потребности, возможности и способности каждого конкретного обучающегося;
- 2) обеспечение принципа непрерывности в рамках образовательного процесса;

3) повышение качества и эффективности образовательного процесса на всех уровнях обучения;

4) формирование положительного отношения и повышение интереса учащегося к образовательному процессу и результатам обучения;

5) повышение процента усваиваемой и запоминаемой информации в результате использования цифровых ресурсов и т.д. [2].

Процесс цифровизации является значимым элементом преобразования современного образовательного процесса, что впоследствии обязательно приведет к положительным изменениям в его содержании и уровне качества.

Список литературы

1. Кочетов, Н.Р. Вокальная техника и ее значение: учебное пособие. М.: Планета музыки, 2019. 52 с.

2. Тараева, Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. Кн. 1: Стратегии и методики. М.: Классика-XXI, 2007. 128 с.

3. Кузьминов, Я.И. Главный тренд российского образования – цифровизация [Электронный ресурс]. URL: <http://notrusproduct.ru/articles/tsifrovizatsiya/glavnyy-trend-rossiyskogo-obrazovaniya-tsifrovizatsiya/> (Дата обращения: 09.10.2021).

УДК [37.016:78.03]: [371.64/.69:004.032.6]

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Н.И. Буторина, П.В. Винокурова

*Российский государственный профессионально-
педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. В статье раскрыты особенности создания мультимедийных учебных материалов по музыкальной литературе для учащихся Детской музыкальной школы. Авторами рассмотрены этапы

создания мультимедийных учебных материалов и необходимое для этого программное обеспечение на примере материалов, разработанных для развития познавательного интереса учащихся седьмого класса ДМШ при освоении биографии и творчества П.И. Чайковского.

Abstract. The article reveals the features of creating multimedia educational materials on musical literature for students of Children's Music School. The authors consider the stages of creating multimedia educational materials and the computer software necessary for this on the example of materials developed for the development of cognitive interest of seventh grade students of secondary school when mastering the biography and creativity of P.I. Tchaikovsky.

Ключевые слова: детская музыкальная школа, предмет «Музыкальная литература», мультимедийные учебные материалы, технология создания мультимедийных материалов.

Key words: Children's Music School, the Course "Musical Literature", Multimedia Educational Materials, Technology for Creating Multimedia Materials.

Процесс формирования профессионально-специализированных компетенций студентов-бакалавров в области музыкально-компьютерной деятельности включает развитие способности разрабатывать и применять мультимедийные дидактические материалы для учреждений всех уровней музыкального и музыкального-художественного образования [1, с. 27].

Данные материалы как современные средства обучения представляют собой «интерактивные системы, обеспечивающие одновременную работу со звуком, анимированной компьютерной графикой, видеокадрами, статическими изображениями и текстами... одновременное воздействие на пользователя по нескольким информационным каналам» [4, с. 120].

Разработка мультимедийных учебных материалов как одна из сложных учебно-исследовательских задач традиционно решается студентами в процессе подготовки выпускной квалификационной работы.

Рассмотрим особенности создания данных дидактических средств на примере разработки комплекта мультимедийных учебных материалов, созданного для развития познавательного интереса у учащихся седьмого класса детской музыкальной школы (ДМШ).

При создании мультимедийного комплекта последовательно выполнялись следующие этапы: уточнение цели и задач данного средства обучения; определение его структуры; подбор компьютерного программного обеспечения и составление мультимедийного содержания каждого компонента комплекта; первичная апробация и корректировка содержания данного комплекта [2].

В первую очередь была сформулирована цель разработки комплекта мультимедийных учебных материалов – развитие познавательного интереса учащихся седьмого класса ДМШ при освоении ими биографии и творчества П.И. Чайковского на занятиях по музыкальной литературе.

На втором этапе была определена структура комплекта и его мультимедийные компоненты: презентации «Биография П.И. Чайковского» и «П.И. Чайковский о себе»; кроссворд «Произведения П.И. Чайковского», викторина и игры по произведениям композитора; сборник нотных фрагментов его произведений; контрольный тест.

Далее подбиралось компьютерное программное обеспечение и составлялось мультимедийное содержание каждого компонента комплекта. При этом использовались программы Microsoft PowerPoint и Adobe Premiere Pro, обладающие широкими возможностями, богатым функционалом, что позволяло создать красочный современный комплект для развития познавательного интереса учащихся к музыке.

Презентация «Биография П.И. Чайковского», созданная на основе учебного материала Н.П. Козловой, включала такие разделы как: «Детство и отрочество. Годы учения»; «Московский период жизни и творчества»; «Годы странствий»; «На вершине славы и мастерства»; «Домашнее задание» [3]. Навигация обеспечивалась представленными в меню гиперссылками.

Титульный слайд содержал название презентации и портрет композитора. В начале работы на каждый слайд была размещена текстовая информация. Так был получен шаблон презентации, в котором был настроен фон и добавлены изображения.

Важным моментом работы являлось добавление анимации на переходы между слайдами и при появлении изображений, а также визуализация («всплытие») определений терминов с помощью функции «триггер». Кроме того, в одном из слайдов была добавлена гиперссылка на подробную информацию о романсах П.И. Чайковского. Для закрепления освоенного материала предлагалось домашнее задание.

При создании презентации «П.И. Чайковский о себе» был произведен отбор и коррекция необходимой текстовой информации, были отобраны цитаты и высказывания композитора. На переход между слайдами была настроена анимация – побуквенное появление текста цитат. Кроме того, в качестве сопровождения к презентации в автоматическом режиме был встроен фрагмент произведения П.И. Чайковского «Meditation in D Minor» («Размышление»).

Создание мультимедийных кроссвордов осуществлялось с помощью вставки фигур, помещенных на слайды. Посредством гиперссылок был настроен переход с макета кроссворда на конкретное определяемое учащимися слово. Функция «триггер» обеспечивала его появление в нужных клетках кроссворда. Верное выполнение заданий кроссворда подкреплялось звучанием похвального текста с анимацией.

Для мультимедийной викторины из свободного интернет-доступа были отобраны произведения в аудио (mp3) и видео-форматах, разработаны и помещены на слайды варианты ответов

на звучащие фрагменты, а также было настроено автоматическое воспроизведение музыкальных фрагментов и сигналы на правильный / неправильный ответ.

С помощью сайта LearningApps.org были созданы мультимедийные игры: «Важные даты в жизни П.И. Чайковского», «Вальсы в творчестве П.И. Чайковского», «Действующие лица опер и балетов П.И. Чайковского», «Танцевальные жанры в творчестве П.И. Чайковского». При этом использовались различные формы-шаблоны: «Хронологическая линейка», «Пазл “Угадай-ка”», «Классификация» и «Найти пару».

Создание нотографического сборника потребовало перевода в электронный формат фрагментов произведений П.И. Чайковского.

Разработка электронного теста, включающая подготовку необходимых вопросов, вариантов ответа и изображений, осуществлялась с помощью сайта LearningApps.org.

Электронное обеспечение комплекта мультимедийных учебных материалов включало компьютерные программы Microsoft Power Point и Adobe Premiere Pro. Первая программа применялась при создании презентаций, кроссворда и викторины для структурирования материала, добавления мультимедийных компонентов (аудио, видео, изображения, текста), гиперссылок и анимации. Программа Adobe Premiere Pro использовалась при создании мультимедийной викторины для монтажа аудио- и видео фрагментов.

Готовый комплект мультимедийных учебных материалов был успешно апробирован с последующей корректировкой его содержания и оформления.

Таким образом, в процессе разработки современных мультимедийных материалов студенты-бакалавры в области музыкально-компьютерных технологий не только формируют способность разрабатывать и применять мультимедийные дидактические материалы, но и усваивают алгоритм сложной творческой работы, получая в дальнейшем возможность его применения в новых педагогических условиях.

Список литературы

1. Буторина, Н.И. Современные подходы в формировании профессионально-специализированных компетенций студентов-бакалавров в музыкально-компьютерной деятельности // Вестник ВЭГУ. 2018. № 3 (95). С. 25–33.
2. Винокурова, П.В. Развитие познавательного интереса учащихся на занятиях по музыкальной литературе с применением компьютерных технологий // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 3 (6). С. 7–21.
3. Козлова, Н.П. Русская музыкальная литература: учебник для ДМШ: третий год обучения предмету. М.: Музыка, 2003. 99 с.
4. Соболева, А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф., Челябинск, 20–23 декабря 2013 г. Казань: Молодой ученый, 2013. С. 119–123.

УДК 37:78

ВОЗМОЖНОСТИ DIGITAL-ПОДХОДА В ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Е.А. Дыганова, К.Е. Ишпаева

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается применение цифрового подхода в сфере образования. Авторы проводят анализ литературы и практического опыта по реализации digital-подхода в фортепианной педагогике, выявляют его педагогические возможности с целью эффективного использования в музыкальном образовании.

Abstract. The article discusses the application of the digital approach in the field of education. The authors analyze the literature and practical

experience on the implementation of the digital approach in piano pedagogy, identify its pedagogical capabilities for effective use in music education.

Ключевые слова: цифровое обучение, цифровая педагогика, дистанционное образование, фортепиано, технологии, педагог, учебное взаимодействие.

Key words: Digital Learning, Digital Pedagogy, Distance Education, Piano, Technology, Teacher, Educational Interaction.

Сегодня цифровизация прочно вошла в образовательное пространство: современные технологии открывают широкие возможности доступа к информации, позволяют коммуницировать участникам образовательного процесса независимо от временных поясов и разделяющего пространства. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий осуществляется образовательными организациями на законодательной основе [7; 8; 9; 10].

Процессы модернизации и цифровизации оказали свое влияние на сферу музыкального образования. Перечислим ряд вопросов, которые уже получили разработку в педагогической науке:

- применение цифровых образовательных ресурсов в музыкальном образовании [19; 23];

- возможности внедрения в образовательную практику технических новаций: программ видеоконференцсвязи, образовательных платформ, системы Learning Management System и их роль в музыкальном образовании [14; 18; 20];

- замена традиционных средств на цифровые, использование образовательных возможностей цифровой среды и коммуникативных технологий как дидактических инструментов в музыкальной педагогике [17; 21];

- перспективная оценка воздействия цифровизации на будущее музыкального образования на основе анализа современных трендов

в музыкальном искусстве (кибер-арт, цифровая композиция, виртуальное исполнительство) [12];

- преимущества и недостатки практического опыта применения дистанционного обучения в музыкальном образовании [4; 15; 16];

- обобщение педагогического опыта по применению технических средств в музыкальном онлайн-образовании, определение их образовательного функционала [3];

- технические и педагогические проблемы синхронизации сигналов в онлайн-обучении музыкальному исполнительству [22];

- модель комплексной системы музыкального образования в условиях функционирования цифровой образовательной среды [1];

- дистанционное обучение в образовании музыканта-исполнителя [11].

Накопленный практический опыт применения digital-подхода в музыкальном образовании и его научная рефлексия позволяют говорить о формировании нового направления в педагогической науке – цифровая музыкальная педагогика.

В настоящее время применение digital-подхода в музыкальном образовании стала современной реальностью, однако его реализация в сфере дополнительного профессионального музыкального образования, ориентированного на выполнение требований ФГТ, пока находится в стадии становления.

Как показывает практика, сегодня на основе digital-подхода успешно осваиваются образовательные программы музыкально-просветительского характера, относящиеся к изучению истории и теории музыки, анализа композиторского творчества. В этом случае в образовательном процессе широко применяются информационные ресурсы электронных библиотечных систем, информационные образовательные каналы, мультимедийные технологии с их преимуществами наглядного изложения материала.

Несколько иная ситуация складывается по освоению музыкально-исполнительских предметов. Рассмотрим ее в фортепианном

образовании. Здесь при организации образовательного процесса на основе digital-подхода проблемными являются следующие моменты, во-первых, сам музыкальный исполнительский процесс; во-вторых, особенности музыкально-исполнительской педагогики.

Известно, что помимо исполнительских (технических и художественных) навыков в арсенал пианиста входит психологическая готовность к музыкальному творчеству – это настроенность на специфику акустического пространства концертного зала, ощущение психологической атмосферы публичного выступления и энергетики присутствия слушателя, творческое переживание и сопереживание исполняемой музыки.

Занятия по классу фортепиано предполагают индивидуальную форму обучения в виде учебно-творческого взаимодействия, где контакт между педагогом и учеником носит личностно-ориентированный, эмоционально-окрашенный, психологически направляющий характер. Сильной стороной отечественной фортепианной педагогики является специфическая манера преподавания, опора на личный пример педагога-пианиста, широкий спектр подходов и мер педагогического воздействия на ученика. «Механизм» работает следующим образом: эмоционально-интеллектуальное и личностное воздействие педагога на ученика побуждает его к музыкально-мыслительной активности, целостному восприятию музыкально-теоретической и собственно музыкальной информации, формирует психологическую готовность к музыкальному творчеству. В настоящее время создать подобные условия при digital-подходе невозможно.

При этом фортепианная педагогика не исключает применение digital-подхода и использует для решения образовательных задач возможности технического оборудования. Например, И.В. Шлыкова предлагает технологию самостоятельного рефлексивного анализа процесса игры на фортепиано на основе видеофиксации музыкально-игровой деятельности учащегося. С целью выявления проблемных зон рекомендуется осуществлять запись по частям. Подобный подход позволяет дозировать информацию для анализа, выявлять недочеты

исполнения и прицельно работать над их устранением. При использовании функции моноансамбля (функция удаления партии одной руки) осуществляется анализ музыкального исполнения каждой руки отдельно. Применении данной технологии позволяет находить и устранять погрешности, отрабатывать навыки координационных движений обеих рук пианиста [13].

И.Б. Горбунова, К.Ю. Плотников и Е. Хайнер предлагают подходить к освоению новых возможностей инструментария, информационных технологий применимо к интерактивному обучению музыке (на примере обучения игре на музыкальном инструменте с помощью компьютерной программы). Исследователи утверждают, что применение музыкально-компьютерных технологий позволяет, «с одной стороны, разрабатывать действенную методику соответствующего обучения, с другой стороны, способны стать рекомендацией для разработчиков новых версий тех программно-аппаратных комплексов, с помощью которых учащиеся осваивают в удобном для себя режиме сразу три важнейших компонента музыкального мастерства: клавиатуру инструмента, нотную грамоту и музыкальную теорию» [2].

На основе обобщения практического опыта работы с учащимися в дистанционном формате М.В. Карасёва полагает, что для педагога-пианиста в онлайн педагогике сегодня актуально цифровое фортепиано, т. к. оно имеет ряд преимуществ перед акустическим фортепиано: аудио интерфейс, требуемый для качественного звучания, обеспечивает чистый и ясный звук, позволяет одновременно комментировать через микрофон и играть на инструменте [3].

Среди дорогостоящего оборудования для онлайн занятий в классе фортепиано исследователь И.В. Малыхина выделяет дисклавир (акустическое фортепиано со встроенной электронной системой, состоящей из датчиков, сервоприводов, соленоидов и других элементов, управляемых специальной операционной системой), сконструированный фирмой Yamaha, с возможностью записи и передачи звучания по интернету. Он позволяет педагогам-

пианистам заниматься с учениками удаленно без потери качества звука (при условии, если на «обоих концах провода» есть по одному дисклавиру) [6]. По мнению И.В. Малыхиной, внедрение данной информационно-коммуникативной технологии в систему музыкального образования позволяет принципиально по-новому осуществлять преподавание в классе фортепиано, создавая «принципиально иной тип общения между учителем и учеником, а соответственно, и новый тип урока» [5, с. 147].

Другой продукт фирмы Yamaha, компьютерная программа Netduetto, предназначенная для ансамблевых репетиций в составе не более четырех человек, может использоваться на занятиях камерным ансамблем, квартетом, концертмейстерским мастерством. М.В. Карасева уточняет, что для ее успешного использования необходимо иметь каждому участнику ансамбля полный комплект оборудования, включая скоростной компьютер, звуковую карту и качественные микрофоны [3].

В заключение следует сказать, что digital-подход в современном фортепианном образовании укрепляет свое положение (непрерывное развитие цифровых технологий, набирающее популярность виртуальное музицирование, совершенствование digital-методологии), однако говорить о том, что цифровая педагогика является альтернативой традиционной фортепианной педагогике пока преждевременно. «Живое» общение в воспитании музыканта-пианиста вряд ли смогут заменить компьютерские инструкции и формализованные руководства к действию. Отсутствие такого рода контакта, бесспорно, меняет характер учебно-творческого взаимодействия, «экранная дистанция» приводит к утрате самого главного эффекта – энергетики воздействия, которую современные телекоммуникационные технологии удаленного доступа пока еще не могут предложить.

Список литературы

1. Горбунова, И.Б., Плотников, К.Ю. Модель комплексной системы музыкального образования, нацеленной на трансляцию традиционной культуры в органичном сочетании с высокохудожественными образцами современной музыки в условиях функционирования цифровой образовательной среды // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 231–236.
2. Горбунова, И.Б., Плотников, К.Ю., Хайнер, Е. Музыкально-компьютерные технологии как интерактивная сетевая образовательная среда // Мир науки, культуры, образования. 2020. №1 (80). С. 194–198.
3. Карасёва, М.В. Музыкант-педагог онлайн: проблемы и решения // Научный вестник Московской консерватории. 2020. №2(41). С. 22–65.
4. Красильников, И.М. Педагогика цифровых искусств новое направление развития теории и практики художественного образования // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 111–123.
5. Малыхина, И.В. Инновационный урок в классе фортепиано на основе системы Дисклавир // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2016. № 2 (14). С. 144–153.
6. Малыхина, И.В. Совершенствование самостоятельной подготовки будущего педагога-пианиста средствами информационно-коммуникативных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2020. 210 с.
7. Письмо Минобрнауки России от 21.04.2015 № ВК-1013/06 «О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ» (с «Методическими рекомендациями по реализации дополнительных профессиональных программ с использованием дистанционных образовательных технологий, электронного обучения и в сетевой форме») [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178777/ (Дата обращения: 14.10.2021).

8. Письмо Роспотребнадзора от 23.10.2017 № 01/14380-17-32 «Об электронном обучении, дистанционных образовательных технологиях при реализации основных образовательных программ и/или дополнительных образовательных программ» [Электронный ресурс]. URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/documents/details.php?ELEMENT_ID=9095 (Дата обращения: 14.10.2021).

9. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=300600> (Дата обращения: 14.10.2021).

10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (статья 16) [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=401528> (Дата обращения: 14.10.2021).

11. Чернышева, Т.А. Дистанционная форма обучения в дополнительном профессиональном образовании музыканта-исполнителя // Вестник СПбГУКИ. 2017. № 3 (32). С. 180–183.

12. Шириева, Н.В., Дыганова, Е.А. Музыкальное образование в эпоху трансгуманизма [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN320.pdf> (Дата обращения: 23.08.2021).

13. Шлыкова, И.В. Технические средства обучения в музыкальной педагогике // Вестник ТГУ. 2007. №6 (50). С. 67–71.

14. Abdullah, M., Sulong, M., Rahim, M. Development and Validation of the Music Education Teaching Practice E-Supervision System Using the Google Classroom Application // International Journal of Innovation, Creativity and Change. 2020. № 11(10). P. 102–116.

15. Karkina, S., Halitov, R., Kamalova, I. Subject-Oriented Approach to the Distance Music Education // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Vol. 8. Is. 11. P. 201–205.

- 16.Koutsoupidou, T. Online Distance Learning and Music Training: Benefits, Drawbacks And Challenges // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning. 2014. № 29 (3). P. 243–255.
- 17.Kruse, N., Harlos, S., Callahan, R., Herring, M. Skype Music Lessons in the Academy: Intersections of Music Education, Applied Music and Technology // Journal of Music, Technology & Education. 2013. № 6 (1). P. 43–60.
- 18.Li, Z. Design of Online Vocal Music Course Based on Azure-PaaS Platform // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2017. № 12 (9). P.17– 27.
- 19.Narita, F. Informal Learning in Action: The Domains of Music Teaching and Their Pedagogic Odes // Music Education Research. 2017. №19 (1). P. 29–41.
- 20.Nurgayanova, N.K., Karkina, S.V., Mena, J. Some Aspects of Vocal Training of the Future Music Teacher in a Bilingual Environment Through the Elements of Moodle // V International Forum on Teacher Education (IFTE 2019). ARPHA Proceedings. 2019. P. 495–502.
- 21.Savage, J. Teaching Music with ICT // Finney, J., Burnard, P. (eds.) Music Education with Digital Technology. London: Continuum, 2010. P. 142–155.
- 22.Stevens, R., McPherson, G., Moore, G. Overcoming The ‘Tyranny of Distance’ in Instrumental Music Tuition in Australia: The iMCM Project // Journal of Music, Technology and Education. 2019. Vol. 12. Is. 1. P. 25–47.
- 23.Valeeva, R., Karkina, S., Starcic, A. Learning for Aesthetic Education – Informed Professional Development and Life-Long Learning of Student Teachers // 6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, TEEM 2018. Salamanca, 24 October 2018. ACM International Conference Proceeding Series. 2018. P. 597–603.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФОРТЕПИАНО У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ

Ф.А. Хабибуллина, С.В. Каркина

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В условиях современной школы снижение мотивации к обучению является одной из главных проблем. Актуальность исследования связана с необходимостью поиска новых методов и средств, нацеленных на поддержание и повышение интереса учащихся к обучению игре на фортепиано. В статье дано определение понятию «мотивация», рассмотрены виды мотивации на основе работ известных российских психологов: В.П. Зинченко, Е.П. Ильина, Р.С. Немова и Б.М. Мещерякова. Авторами проанализированы учебные пособия музыковедов и музыкальных педагогов: Д.К. Кирнарской и В.И. Петрушина. Научная новизна исследования состоит в том, что были изучены различные разработки уроков с использованием онлайн ресурсов современных педагогов ДМШ и ДШИ, проанализирована методическая работа преподавателя ДШИ И.А. Будкевич по развитию мотивации у учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано.

Abstract. In the conditions of a modern school, a decrease in motivation to study is one of the main problems. The relevance of the research is related to the need to find new methods and tools aimed at maintaining and increasing students' interest in learning to play the piano. The article defines the concept of "motivation", considers the types of motivation based on the works of famous Russian psychologists: V. P. Zinchenko, E. P. Ilyin, R. S. Nemov and B. M. Meshcheryakov. The textbooks of musicologists and music teachers: D. K. Kirnarskaya and V. I. Petrushin are also analyzed. The scientific novelty of the study consists in

the fact that various developments of lessons were studied using the online resources of modern teachers of DMSH and DSHI and the methodological work of the teacher of DSHI I. A. Budkevich on the development of motivation in high school students in the process of learning to play the piano was analyzed.

Ключевые слова: детская школа искусств, фортепианное обучение, учащийся, мотивация, электронные ресурсы.

Keywords: Children's Art School, Piano Teaching, Students, Motivation, Electronic Resources.

Мотивация в процессе обучения – одна из самых главных проблем, которую приходится решать как педагогам, так и родителям. Отношение детей к собственной деятельности определяется тем, каким образом преподаватель строит занятия, какова ее структура, содержание. Необходимо обеспечить такое формирование мотивации, которое сможет поддержать эффективную и плодотворную работу каждого ученика и станет основой для его самообучения и самосовершенствования в будущем.

Перечислим некоторые определения о понятии «мотивации» в трудах выдающихся психологов и музыковедов.

Мотив (англ. incentive) – 1) материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, смысл которых состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются определенные потребности субъекта; 2) психический образ данного предмета [3, с. 365].

Мотивация (англ. motivation) – 1) совокупное действие многих внутренних и внешних факторов (мотивационных факторов), проявляющееся в виде побуждения к осуществлению поведения с определенной направленностью, интенсивностью, упорством; 2) совокупность мотивационных факторов, в число которых входят, например, органические потребности (нужды), их субъективное отражение (драйвы), воспринимаемые и представляемые средства

удовлетворения потребностей (мотивы, цели, стимулы), эмоции и так далее; делится на внешнюю и внутреннюю [3, с. 366].

В западной психологической литературе широко обсуждается вопрос о двух видах мотивации и их различительных признаках: экстринсивной (обусловленной внешними условиями и обстоятельствами) и интринсивной (внутренней, связанной с личностными диспозициями: потребностями, установками, интересами, влечениями, желаниями), при которой действия и поступки совершаются «по доброй воле» субъекта.

Говоря о внешних мотивах и мотивации, имеют в виду либо обстоятельства, либо какие-то внешние факторы, влияющие на принятие решения и силу мотива (вознаграждение и прочее), в том числе имеют в виду и приписывание самим человеком этим факторам решающей роли в принятии решения и достижении результата. В этих случаях более логично говорить о внешнестимулируемой, или внешнеорганизованной мотивации, понимая при этом, что обстоятельства, условия, ситуация приобретают значение для мотивации только тогда, когда становятся значимыми для человека, для удовлетворения потребности, желания. Поэтому внешние факторы должны в процессе мотивации трансформироваться во внутренние [4, с. 67].

Мотивационную сферу человека с точки зрения ее развитости можно оценивать по следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированность. Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных потребностей и целей, представленных на каждом из уровней. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера.

Более гибкой является мотивационная сфера человека, который в зависимости от обстоятельств удовлетворения одного и того же мотива может использовать более разнообразные средства, чем другой человек. Например, для одного индивида потребность в знаниях может быть удовлетворена только телевидением, радио и кино, а для другого

средством ее удовлетворения также являются разнообразные книги, периодическая печать, общение с людьми. У последнего мотивационная сфера по определению будет более гибкой.

Наконец, иерархизированность – это характеристика строения каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятого в отдельности. Чем больше различий в силе и частоте актуализации мотивационных образований определенного уровня, тем выше иерархизированность мотивационной сферы [6, с. 105].

Российский музыковед Д.К. Кирнарская в своей работе «Психология специальных способностей» пишет следующее о роли мотивации: «Наблюдая образ жизни и режим творческой работы выдающихся музыкантов, ученик может усвоить их главные принципы: любовь к музыке, интерес к ней и стремление, прежде всего, удовлетворять именно этот интерес, а не выполнять определенные дисциплинарные требования, а также рождение музыкально-творческой установки из этой же самой любви, из собственных музыкальных предпочтений, которые влекут человека к определенному образу жизни и режиму занятий. Правильно избранный образ жизни и режим занятий сами приведут музыканта к успеху: его музыкально-творческая установка будет работать на него» [5, с. 398].

Музыкальным терапевтом, психологом В.И. Петрушиным были выработаны экспериментальные методики и апробированы в работе со старшими школьниками. Одна из таких методик называлась «Убеди несознательного», которая была связана с созданием ситуации когнитивного диссонанса у старших школьников, которые должны были убедить «несознательных» третьеклассников в важности классической музыки в жизни человека. Задание было добровольным, то есть, те, кто не хотел помочь экспериментатору, могли отказаться от выполнения задания. Таким образом, соблюдалась свобода выбора. По результатам – от 30 до 33 процентов учащихся после эксперимента повышают свою оценку классической музыки. Став в позицию – осознанно или

неосознанно – убеждения другого человека в какой-либо ценности, человек сам начинает сильнее верить в нее [7, с. 359–360].

На сегодняшний день существует множество электронных образовательных ресурсов, которые способствуют повышению мотивации в классе фортепиано. Рассмотрим как пример работу педагога дополнительного образования И.А. Будкевич «Применение современных информационных технологий на уроках фортепиано».

В работе преподавателя используются:

- программа Microsoft Office Word, которая применяется для создания рефератов, конспектов, учебных пособий;
- программа Microsoft Power Point, которая применяется для создания презентаций;
- мультимедийная программа «Шедевры музыки». Обзорные материалы охватывают период от эпохи барокко до современной музыки. Данная программа помогает подготовить реферат, сообщение;
- программа «Учимся понимать музыку», которая помогает школьникам научиться понимать и различать музыкальные жанры, стили, направления, особенности инструментальной, симфонической и вокальной музыки;
- компьютерный диск «Музыкальный класс». Разделы «История музыкальных инструментов» и «Электронное пианино» дают сведения о группах музыкальных инструментов, истории их создания, видах. Учащиеся могут исполнить произведения на любом из предложенных 10 инструментов;
- энциклопедия на CD «Классическая музыка», которая содержит 1100 статей и более 200 изображений, 21 видео- и 170 аудио фрагментов, 11 тематических экскурсий. Энциклопедия включает четыре главы: «Статьи», «Экскурсии», «Хронология», «Викторина». Этот диск рассказывает об истории и сегодняшнем дне «серьезной» классической музыки;

– серия учебных программ «Играем с музыкой», которая включает развивающие игры, викторины, сказочные приключения и музыкальную энциклопедию;

– сайт http://www.muz-urok.ru/muz_igra.htm предлагает в режиме онлайн: игру «Музыкальный оркестр», в которой нужно определить, какие инструменты звучат; раздел «Клавиатура и нотный стан» для знакомства с музыкальными инструментами оркестра;

– нотные библиотеки: Nephalemusik.ru – форум, где делятся нотами для фортепиано; Notes.tarakanov.net – нотный архив Бориса Тараканова; Notly.ru – большая и разнообразная коллекция нот – от классики до современной музыки; Notomania.ru – ресурс с нотами песен, классической музыки, джаза, блюза [1, с. 4–5].

Наиболее эффективными являются: программа Microsoft Power Point, с помощью которой можно создавать презентации, как учащимся, так и преподавателям; занятия курса «Учимся понимать музыку», которые в современной мультимедийной форме рассказывают о музыкальных жанрах, стилях и направлениях, учат слушать и понимать музыку.

Применение онлайн-ресурсов в процессе обучения игре на фортепиано делают занятия более увлекательными и интересными, что способствует повышению мотивации учащихся старших классов. В современном мире необходимо, чтобы каждый преподаватель использовал их в своей работе.

Успешность обучения учащихся в классе фортепиано может быть достигнута при условии, что в работе преподавателя используется продуманная система методов развития мотивации в учебной деятельности. Использование в обучении современных педагогических технологий, необычное преподнесение учебного материала с помощью электронных ресурсов формируют стремление к познанию, способствуют развитию мышления и творческой активной личности.

Список литературы

1. Будкевич, И.А. Применение современных информационных технологий на уроках фортепиано [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2017/07/05/metodicheskaya-rabota-k-voprosu-ispolzovaniya-sovremennyh> (Дата обращения: 04.09.2021).
2. Гевлич, В.В. Современные образовательные информационные ресурсы в практической работе преподавателя фортепиано [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/sovremennie-obrazovatelnie-informacionnie-resursi-v-prakticheskoy-rabote-prepodavatelya-forte-piano-2640253.html> (Дата обращения: 04.09.2021)
3. Зинченко, В.П., Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с.
5. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты-XXI век, 2004. 496 с.
6. Немов, Р.С. Психология: учебник для студентов вузов. В 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии. М.: Владос, 2000. 688 с.
7. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Трикта: Акад. проект, 2008. 398 с.

УДК 784.96

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ХОРМЕЙСТЕРА

Н.Г. Чурянина, Г.И. Батыршина
*Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития коммуникативной компетентности педагога-хормейстера и потенциалу Интернет-технологий в данном процессе. Авторы

рассматривают коммуникативную компетентность педагога-хормейстера как интегральное личностное образование, которое проявляется в процессе социальной и художественной коммуникации, обеспечивает решение профессиональных задач. В работе обобщен успешный практический опыт применения Интернет-технологий как средства развития коммуникативной компетентности педагога-хормейстера.

Abstract. The article is devoted to the problem of developing the communicative competence of a choirmaster teacher and the potential of Internet technologies in this process. The authors consider the communicative competence of a choirmaster teacher as an integral personal education, which manifests itself in the process of social and artistic communication and ensures the successful solution of professional tasks. The paper summarizes the successful practical experience of using Internet technologies as a means of developing the communicative competence of a choirmaster teacher.

Ключевые слова: педагог-хормейстер, коммуникативная компетентность, социальная коммуникация, художественная коммуникация, Интернет-технологии.

Key words: Choirmaster Teacher, Communicative Competence, Social Communication, Artistic Communication, Internet Technologies.

Необходимость развития коммуникативной компетентности педагога-хормейстера обусловлена современными требованиями к его профессиональным и личностным качествам, необходимостью овладения навыками эффективной коммуникации в процессе решения профессиональных задач музыкально-исполнительской, педагогической, научно-методической и просветительской деятельности.

Коммуникативная компетентность личности рассматривается как система психических, поведенческих характеристик человека, способствующая успешному общению и необходимая для построения эффективного коммуникативного диалога, как знание о способах

ориентации в различных ситуациях, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения [1; 2; 3; 5].

Коммуникативная компетентность педагога отражает способность взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса в ситуациях профессионально-педагогического и межличностного общения на основе личного опыта и качеств [9, с. 86].

Коммуникативная компетентность музыканта рассматривается в аспекте формирования собственной коммуникативно-личностной позиции по отношению к профессиональной деятельности музыканта-исполнителя, понимания музыкального исполнительства как полилога автора, исполнителя и слушателя [13, с. 20], организации творческого взаимодействия с различными категориями исполнителей и слушателей [8, с. 21].

В работах, посвященных коммуникативной компетентности дирижера-хормейстера, подчеркивается специфика художественной коммуникации, обусловленная использованием коммуникативных взаимосвязей: дирижер – хоровое произведение; дирижер – исполнитель; дирижер – слушатель [6], обменом творческой информацией между руководителем и хоровым коллективом [7, с. 12].

Таким образом, коммуникативная компетентность педагога-хормейстера выступает как интегральное личностное образование, отражающее комплекс психологических качеств, теоретических знаний и практических навыков, обеспечивающих успешное осуществление коммуникативной деятельности как личности и профессионала, музыканта-исполнителя (руководителя хорового коллектива) и педагога.

Коммуникативная компетентность педагога-хормейстера проявляется в процессе «социальной коммуникации» (взаимодействия и обмена информацией вербальным и невербальным способами с детским хоровым коллективом, коллегами, представителями музыкального сообщества и социальными партнерами) и «художественной коммуникации» (музыкального дискурса –

творческого диалога между композитором, исполнителем (хоровым коллективом) и слушателем в процессе музыкального исполнения).

Современная образовательная и социокультурная практика доказала, насколько широкими возможностями обладают информационные технологии и виртуальная среда для обмена профессиональным опытом педагогов-хормейстеров, популяризации хорового искусства, богатейших традиций дирижерско-хоровой подготовки, хорового наследия отечественных и зарубежных композиторов и исполнителей.

Интернет-технологии открывают широкие возможности для развития коммуникативной компетентности педагогов-хормейстеров, позволяют повышать уровень профессиональных навыков, устанавливать значимые контакты с коллегами и партнерами, оперативно получать информацию о мероприятиях в сфере хорового искусства и образования.

Интерактивные музыкальные словари и энциклопедии, обширная база электронных нотных библиотек, большое количество музыкальных и образовательных каналов на YouTube – все этого является ценнейшим информационным ресурсом профессионального образования и самообразования в области хорового дирижирования и педагогики.

Успешным примером использования Интернет-технологий в профессиональной подготовке хорового дирижера является опыт кафедры академического хора Санкт-Петербургского государственного института культуры (СПбГИК). На сайте кафедры представлена информация о печатных нотных изданиях с аудиодисками, таких как «Антология русской светской хоровой музыки а *capella*» (в рамках учебной дисциплины «История хоровой музыки»). В «электронном багаже» кафедры: хоровая фонотека (иллюстративное звуковое приложение к существующим традиционным печатным изданиям); рекомендации по использованию возможностей программы Mindmeister (созданию интеллектуальной карты) по специальным дисциплинам, применению технологии веб-квеста для создания интерактивного

словаря учебной дисциплины «Теория и история дирижерско-хорового исполнительского искусства» и др. [11; 12].

Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19, охватившая человечество в 2020–2021 году, внесла серьезные изменения во все сферы жизнедеятельности. Введение локдауна, ограничение свободного передвижения и межличностных контактов активизировали деятельность в виртуальной среде, актуализировали дистанционные и гибридные форматы осуществления традиционных видов деятельности, показав потенциал современных информационных и коммуникационных технологий.

Пандемия повлияла на развитие хорового искусства в целом и профессиональное взаимодействие хоровых дирижёров и педагогов, в частности. В условиях пандемии активизировалась коммуникация хоровых дирижёров и педагогов в Интернет-пространстве. Характерной стала актуализация различных онлайн-форматов профессионального общения: вебинары, онлайн-школы, Интернет-семинары стали привычной формой профессионального образования в области хорового искусства.

Доказательством этого является Всероссийская летняя школа хормейстеров с международным участием «Хоровая лаборатория. XXI век», проходившая в формате онлайн-курсов повышения квалификации в 2020 и 2021 гг. В программу курсов вошли онлайн-конференции на актуальные темы хорового исполнительства: «Современные тенденции развития хоровой музыки», «Хоровое сольфеджио», «Элементы Body percussion в работе с хором» и др.

Спектр тем лекций был широк и разнообразен, а представленный материал включал не только теорию, но и практику: показ процесса распевания, анализ хорового произведения и т.п. Одной из интересных площадок стало «онлайн-кафе» для слушателей и ведущих курсов, где в неформальной беседе обсуждались наиболее актуальные проблемы хорового искусства и педагогики. Школа объединила в 2020 г. более 300 хормейстеров и педагогов России и зарубежья, что подчеркивает их потребность в профессиональной коммуникации [10].

Нельзя не отметить деятельность в Интернет-среде Бориса Тараканова – дирижёра, писателя, художественного руководителя Академического Большого хора РХТУ им. Менделеева и Академического хора Московского метрополитена, президента Объединённого хорового движения «Chorus Inside», члена Президиума «Всероссийского хорового общества», создателя «Нотного архива Бориса Тараканова» <https://notes.tarakanov.net/>. Проведенный в сентябре 2021 года вебинар «Сотворение хора» объединил более 150 человек, активно общающихся в чате, а в дальнейшем в записи набрал 1400 просмотров. В рамках вебинара автор представил свой онлайн-курс [4], включающий в себя разноуровневую программу, состоящую из 8 модулей, онлайн работу с куратором, доступ в чат новостного канала, чек-листы, дополнительные материалы к обучающим модулям и др. Немаловажным является и создание Б. Таракановым открытого Телеграмм-канала, аудитория которого состоит из 1500 педагогов-хормейстеров.

Примером использования гибридной (неполной) формы дистанционного обучения является опыт Центра дополнительного образования СПбГИК реализации образовательной программы повышения квалификации «Перспективы развития детского музыкального (хорового) образования в России: от истории, теории к практике», где слушателям предлагались лекции-визуализации, интерактивные семинары в форме дискуссий, компьютерное тестирование, доступ к учебно-методическому обеспечению (аудио-, видео-, текстовые материалы) на основе свободной образовательной платформы LMS SAKAI, а также очные практические занятия [11; 12].

Режим локдауна повлиял на развитие хорового искусства, создав особый формат исполнительского коллектива – виртуальный хор, Интернет-ансамбль и т.п. Спустя 10 лет после «эксперимента» китайского и американского композитора и дирижера Тан Дуна, написавшего «Интернет-симфонию» «Героика» и представившего «виртуальный оркестр», смонтировав присланные записи исполнения оркестровых партий молодыми исполнителями со всего мира,

в Интернет-пространстве 2020-х появились интересные хоровые «аналоги». Видеоклипы виртуальных хоровых коллективов основаны на звуковом и видеомонтаже, благодаря чему создается имитация живого исполнения музыкантов, находящихся территориально в разных местах.

Наиболее ярким свидетельством активизации Интернет-коммуникации хоровых дирижёров и педагогов является деятельность хоровых сообществ – ассоциаций и групп. Среди крупных зарубежных сообществ: «European Choral Association» («Европейская хоровая ассоциация») <https://europeanchoralassociation.org/>, «American Choral Directors Association» («Американская ассоциация хоровых директоров») <https://acda.org/>, «International Federation for Choral Music (IFCM)» («Международная федерация хоровой музыки») <https://ifcm.net/>, «National Association of Choirs» («Национальная ассоциация хоров») <https://www.nationalassociationofchoirs.org.uk/>, «Association of British Choral Directors» («Ассоциация британских хоровых директоров») <https://www.abcd.org.uk/> и др.

Высокая посещаемость, актуальность новостной информации, большое количество анонсов предстоящих мероприятий, богатство материалов на каналах сообществ в YouTube свидетельствуют о большой востребованности сайтов зарубежных хоровых сообществ среди профессиональной и любительской аудитории и активизации профессиональной коммуникации благодаря Интернету.

Не требует доказательств, что Интернет-формат имеет определенные ограничения в аспекте развития компетентности педагогов-хормейстеров в области «художественной коммуникации», основанной на исполнительской деятельности хорового коллектива, управлении им в онлайн-режиме. Это обусловлено высокими требованиями к скорости, стабильности Интернет-соединения и качеству воспроизведения звука, отсутствием возможности «живого» вербального и тактильного общения музыкантов.

Однако использование Интернет-ресурсов делает доступным множество информационных материалов, включая нотную

и методическую литературу, аудио, видеозаписи концертных выступлений и мастер-классов, а главное – развивает компетентность в «социальной коммуникации», способствует обмену ценным исполнительским и педагогическим опытом, что так значимо для профессионального развития педагогов-хормейстеров.

Список литературы

1. Бодалев, А.А. Психология общения. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. 256 с.
2. Жуков, Ю.М. Эффективность делового общения. М.: Знание, 1988. 63 с. («Психология общения»).
3. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с. (Мастера психологии).
4. Онлайн-курс Бориса Тараканова «Сотворение хора» [Электронный ресурс]. URL: <https://boryaohore.ru/> (Дата обращения: 10.08.2021).
5. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М.: Издательство Московского университета, 1989. 216 с.
6. Самойлова, Д.П. Коммуникативная компетентность дирижера-хормейстера в контексте музыкальной коммуникации и методы ее формирования [Электронный ресурс] // Философско-культурологические исследования. 2017. №1. URL: <https://clck.ru/VABuw> (дата обращения 10.08.2021)
7. Сапожникова, Л.Д. Психологические закономерности организации профессиональной деятельности дирижера академического хора: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Ярославль, 2007. 23 с.
8. Сафронова, О.Г. Развитие коммуникативной культуры студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2005. 22 с.
9. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. Ижевск, 2012. 114 с.

10. Хоровая лаборатория. XXI век [Электронный ресурс]. URL: <http://choirlab.ru/> (Дата обращения: 10.08.2021).
11. Чернышева, Т.А. Дистанционная форма обучения в дополнительном профессиональном образовании музыканта-исполнителя // Вестник СПбГУК. 2017. №3 (32). С. 180–183.
12. Чернышева, Т.А. Информационные технологии в обучении музыканта дирижерско-хорового профиля // Вестник СПбГУК. 2018. №4 (37). С. 134–138.
13. Юлпатова, Е.Ю. Диалог в практике вузовского обучения специальным дисциплинам будущих дирижеров хора: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2011. 27 с.

УДК 372.878

**КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ
НАВЫКОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДОШКОЛЬНИКОВ КИТАЯ**

Н.Г. Тагильцева

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

С. Чжан

Чанчуньский педагогический университет

г. Чанчунь, Китай

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье раскрыты возможности компьютерных технологий, используемых для развития исполнительских навыков детей в учреждениях дошкольного образования в Китае. Представлены позиции китайских авторов относительно формирования исполнительских навыков у детей в процессе обучения пению и игре на различных музыкальных инструментах: академических (скрипка, фортепиано) и китайских народных (гужчень, эрху) с использованием компьютерных технологий. Делается вывод о том, что

информационные технологии сегодня являются средством музыкального и творческого развития детей, формирования у них навыков исполнительской деятельности.

Abstract. The article reveals the possibilities of computer technologies used to develop the performing skills of children in preschool institutions in China. The positions of Chinese authors regarding the formation of performing skills in children in the process of learning to sing and play various musical instruments are revealed: academic (violin, piano) and Chinese folk (guzheng, erhu) using computer technologies. It is concluded that information technologies today are a means of musical development of children and the formation of their performing skills.

Ключевые слова: дошкольники, компьютерные технологии, исполнительские навыки, обучение пению, обучение игре на музыкальных инструментах.

Key words: Preschoolers, Computer Technologies, Performing Skills, Teaching to Sing, Teaching to Play Musical Instruments.

В Китае музыкальному образованию дошкольников сегодня уделяется огромное внимание. Вопросы содержания образования, его оптимизации и развития обсуждаются в научном и педагогическом сообществе. Авторы, рассматривающие те или иные аспекты улучшения содержания музыкального образования, подчеркивают, что только активная исполнительская деятельность является эффективным средством музыкального и общекультурного развития детей дошкольного возраста [4; 6; 7]. В российском дошкольном образовании к видам такой деятельности авторы относят пение, игру на музыкальных инструментах, а также пластическое интонирование или движение под музыку [1;3;5]. Те же виды исполнительской деятельности в музыкальном образовании отмечают и китайские исследователи [6; 7], подчеркивая доминантное значение именно творческой исполнительской деятельности в музыкальном развитии каждого ребенка.

Идея о необходимости включения ребенка в такую деятельность,

как указывают китайские авторы, к сожалению, не всегда находит понимание у педагогов и родителей дошкольников. Сегодня многие из них нацелены на успех обучения своего ребенка, на достижение высокого качества исполнения: игры на инструменте, пения или танца. При этом процесс детского творчества, желание ребенка создавать что-то интересное в осваиваемом им виде музыкально-исполнительской деятельности полностью игнорируются.

В связи с этим многие китайские педагоги проводят коллоквиумы для родителей, родительские собрания и форумы для объяснения необходимости включения ребенка в процесс творчества в той или иной исполнительской деятельности, что в итоге и может привести к высоким исполнительским достижениям и отличным образовательным результатам. Для достижения этих результатов современные китайские педагоги, обучающие дошкольников музыке в образовательных учреждениях Китая, используют различные средства, среди которых, несомненно, одно из главных – компьютерные технологии.

Анализ работ китайских авторов показывает, что в таких «доминантных» видах музыкально-исполнительской деятельности дошкольников, как пение и игра на музыкальных инструментах, китайские педагоги используют интересные методические находки при введении компьютерных технологий в процесс музыкального занятия. Все они подчеркивают тот факт, что компьютерные технологии являются эффективным способом формирования устойчивого интереса детей к музыке, к их творческим устремлениям в процессе того или иного вида исполнительской деятельности [4; 2; 8].

В певческой исполнительской деятельности китайский автор Чжу Цзя рекомендует такой прием, как демонстрация дошкольникам на экране мультимедийной доски перед разучиванием каждой детской песенки красочных картин или даже видеофильма, связанных с ее содержанием [7]. При этом педагогу не следует говорить название песни – видеосюжет или картины, которые дети просмотрели, подскажут им и ее содержание, и ее название.

Другой китайский автор – У Цзяни в своей работе приводит

пример того, как способствовать восстановлению в памяти детей слов уже изученной ими на том или ином занятии детской песенки. Для этого автор на экране мультимедийной доски демонстрирует последовательность нескольких картинок, воспринимая которые, дети вспоминают слова детской песенки. Так, для каждого куплета педагог находит одну или две картинки, служащих средством напоминания детям сюжета и слов песни [6].

Для последовательного исполнения нескольких куплетов из разных песен китайский автор Ян Юйцзе использует так называемую им «песенную карту», когда на мультимедийной доске демонстрируются сразу несколько картинок, подходящих к содержанию нескольких песен. После звучащего вступления к песни дети находят картинку, соответствующую той или иной песне, затем начинают ее исполнять [8].

Для достижения точного ритмического рисунка и попадания в темп при пении детьми детской песни Ван Ян предлагает воспроизводить ритмический рисунок на мультимедийной доске в видеоролике, который демонстрирует действия того или иного песенного персонажа. Например, подпрыгивание героя песенки позволяет детям услышать сильную и относительно сильную долю, шаг героя в марше нацелит на точное попадание в сильную долю, а бег героя с остановками может продемонстрировать детям ритмический рисунок и отразить его точно в исполнении [2].

В обучении игре на том или ином инструменте компьютерные технологии могут оказать неоценимую помощь. Примером использования таких технологий может быть не только изложенная в работах авторов методика, но и педагогическая практика. Изучение возможности использования таких технологий в дошкольных образовательных учреждениях, а также в музыкальных образовательных центрах для детей города Чанчунь Китайской Народной Республики показало, что педагоги при обучении детей на различных инструментах используют различные образовательные программы.

В детском саду «Changchun Yangliu» города Чанчунь детей обучают игре на национальном китайском инструменте гучжэн. В компьютерной программе, которая используется и в процессе исполнения в классе, и в процессе домашних занятий демонстрируются приемы игры на этом инструменте. Дошкольник, обучающийся по этой программе, всегда может ее остановить и использовать паузу для воспроизведения тех навыков, которым он только обучился. Для вхождения ребенка в программу ее разработчиками использовалась музыка, звучащая на этом инструменте, чтобы обучающийся мог услышать качественное исполнение и мог воспринять красоту звучания этого инструмента.

В третьем детском саду муниципального управления города Чанчунь компьютерные технологии используются при обучении детей игре на пианино. Для формирования интереса ребенка к исполнению тех или иных произведений на фортепиано разработчики программы включили много популярных детских музыкальных произведений. Появление их на экране компьютера обусловлено постепенным усложнением для исполнителя. В данную программу включены упражнения, не только способствующие формированию технических исполнительских навыков, но и музыкально-теоретический материал, который дает возможность ребенку ознакомиться с нотной грамотой. Ребенок, освоивший только некоторые технические элементы игры на фортепиано, может быть заинтересован аккомпанементом, который «подстраивается» под его исполнение или вокальным «наложением», когда исполняемая им мелодия песенки не только сопровождается аккомпанементом, но и пением солиста.

В детском саду парткома города Чанчунь на занятиях, где дошкольники обучаются играть на скрипке, используются мультимедийные программы, включающие презентации о скрипке с демонстрацией картин и звуковым оформлением – звучанием различных скрипичных произведений. Помимо представления технических приемов игры на этом инструменте в программу включаются записи фортепианного аккомпанемента для сопровождения

самых несложных скрипичных произведений. На занятиях с теми, кто уже освоил некоторые приемы игры, педагоги используют записи еще одной скрипки, тем самым вовлекая начинающих скрипачей в дуэт. В программу включены и напоминания о том, как держать инструмент и смычок, следить за осанкой, звуком и т.п.

В детском саду «Changchung Наоуан» города Чанчунь дошкольников обучают игре на китайском народном инструменте эрху. Обучение на нем педагоги сопровождают также компьютерной программой, которую дети используют в процессе домашней работы для закрепления освоенных на занятии навыков. В программе приведены записи исполнения на эрху известными музыкантами, вместе с которыми дети могут играть те или иные музыкальные произведения. Перед повторением освоенного технического материала дома, дети сначала слушают звучание этого инструмента для положительного настроения на занятии.

Компьютерные технологии, как указывается многими авторами, способствуют развитию интереса детей к музыке, формированию у них желаний обучаться играть на том или ином инструменте. Программы и отдельные технологии для обучения пению, как и обучению игре на музыкальных инструментах, стимулируют детей на поиск каких-то нововведений, что является показателем развития и их творческих способностей.

Список литературы

1. Батурина, О.С., Горная, Т.И., Гимаев, Р.Х. Технологии организации музыкально-исполнительской деятельности детей дошкольного возраста (учебно-методическое пособие) // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 8–2. С. 210.

2. Ван, Я. Мультимедийное обучение делает музыкальные занятия более увлекательными // Mommy's Baby-Friendly Journal. 2014. № 1. С. 36–38.

3. Камалиева, Г.Р. Фольклор в музыкально-исполнительской деятельности детей дошкольного возраста // Концепция «общества знаний» в современной науке: сборник статей Междунар. науч.-практ.

конф., Челябинск, 11 декабря 2018 года. Часть 2 / отв. ред. А.А. Сукиасян. Уфа: Омега Сайнс, 2018. С. 74–77.

4. Кан, С. Анализ применения мультимедийных технологий в музыкальной деятельности в детском саду // Дом драмы. 2021. № 7. С. 117–118.

5. Телегина, Е.В, Трофимова, Е.Д. Музыкальная деятельность как средство адаптации первоклассников к школьным условиям // Молодой ученый: вызовы и перспективы: сборник статей по материалам IX Междунар. заочн. науч.-практ. конф., Москва, 28 апреля – 8 мая 2016 года / отв. ред. Н.Р. Красовская. М.: Интернаука, 2016. С. 13–18.

6. У, Ц. Использование мультимедиа для обучения детей музыке // Северная музыка. 2018. № 8. С. 176–184.

7. Чжу, Ц. Мультимедийные технологии в обучении музыке в детском саду // Журнал для детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 65–67.

8. Ян, Юйцзе Применение мультимедийных технологий в музыкальной деятельности // Научное качество. 2016. № 6. С. 95–98.

УДК 378.147:378.016:78(510)

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПОЗИЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ

Х. Ли

*Чанчуньский гуманитарно-научный колледж
г. Чанчунь, Китай*

Аннотация. В статье представлен анализ современных образовательных программ высшего образования, которые реализуются на музыкальных факультетах в вузах Китая, на предмет места в них дисциплин, касающихся музыкально-композиционной деятельности, обладающей большим педагогическим потенциалом.

Abstract. The article presents an analysis of modern educational programs of higher education, which are implemented at music faculties in Chinese universities for a place in them disciplines related to musical and compositional activities with great pedagogical potential.

Ключевые слова: профессиональное музыкальное образование, Китай, учебные дисциплины, музыкально-композиционная деятельность студентов.

Key words: Professional Music Education, China, Academic Disciplines, Students' Composing Activity.

Музыкально-композиционная деятельность была предметом исследования многих российских музыкантов-педагогов (Э.Б. Абдуллин, Б.Р. Иофис, Е.В. Николаева, Д.Н. Павлов и др.). В исследованиях ученых раскрыто ее содержание (это приоритетная реализация субъектом функции создания художественных текстов на языке музыки с одновременным подключением функций его исполнения и восприятия) и формы (сочинение музыки и музыкальная импровизация).

Б.Р. Иофис [4] предлагает теоретико-методическую модель овладения будущими учителями музыкально-композиционной деятельностью в процессе профессиональной вузовской подготовки. А.А. Апасов [2] раскрывает специфику музыкально-композиционной деятельности студентов с использованием компьютера.

В ряде научных исследований музыкально-композиционная деятельность является средством профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов. О.О. Гладышевой представлена методика музыкально-творческого развития будущих учителей музыки в процессе обучения музыкальной композиции [3]. В исследовании Д.Н. Павлова и Н.И. Кашиной [9; 11] предложена методика творческой самореализации студентов колледжа культуры в музыкально-композиционной деятельности на дисциплинах музыкально-теоретического цикла.

Педагогический потенциал музыкально-композиционной деятельности раскрывает в своем исследовании Е.Р. Сизова. Она полагает, что данная деятельность является высшей формой проявления музыкального сознания человека [10].

В данной статье будет представлен анализ современных образовательных программ высшего образования, которые реализуются на музыкальных факультетах в вузах Китая, на предмет места в них дисциплин, касающихся музыкально-композиционной деятельности.

Сегодня в Китае музыкально-педагогическое образование можно получить в различных типах высших учебных заведений.

В *консерваториях* в перечне специальностей есть специальность «Музыковедение», включающая, помимо прочих дисциплин, композицию и теорию (композиция, композиция народной музыки, сольфеджио, электронная музыка, техники и способы написания). В консерваториях также осуществляется подготовка по специальности «Музыкальное воспитание» (ее анализ будет представлен ниже).

В перечне специальностей *художественных вузов* присутствуют специальности «Композиция и теория» и «Музыкальное воспитание».

В *многопрофильных вузах* осуществляется подготовка по специальностям «Музыковедение», «Композиция и теория» и «Музыкальное воспитание».

В *педагогических вузах* осуществляется подготовка по специальностям «Музыковедение», «Музыкальное воспитание» и «Композиция и теория».

Учебный план подготовки учителя музыки по специальности «Музыкальное воспитание», опубликованный в 2004 г., по сравнению с учебными планами 1952 г. и 1980 г. приобрел гибкость и мобильность и учитывает индивидуальные особенности современных студентов (уровень их музыкальных и других способностей, их интересы, уровень образования и обстоятельства жизни и т.д.) [7].

Все дисциплины разделены на 4 блока: обязательные общеобразовательные дисциплины, обязательные, региональные

и дисциплины по выбору. Последние, в свою очередь, делятся на обязательные дисциплины по выбору и необязательные дисциплины. Необязательные дисциплины включают два направления подготовки: исполнительская-композиторская и историко-теоретическая. Для успешного окончания вуза студент должен набрать около 150 учебных баллов. Из них 24 учебных балла приходятся на композиторско-исполнительские предметы [7].

В число обязательных музыкальных дисциплин по учебному плану входит дисциплина «Анализ и сочинение многоголосной музыки». Ее целью является объединение таких дисциплин, как гармония, полифония; анализ музыкальных форм в одно общее целое для формирования у студентов представлений о музыкальной теории; формирование навыков анализа полифонической музыки и композиторских навыков.

Задачами данной дисциплины являются:

- изучение структуры, эволюции теории и исполнительского мастерства многоголосия;
- знакомство со строением и языком многоголосия в китайской традиционной музыке;
- тональный и гармонический анализ музыкальных произведений китайской и зарубежной многоголосной музыки, понимание роли гармонического языка как средства выражения музыкального стиля;
- изучение приемов изложения и развития музыки, овладение принципами анализа музыкальных произведений и типа их структуры, формирование умений анализировать строение многоголосных произведений различных жанров;
- изучение основных типов полифонии и ее средств выразительности;
- овладение принципами анализа полифонических произведений различных жанров;
- формирование умения использования гармонии в процессе подбора аккомпанемента к песням;

– формирование умения делать переложение песен в хоровые произведения, оркестровой партитуры в облегченную партитуру для учащихся начальной и средней школы.

Данный курс рассчитан на 144 часа [7]. Все это позволяет впоследствии студентам через призму жизненного и музыкального опыта понять композиторский замысел музыкального произведения [6].

Также в учебный план 2004 года были включены дисциплины по выбору (исполнительское-композиторское направление). Здесь предложены три группы специальностей, одна из которых – «Музыковедение и теория композиции». В нее входят дисциплины: «Обзор музыковедения», «Музыковедение народной музыки», «Обзор китайской традиционной музыки», «Основы китайской музыкальной истории», «Основы иностранной музыкальной истории», «Музыкальная критика», «Музыкальная редакция», «Музыкальная культура», «Гармония», «Полифония», «Анализ музыкальных форм», «Метод листинг музыкального инструмента».

Начиная с 2005 г., учебные планы включают, как и раньше, обязательные дисциплины (52%), дисциплины по выбору (39 %) и региональный компонент (9 %). Дисциплины специального цикла составляют отдельные модули, среди которых: «Пение», «Музыка и движение», «Основы композиции», «Теория преподавания музыки», «Педагогическая практика», «Общие профессиональные дисциплины». Отдельно стоит отметить, что модуль «Основы композиции» включает теоретические курсы (гармония, полифония, анализ музыкальных произведений, аранжировка) и практические занятия по овладению навыками сочинения музыки в различных формах и стилях [8].

Различные китайские вузы, опираясь на ресурсы имеющихся педагогических кадров, включают в свои учебные планы дисциплины по выбору: «Музыкальное творчество с помощью компьютера» (Пекинский педагогический университет), «Основы компьютерной

композиции» (Наньцзинский педагогический университет), «Фортепианная импровизация» и «Сочинение музыки» [8].

Таким образом, в учебные планы подготовки педагогов-музыкантов в различных типах высших учебных заведений входили и входят дисциплины, содержанием которых является музыкально-композиционная деятельность. В современные действующие учебные планы такие дисциплины включены как в число обязательных дисциплин, так и дисциплин по выбору.

Список литературы

1. Абдуллин, Э.Б., Николаева, Е.В. Методика музыкального образования: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. М.И. Ройтерштейна. М.: Музыка, 2006. 336 с.

2. Апасов, А.А. Музыкально-компьютерные технологии как основа приобщения студентов педагогического вуза к композиции и аранжировке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2015. 26 с.

3. Гладышева, О.О. Музыкально-творческое развитие будущих учителей музыки в процессе обучения композиции: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2004. 21 с.

4. Иофис, Б.Р. Сочинение музыки: содержание дефиниции как проблема музыкознания и педагогики музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. 2013. № 4. С. 85–94.

5. Кашина, Н.И., Ли, Х., Ся, Ц. Проблема формирования профессиональной мобильности студентов музыкального вуза Китая в процессе обучения музыкально-композиционной деятельности // Педагогическое образование в России. 2021. № 1. С. 48–54.

6. Коновалова, С.А., Коростелева, Н.И. Актуализация витагенного опыта студента в классе вокала // Фундаментальные исследования. 2007. № 7. С. 11–14.

7. Лю, Ц. Высшее музыкально-педагогическое образование в современном Китае: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2008. 154 с.

8. Лю, Ц. Особенности модернизации профессиональной подготовки учителя музыки // Весці БДПУ. Серыя 1. 2017. № 2. С. 27–31.

9. Павлов, Д.Н., Кашина, Н.И. Музыкально-композиционная деятельность как средство развития творческой самореализации студентов колледжа культуры: монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2019. 110 с.

10. Сизова, Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2008. 43 с.

11. Kashina N.I., Pavlov D.N., Li H. Music-Digital Technologies as a Means of Developing Creative Independence of Students of Colleges and Higher Schools in China and Russia // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the International Scientific Conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” (DETP 2020). P. 27–31.

УДК 372.878

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

А.Г. Гокина, Н.В. Горяйнова

*Самарский государственный социально-педагогический университет
г. Самара, Россия*

Аннотация. В статье раскрываются вопросы, связанные с особенностями организации и содержания педагогического общения на уроках музыки. Даны характеристики отдельных компонентов педагогического общения.

Abstract. The article reveals the issues related to the peculiarities of the organization and content of pedagogical communication in music lessons. The characteristics of individual components of pedagogical communication are given.

Ключевые слова: урок музыки, педагогическое общение, компоненты педагогического общения.

Key words: Music Lesson, Pedagogical Communication, Components of Pedagogical Communication.

Вопросы, связанные с особенностями содержания и организации педагогического общения на уроках музыки, не теряли своей актуальности для исследователей и педагогов на протяжении всего XX века и продолжают быть актуальными в настоящее время. Обратившись одним из первых к проблеме музыкального мышления, Б.Л. Яворский отмечал, что «музыкальная речь, одна из составных частей звуковой речи, черпает свой материал из той же жизни, проявлением которой она является» [7, с. 241].

Анализируя музыкальную интонацию, Б.В. Асафьев отмечал, что «музыка как искусство не существует вне процесса социальной коммуникации, поскольку она – прежде всего искусство человеческого общения» [1, с. 296].

Педагогическое общение учителя музыки с учащимися на уроке музыки – динамичный процесс, который имеет свои отличия в сравнении с взаимодействием, осуществляемым учителями других школьных дисциплин; это отличие проявляется в содержании и особой эмоциональной окраске всех граней педагогического общения. По образному выражению Б.В. Асафьева, музыка «живет убедительной своей эмоциональной образностью, живой интонационной речью, насыщенной то ораторским пафосом, то интимным лиризмом, то драматической страстностью, то вдумчивым созерцанием» [2, с. 29,30]. «Музыка – естественные богатства, а слова очень часто ассигнации. Слова можно говорить, не интонируя их качества, их истинного смысла; музыка же всегда интонационна, а иначе не «слышима» [2, с. 18].

Педагогическое общение в ситуации «музыка – ученик – учитель» – скорее полилог. Л.И. Божович отмечает, что «помимо общения со значимым взрослым (учителем) и воображаемыми партнерами (героями произведения, автором), ученик, как правило, включается в диалог со своим «другим Я», в так называемое

самообщение, ведущее к саморефлексии и самопознанию» [3, с. 185].

Особого внимания учителя музыки требуют такие разделы урока, когда педагог и его ученики являются одновременно и слушателями, и исполнителями, и со-творцами: это процесс разучивания песни, художественный анализ музыкального образа, музыкальная импровизация и т.д. При этом важно помнить, что учитель музыки является еще и посредником между своими учениками и миром культуры. Конечно, соотношение всех названных выше компонентов на каждом этапе урока организовано по-разному, но именно учитель создает необходимый эмоциональный «контекст», когда возникает коммуникация между автором, исполнителем и слушателем на уроке музыки. Одна из основных задач, стоящих перед педагогом, заключается не столько в информировании учащихся сведениями, фактами из истории создания и содержании произведения, а в создании предпосылок для понимания идеи и позиции автора, раскрытия сути музыкального образа, выявления личностного смысла музыкального произведения.

Компоненты педагогического общения на уроках музыки разнообразны: это язык самой музыки (музыкальная интонация); вербальные и невербальные компоненты и др. В профессиональной речи педагога особое внимание необходимо уделять коммуникативной компетентности учителя, качеству его речи (грамотность, логика, доступность изложения, эмоциональность, дикция и др.), четкому отбору информации, предлагаемой учащимся, ориентации на процесс непосредственной коммуникации.

Помимо вышеперечисленных компонентов, для учителя музыки важно умение выбрать оптимальную «тональность» разговора, тактично включиться в процесс приобщения учеников к миру музыки. Как отмечает Л.В. Корнева, «в состоянии комфортного общения две личности – учитель и ученик – начинают образовывать некое общее эмоционально-психологическое пространство, в котором разворачивается творческий процесс приобщения ученика к человеческой культуре, разностороннего познания окружающей его действительности и себя самого» [4, с. 24].

Опыт ведущих учителей-практиков показывает, что наиболее яркими и запоминающимися становятся такие уроки, когда ученики одновременно выступают как исполнители, слушатели и участники творческого процесса и вносят свое понимание образа музыкального произведения в его интерпретацию. Еще Б.В. Асафьев подчеркивал, что мысль может быть выражена не только посредством слова: «Обычно полагают, что мысль может быть высказана только словом... что в музыке – содержание само по себе, а все элементы, составляющие музыку, сами по себе» [2, с. 273]. «В музыке композитор проводит свою мысль как звуко-интонацию, пользуясь, конечно, теми или иными конструктивными схемами» [2, с. 332]. Поэтому формальный подход к анализу и интерпретации содержания музыкальных произведений на уроке может разрушить хрупкую атмосферу общения детей с музыкой и целостность их восприятия. Учителю не стоит торопиться с подсказкой ответа на возникающие вопросы. Ученикам всегда надо дать возможность спокойно подумать, так как размышления на уроке музыки – это возможность продлить процесс их художественного общения с музыкой.

На уроке музыки важно не только то, что говорят ученики, но и как они это говорят. Учитель музыки, общаясь со своими учениками, не должен внушать им готовые схемы восприятия образа, а организовывать совместную деятельность на уроке таким образом, чтобы она становилась инструментом воспитания чувств и развития творческого мышления обучающихся. «Музыкальные переживания, – подчеркивает Б.М. Теплов, – по существу своему – эмоциональные переживания, и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки» [6, с. 53].

На уроке музыки огромное значение имеет единство эмоционального состояния учителя и обучающихся, которое определяется совместным восприятием и переживанием музыкального произведения. Обучающимся нужны не столько новые информационные сведения о музыкальных произведениях, сколько новые переживания в связи с ними. «Фиксировать, уточнять и

развивать эти переживания обязан каждый учитель, педагогическое общение которого в школьном классе выступает как явление, имеющее объективное социальное значение, служащее как бы переходной ступенью от психологии к педагогике и методике музыкального обучения, ставящим своей целью не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» [5, с. 53].

Обратим особое внимание на то, что общение как художественно-педагогический процесс не может складываться в атмосфере «давления» на ребенка. Общение на любом уроке, тем более, на уроке искусства, должно быть творческим. Пространство реального общения ограничено, сфера духовного общения безгранична.

Таким образом, педагогическое общение на уроках музыки имеет отличительные особенности, список которых, в зависимости от возраста обучающихся, может корректироваться и дополняться. Компоненты педагогического общения на уроках музыки отражают, с одной стороны, специфику урока искусства, а, с другой стороны, – возрастные и индивидуально-психологические особенности обучающихся.

Список литературы

1. Асафьев, Б.В. Избранные труды: в 7 т. Т. 5. Избранные работы о советской музыке. М.: Издательство Академии наук СССР, 1957. 388 с.
2. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс: в 2 кн. Книга 1. М.: Музыка (Ленинградское отделение), 1971. 378 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
4. Корнева, Л.В. Психологические основы педагогической практики: учебное пособие для студ. высш. учеб. зав. М.: Владос, 2006. 157 с.
5. Красильникова, М.С. Восприятие музыкального образа школьниками // Обучение и воспитание школьников средствами музыкального искусства: сборник научных трудов / отв. ред. Г.С. Тарасов. М.: НИИ школ, 1981. С. 58–71.

6. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. Психология музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1985. 328 с.

7. Яворский, Б.Л. Строение музыкальной речи. Материалы и заметки. М.: Типография Г. Аралова, 1908. 8 с.

УДК 78 + 371.311.3

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДЭТАП КОММУНИКАЦИОННОГО ЭТАПА МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ОБЩЕНИЮ

М.Н. Курлапов

*Детская музыкальная школа №3 им. Д.Д. Шостаковича
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается один из подэтапов методики формирования готовности к художественному общению. Перечисляются методы, на которых строится данная методика. Описываются конкретные задания и игры, которые можно применять на занятиях в коллективных видах музыкальной творческой деятельности (оркестры, ансамбли, творческие коллективы).

Abstract. The article considers one of the subtypes of the methodology of formation of readiness for artistic communication. The methods on which this technique is based are listed. Specific exercises and games that can be used in the classroom in collective types of musical creative activity (orchestras, ensembles, creative teams) are described.

Ключевые слова: художественное общение, методика, методы, игры, упражнения.

Keywords: Artistic Communication, Methodology, Methods, Games, Exercises.

Анализ работ И.И. Польской, А.Д. Готлиба, Е.П. Лукьяновой показывает, что ансамбль выступает средством формирования художественного общения, так как ансамблевое исполнительство

требует сформированности взаимодействия между исполнителями (ансамблистами, ансамблистами и дирижером, исполнителями и автором) [2; 4].

Одной из необходимых предпосылок для формирования готовности к художественному общению является формирование готовности к взаимодействию между исполнителями музыкального произведения. На это нацелен «информационный» подэтап «коммуникационного» этапа методики формирования готовности к художественному общению.

На информационном подэтапе, исходя из первой задачи этапа, связанной с установлением взаимодействия между исполнителями музыкального произведения, первоначально необходимо вызвать интерес к произведению, над которым учащиеся начинают работу. Для этого осуществляется поиск интересных фактов об авторе и произведении, их представление в увлекательной форме, обязательное совместное обсуждение участниками ансамбля исполняемых произведений, поддержка возникшего интереса к дальнейшей работе.

Для решения этой задачи были использованы следующие методы: метод размышления о музыке, метод проектов, метод создания художественного контекста. Метод размышления о музыке (Д.Б. Кабалевский) применяется в процессе беседы учителя с учениками; здесь важна четко сформулированная задача и ее совместное решение, после чего делается окончательный вывод самими учениками [3]; метод проектов (Г. Меандров, Е.С. Полат) включает в себя несколько этапов: формирование у детей стимула к работе и выбор проекта, составление предварительного плана, подготовка к выполнению, создание детального плана, выполнение проекта и его рефлексия [5]; метод создания художественного контекста (Л.В. Горюнова) основан на привлечении образцов смежных видов искусства, обращении к историко-культурному опыту, к тем или иным жизненным ситуациям. Этот метод помогает представить

музыку в богатой и разнообразной связи с другими видами искусства [1].

Первым в решении задач подэтапа стало задание «расскажи другу о произведении и авторе». Цель данного задания – вызвать интерес к исполняемой музыке, сформировать мотивацию к работе. В процессе выполнения задания дети должны были найти несколько ярких и интересных фактов из истории создания произведения и затем донести эту информацию до остальных участников исполнительского коллектива; руководители коллективов также активно участвуют в этом поисковом процессе.

Метод проектов был реализован в проекте «представь произведение от имени композитора», представленного в форме «групповой презентации». Ученики получили задание: в малых группах (2–3 ребенка) подготовить сообщение по каждому из произведений, исполняемых коллективом. Задание включало в себя подготовку презентации, в которой повествование идет от имени автора. Для выполнения этого задания дети обращались к специальной, научно-популярной и художественной литературе. Дети включили в свои презентации образцы художественного творчества разных стилей и исторических эпох, аудио записи, а также художественные атрибуты.

С целью расширения объема знаний о произведении и его авторе в работе применялись также игровые формы. Игра «верю – не верю» использовалась для того, чтобы понять мысли, чувства композитора, представить эпоху, в которую он творил, попытаться понять, как различные жизненные ситуации влияли на его творчество. Игра состоит в следующем: один из участников ансамбля называет три факта биографии композитора или факты, характеризующие его творчество. Среди них – два правдивых факта, один – ложный. Задача рассказчика – убедить всех, что он сообщает достоверные факты. У всех остальных – раскрыть ложную информацию. При этом рассказчику можно задавать вопросы, пытаться «поймать» его

на неточностях. Таким образом происходит уточнение знаний об авторе и его произведениях.

Игра «удали лишнее» состоит в следующем: участникам ансамбля предъявлялись три музыкальных фрагмента (два – одного автора, третий – другого). Участникам предлагалось назвать «лишний» фрагмент и автора двух других фрагментов.

В процессе выполнения описанных заданий дети перестают опасаться критики со стороны руководителей и сверстников, они учатся выражать свою позицию. Дети активно обсуждают музыкальные произведения в совместных беседах и общаются на заданные темы в социальных сетях и мессенджерах. Это способствует продуктивному взаимодействию между участниками ансамбля на репетициях и возникновению заинтересованного общения с творчеством композитора. Также формируется багаж музыкальных знаний, относящихся к изучаемым произведениям, эпохам и различным видам искусства. Ансамблисты учатся взаимодействию между собой. Появляется интерес к исполняемым произведениям и желание применить полученную информацию в работе над музыкальными сочинениями.

Список литературы

1. Горюнова, Л.В. Музыка – язык общения // Искусство в школе. 2004. №5. С. 3–11.
2. Готлиб, А.Д. Основы ансамблевой техники. М.: Музыка, 1971. 94 с.
3. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1981. 192 с.
4. Лукьянова, Е.П. Формирование профессионально-коммуникативных качеств у студентов музыкально-исполнительских вузов в классе камерного ансамбля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2006. 174 с.

5. Меандров, Г. Метод проектов в начальной школе // В помощь комплексно-проектной работе: методическое пособие для педагогов: материалы Урал. обл. опыт. станции соцвоса им. В.И. Ленина / под ред. М. Пумпянского, А. Калгановой. Свердловск. М.: Госиздат, Уральское обл. отделение, типография «Гранит», 1931. С. 9–18.

УДК 372.878

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ
МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОГО ТРЕНИНГА**

Г.А. Яруллина

*Арский педагогический колледж им. Г. Тукая
г. Арск, Россия*

Аннотация. Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка независимо от того, в каком возрасте он приходит в первый класс. В этой связи актуализируется проблема социально-психологической адаптации ребенка к школе как проблема освоения им нового социального пространства развития и новой социальной позиции – позиции школьника. Это одна из наиболее актуальных проблем переходного периода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту. В статье дано определение понятиям «социально-психологическая адаптация» и «музыкально-игровой тренинг», рассмотрены исследования П.П. Блонского, Я.А. Коменского, Й. Хёйзинги, А.Л. Венгера, А.А. Налчаджяна по вопросам социально-психологической адаптации, труды Е.А. Левановой, Н.Г. Лускановой и др. по использованию музыкально-игрового тренинга в учебном процессе.

Abstract. Admission to school is a turning point in a child's life, regardless of the age at which he comes to the first grade. In this regard, the problem of socio-psychological adaptation of a child to school is actualized as a problem of mastering a new social space of development and a new

social position – the position of a student. This is one of the most pressing problems of the transition period from senior preschool to junior school age. The article defines the concepts of "socio-psychological adaptation" and "music-game training", studies on the issues of socio-psychological adaptation in the works of: P.P. Blonsky, Ya.A. Komensky, J. Heising, A.L. Wenger, A.A. Nalchajyan and the question of music-game training in the works of E.A. Levanova, N.G. Luskanova and others.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, музыкально-игровой тренинг, младший школьник.

Keywords: Adaptation, Socio-Psychological Adaptation, Music and Game Training, Junior High School Student.

Адаптация первоклассников к обучению в школе рассматривается как актуальная проблема современного образования. Будучи сложным и трудным для него процессом приспособления к новым социальным условиям и новому виду деятельности, адаптация требует от ребенка больших эмоциональных и психологических затрат. Задача школы – поиск здоровьесберегающих технологий обучения, позволяющих избежать нервных, психических, физических перегрузок ребенка в адаптационный период.

Социально-психологическая адаптация – это активное и целенаправленное усвоение норм, правил, ценностей как общества в целом, так и конкретного, ближайшего социального окружения человека: семьи, группы в детском саду, школы и т. д.

Н.А. Свиридов указывал, что социально-психологическая адаптация может быть определена как вступление личности в отношения внутри группы, приспособление к этим отношениям, создание образцов мышления и поведения, которые отражают систему ценностей и норм данного коллектива (группы), получение, усвоение и развитие умений и навыков межличностного общения в этом коллективе [7].

Музыкально игровые тренинги могут явиться эффективным способом преодоления социально-психологической адаптации младших школьников.

Музыкально-игровой тренинг – это новая оригинальная форма организации совместной деятельности. Интегрируя его элементы в образовательную деятельность, педагог без лишнего напряжения поддерживает положительную детскую мотивацию на конструктивное межличностное общение в процессе совместной деятельности, что способствует усвоению образовательного материала и развитию конструктивной коммуникации в группе.

На таких занятиях ученик, как правило, чувствует себя принятым и активно принимающим других. Он пользуется полным доверием класса и не боится доверять окружающим. Тренинговая группа позволяет ученику получать постоянную обратную связь, то есть узнавать мнение окружающих о своей манере поведения, о тех чувствах, которые испытывают люди, общающиеся с ним.

Музыкально-игровые тренинги имеют комплексный характер и несут образовательно-развивающую смысловую нагрузку. Комплекс упражнений музыкально-игрового тренинга включает:

- коммуникативно-релаксирующие упражнения (способствуют снятию тревожности, умственного и эмоционального напряжения);
- моторно-двигательные упражнения (развивают моторику и координацию);
- музыкально-речевые упражнения (обеспечивают совершенствование речевых функций);
- имитационно-моделирующие упражнения (способствуют воспроизведению реальных и условных ситуаций выразительными средствами);
- коммуникативно-тактильные упражнения (способствуют развитию сенсорного восприятия, коммуникативных умений).

Педагогический потенциал музыкально-игровых тренингов для социально-психологической адаптации младших школьников заключается в том, что они открывают перед школьником практически

неограниченные возможности: дети, открываясь другим, начинают лучше понимать самих себя; проявляют свои личностные качества в активной форме; получают новые знания, совершенствуют свои навыки; преодолевают различные психологические барьеры и препятствия.

Для оценки социально-психологической адаптации младших школьников можно использовать методики, например, анкетирование, психологические тесты и др.

Нужно отбирать наиболее эффективные методики, которые отвечают таким критериям:

- направлены на изучение всех ключевых параметров адаптации;
- не только выявляют признаки дезадаптации, но и позволяют выявить факторы, влияющие на появление проблем в адаптации;
- не требуют значительных организационных, временных и материальных затрат для их проведения.

С помощью таких методик, как «Страхи в домиках», «Мое настроение в цветах» выявляется эмоциональное состояние детей в период адаптации. Оно зависит от таких факторов, как межличностные отношения, физическая и умственная нагрузка, индивидуальные личностные особенности, внутрисемейные отношения [3].

Цветовое фиксирование своего настроения у первоклассников в течение учебного года раз в неделю способно рассказать о характере социально-психологической адаптации. Преобладание положительных, ярких, активных цветов (красный, желтый) является показателем безболезненной адаптации [3].

Для выявления самооценки ребенка и межличностных отношений в классном коллективе можно использовать методику «Дом Доброты» И.В. Вачкова. Суть данной методики заключается в том, что дети должны расселять дом Доброты, который имеет три этажа и самую верхнюю одну квартиру на крыше. Чаще всего младшие школьники имеют высокую и завышенную самооценку, считают себя добрыми, «хорошими» и «умными» и положительно оценивают свои

школьные успехи уже только потому, что они очень старались, хотели сделать правильно [2].

На основе изученных методик и приемов были разработаны методические рекомендации, в соответствии с которыми для использования музыкально-игрового тренинга в целях социально-психологической адаптации младших школьников необходимо:

- подобрать музыкально-игровой тренинг с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- грамотно объяснить правила музыкально-игрового тренинга участникам;
- создать благоприятные условия для развития личности ребенка (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), формирования учебной мотивации;
- поощрять всех участников музыкально-игрового тренинга, давать обратную связь;
- развить способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей;
- диагностировать и скорректировать личностные качества и умения, снять барьеры, мешающие социально-психологической адаптации.

Список литературы

1. Белякова, Н.В. Школьная дезадаптация у первоклассников: систематизация причин и комплексный подход к их предупреждению: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Томск, 1999. 280 с.
2. Вачков, И.В. Психология для малышей. М.: Генезис, 2001. 175 с.
3. Захаров, А.И. Как преодолеть страхи у детей. М.: Педагогика, 1986. 167 с.
4. Леванова, Е.А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. СПб., 2011. 208 с.
5. Лусканова, Н.Г. Методы исследования детей с трудностями обучения. М., 1999. 164 с.

6. Налчаджян, А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. 186 с.

7. Свиридов, Н.А. Социальная адаптация личности в трудовом коллективе: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.09. Л., 1974. 246 с.

8. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие для студ. высш. учеб. зав. М.: Психотерапия, 2009. 539 с.

УДК 379.81

МУЗЫКАЛЬНОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРАХ КИТАЯ

Ч.Ч. Ван, Н.Г. Тагильцева

*Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. В статье раскрываются основы функционирования образовательных центров Китая, в которых осуществляется обучение детей разным видам музыкальной и художественной деятельности. Показаны основные направления вокального обучения детей в таких центрах, представлены методы работы, используемые педагогами на занятиях.

Abstract. The article reveals the foundations of the functioning of educational centers in China, in which children are taught various types of musical and artistic activities. The main directions of vocal teaching of children in such centers are revealed, the methods of work used by teachers in the classroom are presented.

Ключевые слова: образовательный центр, Китай, музыкальное образование, художественное образование, вокальное обучение.

Keywords: Educational Center, China, Music Education, Art Education, Vocal Training.

Всестороннему развитию детей в Китае в настоящее время уделяется большое внимание. Одним из его эффективных средств является искусство, и занятия детей искусством проходят в различных учебных заведениях, в том числе, в тех, которые реализуют художественное образование за пределами государственных школ.

В октябре 2020 года Главное управление Центрального комитета Коммунистической партии Китая и Главное управление Государственного совета опубликовали «Заключения о всестороннем укреплении и улучшении школьного эстетического образования в новую эру» [1], в котором говорится о необходимости активизации эстетического образования детей и включения его в систему общего образования с учетом реальных условий каждой провинции страны. В документе подчеркивается, что красота является источником нравственности и средством духовного развития подрастающего поколения. В связи с этим, развиваясь эстетически, ребенок развивается и духовно.

Организовать качественное эстетическое воспитание сегодня в Китае призваны образовательные центры, которые, как указывается в названном документе, обладают гибкими методами обучения, разнообразием видов искусств, методиками и технологиями углубленного освоения детьми искусства [2; 4; 7].

Следует отметить, что сегодня в Китае есть много учебных заведений, в которых дети помимо изучения общих дисциплин, учатся танцу, игре на инструментах (фортепиано, гучжэн), занимаются каллиграфией, программированием, спортивными играми (баскетболом, футболом и т.д.). Как правило, в такие центры дети приходят в выходные дни (субботу и воскресенье) или праздничные дни. Несмотря на то, что такие центры оплачиваются родителями, популярность их чрезвычайно велика. Их посещает большое количество детей разного возраста. Образовательные центры такого типа зачастую не находятся в ведении государства и являются частными учебными заведениями.

Желающие продолжать изучать музыку, петь, играть

на инструментах, сочинять музыку, дирижировать, могут поступить учиться в среднюю школу при консерватории. В настоящее время в Китае одиннадцать консерваторий; при десяти из них имеются музыкальные школы. Это школы при Центральной, Синхайской, Сычуаньской, Уханьской и других консерваториях. Ученики образовательных центров принимают участие в провинциальных, муниципальных и национальных конкурсах, благотворительных концертах, программах «Весенний фестиваль» и «День защиты детей», программе талантов Shandong TV и др.

Одной из таких образовательных организаций является образовательный центр «Tongmeng Music Education». Несмотря на то, что в названии имеется только слово «Музыкальное», в центре дети не только поют, обучаются игре на фортепиано, но и занимаются танцами и изобразительной деятельностью. В центре обучается 90 детей, возраст которых от пяти до тринадцати лет. Девятнадцать обучающихся в центре занимаются только вокалом, остальные дети совмещают занятия вокалом с танцами, рисованием, обучением игре на фортепиано.

Методика обучения пению в таких центрах сегодня изучается многими китайскими авторами [6; 7]. При обучении пению, в котором внимание уделяется именно академическим, а не эстрадным вокальным навыкам, на уроках используется доступный и интересный для детей песенный репертуар. В процессе обучения пению в центре огромная роль принадлежит здоровьесберегающим технологиям. Так, на занятиях педагоги обращают внимание на правильную осанку, верное дыхание, правильное, не форсированное пение. С детьми проводятся беседы по сохранению голоса. На занятии вокалом внимание уделяется правильной артикуляции, точному произношению слов, что в значительной мере помогает и речевому развитию каждого ребенка. Педагоги стараются развивать музыкальный слух ребенка, в частности, многие дети прекрасно ориентируются в пентатонике, но для них бывает сложным петь мажорную или минорную гамму. Поэтому для распевания педагоги берут попевки на основе мажорного

или минорного звукоряда, тренируя слух ребенка и приобщая его к звукоряду западной музыкальной культуры.

Домашние задания для детей, как правило, предусматривают применение информационных технологий в качестве средства для помощи в подготовке самостоятельной работы по музыкальным видам деятельности. Информационные технологии используются не только в процессе музыкальной подготовки детей, но и в музыкальном обучении студентов колледжей и университетов [3; 5].

Формами обучения детей в образовательных центрах могут быть индивидуальные и групповые занятия. Сочетание индивидуальных и групповых занятий позволяет сформировать детский коллектив, при этом развивая индивидуальные вокальные способности каждого ребенка. Атмосфера занятия настраивает ребенка на позитивное отношение к пению и укрепляет желание заниматься этим видом музыкальной деятельности.

Таким образом, небольшое количество детских музыкальных школ в Китае восполняется культурно-просветительскими, образовательными центрами, которые способствуют появлению любителей мирового музыкального классического наследия, а также китайской музыкальной культуры. Вокальное воспитание детей в центрах китайской музыки способствует усвоению ими знаний о национальной музыкальной культуре и ценностному отношению к ее лучшим образцам.

Список литературы

1. Заключение о всестороннем укреплении и улучшении школьного эстетического образования в новую эру [Электронный ресурс]. URL: http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-09/28/content_10196.htm (Дата обращения: 21.09.2021).

2. Лян, Ч. Анализ статуса преподавания и социализации в музыкальных образовательных центрах: преподавание и нынешнее состояние // Китайский литературовед и художник. 2018. № 5. С. 256.

3. Тагильцева, Н.Г., Цзя, Ц. Дистанционное музыкальное образование в школе «Бейху» // Современные проблемы высшего

образования. Творчество в дистанционном формате: материалы VI Международ. науч.-практ. конф., Москва, 15–25 апреля 2021 г. / под общ. ред. С.М. Низамутдиновой. М.: УЦ Перспектива, 2021. С. 191–194.

4. Хан, Ц. Краткая дискуссия о преподавании в музыкальных учебных заведениях // Мода завтрашнего дня. 2019. №7. С. 117.

5. Чжан, С., Тагильцева, Н.Г. Компьютерные технологии в музыкальном образовании дошкольников Китая и России // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 23 октября 2020 г.) / ред. колл.: Е.А. Дыганова (отв. ред.) и др. Казань: Издательство Казанского университета, 2020. С. 326–330.

6. Чжу, С. Некоторые предложения по обучению детей вокалу в музыкальных образовательных центрах на примере региона «Пекин-Тяньцзинь-Хэбэй» // Китайский литературовед и художник. 2018. №7. С. 189.

7. Чэнь, Х. Краткое обсуждение методов и приемов преподавания вокала детям // Популярная литература и искусство. 2016. №14. С. 223.

УДК 372.878

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СЛУХ КАК ПОНЯТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

И. Фан

Центр художественного обучения «To Music»

г. Тайчжоу, Китай

Л.В. Ясинских

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация: В статье обосновывается значение развития эмоционального слуха для распознавания учащимися начальной школы художественной эмоции, значимой для понимания идеи, замысла произведения. Рассматривается эмоциональная природа искусства,

особенность эстетических эмоций, содержащих идейно-художественное содержание произведения. Определяется роль эмоционального слуха в осознании коммуникативной направленности искусства.

Abstract: The article substantiates the importance of the development of emotional hearing for the recognition of artistic emotion by primary school students, which is significant for understanding the idea, the idea of the work. The article considers the emotional nature of art, the peculiarity of aesthetic emotions containing the ideological and artistic content of the work. The role of emotional hearing in the awareness of the communicative orientation of art is determined.

Ключевые слова: музыкальное искусство, эмоциональное содержание музыки, эмоциональный слух, учащиеся, урок музыки в школе.

Keywords: Musical Art, Emotional Content of Music, Emotional Hearing, Students, Music Lesson at School.

В настоящее время проблема понимания художественного произведения, в том числе и музыкального, через освоение эмоционального содержания является, безусловно, одной из значимых в музыкальной педагогике. К данной проблеме в разное время обращались специалисты в области психологии искусства, музыковеды и педагоги (В.В. Медушевский, А.А. Мелик-Пашаев, Е.В. Назайкинский, В.Г. Ражников, А.Н. Сохор, Б.М. Теплов, Г.С. Тарасов, В.Н. Холопова и др.).

Аргументированная данными авторами значимость эмоционального компонента для понимания произведения имеет единое основание. Эмоции в искусстве содержательны, «суть умные эмоции» (Л.С. Выготский). Автор целенаправленно воплощает чувства, эмоции в произведении, чтобы вызвать у реципиента их переживание, и на этой основе поразмыслить над идейно-художественным содержанием произведения.

В литературоведении широко употребляется понятие «пафос» как эмоциональное содержание художественного произведения, гамма чувств, которые выражены в произведении автором и составляют идейно-эмоциональное ядро его содержания. По мнению Н.Г. Кудиной, З.Н. Новлянской, в пафосе чувство и мысль художника составляют единое целое, для понимания произведения (его пафоса) необходимо «открыть» и «возродить» эмоциональное ядро, «в понимании пафоса ключ к идее произведения» [2, с. 73].

В музыкознании, в теории трех сторон музыкального содержания – эмоциональной, изобразительной, символической – эмоция стоит на первом месте [4, с. 4]. По мнению В.Н. Холоповой, именно эмоция определяет в произведении существеннейший содержательный характер, который дополняется сущностными элементами жанра (символа).

Признавая значимость эмоциональной составляющей в содержании музыкального искусства, Б.М. Теплов отмечает «если музыка по самому существу своему является выражением эмоционального содержания, то музыкальный слух должен быть, очевидно, эмоциональным слухом» [5, с. 122]. Отмечая важность эмоционального переживания для понимания музыки «и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки» [5, с. 53], Б.М. Теплов определяет эмоциональную отзывчивость на музыку центром музыкальности человека.

Приоритет эмоциональной отзывчивости в теории Б.М. Теплова доказывает, значимость переживания эмоций, чувств, воплощенных в произведении для понимания музыки, и одновременно определяет, что слух, должен, прежде всего, проявлять чувствительность к музыкальным эмоциям, выраженным в произведении, он должен слышать и распознавать их. Если по какой-то причине это не происходит, значит человек не сможет сопереживать чувствам, эмоциям, которые композитор воплотил в произведении, а уровень понимания и взаимодействия с искусством будет минимизирован. Музыкант не способный «схватить» ведущую художественную

(музыкальную) эмоцию, не сможет воплотить в своем исполнении и композиторский замысел. Исполнение, лишенное распознавания, переживания и понимания художественной эмоции характеризуется музыкантами как «скучное», бессмысленное, воспроизведение «голых нот». Слушатель, который утерял способность со-настраиваться эмоциональной волне, выраженной в музыке не готов к диалогу с автором произведения, и в целом не способен вступить с художественным произведением во взаимодействие. «Человек эстетически глухнет, когда слышит музыку, с которой его душа не вступает в эмоциональный контакт» [1, с. 101].

Ситуация обостряется еще тем, что всесторонняя рационализация, информатизация, а в настоящее время и цифровизация внесли ограничение естественного в человеке, в том числе, и в отношении его эмоций. Современный человек все чаще проявляет «эмоциональную тугоухость» (В.П. Морозов). Если ранее «эмоциональную глухоту» проявляли дети, воспитывающиеся без родителей, в детских домах, то сегодня низкий порог распознавания эмоций выявлен и у детей, растущих дома, в полноценных семьях. Отчасти это объясняется сокращением времени на «живое» общение со сверстниками и родителями, его замещение на виртуальное, с SMS-сообщениями.

Все сказанное выше доказывает значимость развития способности определять и распознавать эмоциональную информацию сообщения (текста, произведения), как для понимания музыкального искусства, так и для межличностного общения, эффективного взаимодействия.

На основании этого коллектив авторов под руководством В.П. Морозова выделил и охарактеризовал феномен «эмоциональный слух» как способность человека к адекватной оценке эмоциональной информации, заключенной в звуковой форме сообщения [3, с. 569]. Результаты, полученные В.П. Морозовым в ходе исследования, доказывают, что способность распознавать эмоции в диапазоне одной возрастной категории более развита у музыкантов в сравнении

с не музыкантами. «Обладателями сверхвысокой способностью определения и распознавания эмоций (до 90–95%) являются музыканты, дирижеры хоровых коллективов, артисты балета. Наряду с этим обращает на себя внимание и более высокий в среднем уровень правильных оценок эмоций у взрослых вокалистов и детей-музыкантов по сравнению с не вокалистами и не музыкантами даже в пределах одной возрастной категории (разница составляет 20–30%) [3, с. 18].

А.Х. Пашина в ходе исследований выявила, что высокий уровень распознавания эмоционального контекста сообщения характеризует личность художественного типа, так как адекватная оценка эмоций возможна при условии, что данная эмоция сформировалась и зафиксировалась в памяти человека как его субъективный опыт.

Результаты исследований доказывают эффективность занятий музыкой в развитии чувствительности слуха к эмоциям, и как следствие, необходимость теоретического обоснования феномена «эмоциональный слух» в музыкальном образовании, с последующей разработкой подходов, принципов, методов его развития в практике. Эффективность совершенствования эмоционального слуха на музыкальных занятиях обеспечивается благодаря идентичности средств выразительности, используемых для передачи эмоционального контекста, в речи и музыке.

Определяя эмоциональный слух как способность распознавания музыкальных эмоций, значимых для понимания идеи, замысла произведения и осознания коммуникативной направленности музыкального искусства, мы считаем, что учащимся начальной школы именно на основе эмоционального тона произведения доступно подойти к осознанию идеи, замысла произведения. Доказательством является ряд исследований, где демонстрируется, что младший школьник и дети старшего дошкольного возраста способны на основе распознавания и определения музыкальной эмоции понять идею произведения.

Развитие на уроках музыки эмоционального слуха способствует достижению личностных, метапредметных и предметных результатов. Так, развитие у учащихся способности определять эмоциональную информацию сообщения будет содействовать адекватному восприятию детьми объекта общения, овладению средствами социальной коммуникации и способствовать социализации личности. На основе развития эмпатии к эмоциям другого человека, умения выявлять выраженные в музыке чувства и передавать свои эмоции через творческое самовыражение формируются коммуникативные УУД. Развитие эмоционального слуха важно для привлечения внимания учащихся к эмоциональному содержанию произведений разных видов искусства, прежде всего музыки и литературы. Учащимся начальных классов, не имеющим специальной музыкальной подготовки, именно через определение и проживание основной художественной эмоции произведения доступно понимание искусства, присвоение духовных ценностей, воплощенных в нем.

Список литературы

1. Днепров, В. О музыкальных эмоциях: Эстетические размышления // Кризис буржуазной культуры и музыка. М.: Музыка, 1972. С. 99–174.
2. Кудина, Г.Н., Новлянская, З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: методическое пособие. М.: ИЦ ГАРАНТ, 1992. 212 с.
3. Морозов, В.П. Эмоциональный слух человека // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. 1985. № 6. С. 568–576.
4. Теплов, Б.М. Избранные труды. В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
5. Холопова, В.Н. Методика анализа музыкальных эмоций: учебное пособие для музыкальных вузов. М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2018. 36 с.

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА У ДЕТЕЙ В СЕЛЬСКИХ ДЕТСКИХ САДАХ КИТАЯ

Ц. Чжан, Н.Г. Тагильцева

*Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности музыкально-ритмического воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях Китая. Подчеркивается, что такое воспитание вытекает из особенностей китайской национальной музыкальной культуры, где перкуссия, ритм являются основными средствами художественной выразительности. Предлагаются самодельные музыкальные инструменты, которые могут служить аккомпанементом к пению и танцам дошкольников, что в значительной степени развивает их музыкально-ритмическое чувство.

Abstract. The article discusses the possibilities of musical and rhythmic education of children in preschool educational institutions in China. It is emphasized that such education stems from the peculiarities of the Chinese national musical culture, where percussion and rhythm are the main means of artistic expression. Homemade musical instruments are offered that can serve as an accompaniment to the singing and dancing of preschoolers, which greatly develops their musical and rhythmic sense.

Ключевые слова: дошкольники, музыкально-ритмическое развитие, самодельные музыкальные инструменты, музыкальное образование.

Keywords: Preschoolers, Musical and Rhythmic Development, Homemade Musical Instruments, Music Education.

Рассматривая историю развития дошкольного образования в Китае, можно отметить, что учебная программа дошкольного образования постоянно совершенствовалась и разрабатывалась в процессе реформ от полного копирования зарубежных моделей

до включения китайских национальных методик и технологий. Китайский автор Чжан Лифанг в одной из своих работ [6] определяет, что процесс развития дошкольного музыкального образования в Китае примерно разделен на четыре этапа, а именно:

1. С начала XX века до середины 1960-х годов дошкольное музыкальное образование подчеркивало функцию идеологического и нравственного воспитания, большое значение придавало музыкальным знаниям и навыкам.

2. С середины 1960-х до конца 1970-х годов (под влиянием «культурной революции») музыкальное образование детей дошкольного возраста выполняло функцию политического воспитания.

3. С конца 1970-х до конца 1980-х годов (под влиянием реформ и открытости) музыкальное образование в школах и детских садах было сосредоточено на интеллектуальном и творческом развитии учащихся.

4. С 1990-х годов на фоне повышения требований к качеству образования дошкольное музыкальное образование направлено на всестороннее и гармоничное развитие учащихся [7].

В 2001 году Министерством образования было обнародовано «Руководство по воспитанию в детских садах (пробное внедрение)», в котором содержится руководство по воспитанию в детских садах [2]. В документе раскрыты требования к учебным программам, представлены образовательные цели, содержание образования и принципы реализации образования в детских садах. На основе этого документа и сегодня детские сады могут определять образовательную программу. В документе рассматривается содержание пяти областей дошкольного образования: здоровье, язык, общество, наука и искусство. Задачей последнего является формирование гармонично развитой личности.

В современном китайском дошкольном музыкальном образовании представлены разные виды деятельности, которые не могут быть реализованы без развитого чувства ритма. Действительно, ритм является наиболее важной частью и восприятия

музыки, и ее воспроизведения. Поэтому воспитание у детей чувства ритма является приоритетом музыкального воспитания в китайских детских садах.

Развитие ритмического чувства обусловлено специфическими особенностями китайской музыкальной культуры. Традиционная китайская перкуссия является важной частью традиционной китайской музыки и одним из старейших средств выразительности в традиционной китайской музыке.

У Цзюньфэй, преподаватель Академии искусств Гуанси, отмечает, что в долгой истории и культуре Китая на протяжении тысячелетий национальная перкуссия являлась основой для музыкальной и танцевальной культур. Можно сказать, продолжает автор, что китайская национальная перкуссия стала неотъемлемой частью строительства духовной цивилизации китайской нации [5].

Чэнь Лицзюнь, преподаватель Сычуаньского колледжа искусств и наук, особо подчеркивает, что наша страна обладает богатым разнообразием национальных ударных инструментов. По его мнению, в будущем национальная музыкальная перкуссия будет использоваться более широко и взята для изучения в дошкольном и школьном музыкальном образовании [7].

Развитие чувства ритма особо актуально у дошкольников, проживающих в сельской местности в Китае. На народных праздниках часто используются ударные инструменты, звуки которых дети слышат с раннего детства. Именно поэтому ударные инструменты и движение детей на музыкальных занятиях, сопровождаемое аккомпанементом ударных инструментов, способствует развитию чувства ритма.

Ли На, преподаватель колледжа дошкольной педагогики в Чжэнчжоу отмечает, что любовь к движению лежит в основе детской жизни. Это, как указывает автор, природосообразно детскому развитию и детской психике [1]. Автор утверждает, что на музыкальных занятиях у дошкольников следует использовать ритмические упражнения, которые сопровождаются простыми ударными инструментами.

Для музыкальных занятий в сельских дошкольных образовательных учреждениях в нашем исследовании были выбраны такие ударные инструменты, как маленькие песочные молотки, бубны и колокольчики.

Анализ практики музыкального воспитания детей в китайских детских садах показывает, что, к сожалению, в них недостаточно музыкальных инструментов для включения детей в процесс музыкального исполнения. Исходя из этой ситуации, сегодня дети и родители начали пытаться делать простые музыкальные инструменты для занятий музыкой. В нашей практике имеется работа по созданию таких самодельных музыкальных инструментов, как малые барабаны, висячий колокол, ксилофоны, нанизанные колокольчики, чашечные колокольчики и т. д. Все эти инструменты являются аналогами китайских национальных ударных инструментов.

Например, самодельный ксилофон может быть использован как ритмическое сопровождение китайской народной песни «Жасмин», а нанизанные на кружок колокольчики дети могут использовать при пении для аккомпанемента песни «Солнце выходит с радостью», отмечая сильную долю. Известные детские китайские стишки, которые проговариваются детьми нараспев (например, детский стишок «Не надо быть жадным») можно исполнять, добавляя сильную долю на барабане, а относительно сильную – на колокольчиках. Использование самодельной погремушки возможно при аккомпанементе китайского народного танца «На Золотой горе в Пекине», когда одни дети отмечают сильную долю на погремушке, а другие – хлопками.

Приведем примеры некоторых ритмических формул, которые использовались дети в качестве аккомпанемента к детским и народным песням, а также в танцевальной музыке (рис. 1–4).



Рис. 1 Северо-восточная народная песня «Танец Янко»



Рис. 2 Народная песня Северной Шэньси «Цветок орхидеи»



Рис. 3 Народная песня «Цветок Чуньцзяна и Лунная ночь»

Аkkомпанемент к песне «Цветок Чуньцзяна и Лунная ночь» может исполняться на погремушках вместе с китайским народным инструментом «пипа».



Рис. 4 Хунаньская народная песня «Река Люян»

Педагог системы дошкольного музыкального образования, практикуя эти типы ритмов, может сформировать у детей представления о ритмической основе традиционной китайской музыки. Включение в процесс исполнения этих произведений будет способствовать развитию ритмического чувства у дошкольников, а также музыкально-слуховых навыков [3; 4].

Музыкально-ритмическое развитие является одной из главных задач в обучении детей дошкольного возраста. Решение этой задачи является необходимым для дошкольников сельских детских садов. Музыкальные ритмы дошкольники часто слышат на сельских праздниках, поэтому, участвуя в ритмическом аккомпанементе той или иной китайской песни в детском саду, они радуются возможности включиться в такие праздники наравне со взрослыми в будущем, участвовать в исполнении (аккомпанементе) народных песен и танцев, используя при этом инструменты, которые они изготовили вместе с родителями.

Список литературы

1. Ли, Н. Мышление и исследование дошкольного музыкального образования в сельских детских садах // Северная музыка. 2018. № 2.

С. 161–162.

2. Постановление Министерства образования КНР «Руководство по воспитанию в детских садах (пробное внедрение)» от 2 июля 2001 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702_81984.html (Дата обращения: 10.09.2021).

3. Тагильцева, Н.Г. Развитие слуховых навыков дошкольников на музыкальных занятиях в стартовой школе // Начальная школа плюс до и после. 2009. № 9. С. 32–34.

4. Тагильцева, Н.Г., Чжан, С., Чжан, Ц. Музыкальное развитие детей в дошкольных образовательных учреждениях Китая // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2021. № 2 (77). С. 28–35.

5. У, Ц. Исследование преемственности, развития и инноваций в китайской национальной музыке для ударных // Художественная оценка. 2020. № 3. С. 50–52.

6. Чэнь, Л. Обсуждение применения ударных инструментов в национальной музыке // Дом драм. 2014. № 13. С. 77–78.

7. Чжан, Л. О дошкольном музыкальном образовании // Юго-Восток, Северо-Запад. 2017. № 15. С. 233.

УДК 372.878

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕНИЮ НАЧИНАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ В ХОРОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

С.В. Кузьмина

*Саратовский национальный исследовательский государственный
университет им. Н.Г. Чернышевского
г. Саратов, Россия*

Аннотация. В статье обращается внимание на проблемы обучения пению начинающих взрослых в условиях учебного коллектива, состоящего из исполнителей разного уровня певческой

подготовки. Описаны осознанные и неосознанные проблемы музыкально-исполнительского и психологического характера взрослых исполнителей, начинающих обучаться пению. Обозначены пути их решения.

Abstract. The article draws attention to the problems of teaching singing to novice adults in the conditions of an educational team consisting of performers of different levels of singing training. Conscious and unconscious problems of musical performance and psychological nature of adult performers beginning to learn singing are described. The ways of their solution are indicated.

Ключевые слова: обучение взрослых, хоровое пение, хоровой коллектив.

Key words: Adult Education, Choral Singing, Choral Collective.

Хоровое пение издревле является доступным и популярным видом исполнительства. Однако зачастую многие наши соотечественники не обладают выраженными певческими умениями во взрослом возрасте, даже имея за плечами опыт учебы в музыкальной школе или колледже искусств. Наша практика работы в Институте искусств СГУ имени Н.Г. Чернышевского показала, что многие студенты, начавшие учебу по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Музыка»), не имеют опыта вокально-хорового исполнительства, а зачастую и просто музыкальной подготовки. В результате на хоровых занятиях складывается учебный коллектив из взрослых исполнителей разного уровня певческой подготовки, в том числе из тех, кто только начинает обучаться пению. Их исполнение характеризуется рядом проблем музыкально-исполнительского и психологического характера.

Одной из наиболее распространенных проблем у взрослых начинающих является их убежденность в том, что им учиться петь уже поздно. В силу этого заблуждения у таких студентов наблюдается слабая мотивация к обучению пению, а неточности в исполнении только усиливают их неверие в себя. В этом случае переломить

ситуацию может рассказ о том, что полное формирование голосовых связок заканчивается в среднем к двадцати – двадцати пяти годам, хотя у некоторых женщин голос продолжает претерпевать изменения до момента родов. Поэтому учиться петь можно даже в преклонном возрасте.

В начале учебного года на этапе прослушивания студентов и распределения их по голосам (партиям) полезно объяснить, что главным условием к началу хоровых занятий является способность мышц и голосовых связок человека выдерживать определенную вокальную нагрузку.

На начальных занятиях в хоровом классе многие начинающие певцы сталкиваются с неумением попадать в ноты. К счастью, акустическое восприятие человека способно к тренировкам, в ходе которых можно развить не только свой слух, но и музыкальную память. Так что проблема непопадания в ноты также разрешима путем дополнительных и самостоятельных занятий по тренировке координации слуха и голоса. Также можно делегировать студентам со средним профессиональным образованием в области хорового дирижирования часть полномочий педагога по разучиванию партий со студентами с интонационными проблемами на начальном этапе освоения учебной программы.

В нашей практике занятий со взрослыми студентами, прежде не обучавшимся пению, мы столкнулись и с другими проблемами. Условно их можно разделить на сознательные и неосознанные. Первые, как правило, вызваны тем, что зачастую люди, не знакомые с приемами вокальных техник, основываясь на творчестве современных исполнителей, самостоятельно делают выводы о том, какое пение является красивым и правильным. Опираясь на ложные представления, необученные певцы успевают запутаться в собственных теориях и навредить своему голосовому аппарату, только усложняя работу преподавателю. Так, некоторые начинающие хористы убеждены в том, что их голос должен быть объемным и глубоким. Причем согласные во время такого исполнения страдают

не меньше, чем гласные. Студент с таким убеждением должен усвоить, что ему следует петь так, как говорит.

Излишняя тремоляция в голосе также часто становится проблемой начинающих певцов. Подобная тряска голоса возникает в результате попытки воспроизвести вибрато, и убрать ее нередко бывает крайне сложно. Однако добиться ровного звуковедения необходимо, даже если в дальнейшем вы планируете вернуться к технике «вибрато». Но на начальном этапе обучения пению в хоровом классе мы предлагаем студентам петь проще.

Носовой призыв – еще одна беда, с которой часто приходится сталкиваться преподавателю в работе со взрослыми начинающими певцами. Носовой призыв может быть вызван рядом причин: деформациями верхних резонаторов, неумением сформировать правильное звукоизвлечение, зажатой челюстью.

Как показал наш опыт работы, куда сложнее избавиться от неосознанных проблем, обусловленных уже не личными представлениями о красивом исполнении, а неправильным использованием своего голосового аппарата. Для того чтобы исправить их, потребуется много времени и усилий хормейстера.

Так, основная ошибка многих начинающих взрослых хористов заключается в неправильном дыхании. Однако ребенка научить дышать «животом» гораздо легче, нежели взрослого человека. Для детей привычно брюшное дыхание, ведь младенцы в своем большинстве дышат как раз «животом». Но чем старше становится человек, тем сложнее ему вспомнить, как он дышал в детстве. Задача преподавателя – обучить начинающего взрослого вокалиста правильному певческому дыханию: не только объяснить, но и показать на собственном примере, как должна расширяться брюшная полость, в какой момент нижние ребра должны немного разойтись в стороны, какие мышцы должны контролировать подачу воздуха к гортани.

Преподаватели иногда сталкиваются с ярко выраженным грудным дыханием. Зачастую оно выражается в том, что во время

вдоха плечи начинающего исполнителя поднимаются вверх, а грудная клетка раздувается. Проверенный способ отучить человека дышать грудью – предложить ему скрестить на груди руки, которые будут мешать сделать вдох верхними ребрами.

Говоря о распространенных ошибках начинающих взрослых хористов, также следует выделить пение на связках. Выявить напряжение связок во время звукоизвлечения не так сложно. Яркими признаками являются зажатость в области шеи, покраснение лица, першение в горле, фальшивая интонация.

Научить человека петь без вреда для себя и своего голосового аппарата гораздо сложнее. Этот процесс может занять долгие месяцы тренировок. Причина в том, что студент должен сам найти то положение связок, в котором те не будут испытывать напряжения. Долгое пение слога «эй» во время распевания вполне подойдет для снятия напряжения со связок. Тот же метод можно использовать для выработки далекого полетного звука, так как еще одной часто встречающейся проблемой является глухой, проваленный звук.

Идеальной методики обучения начинающих взрослых пению в условиях хорового коллектива, состоящего из студентов разного возраста и разного уровня музыкальной и певческой подготовки, не существует. Каждый человек индивидуален, и проблемы каждого подобного коллектива также индивидуальны, как и пути их решения.

К сожалению, рамки статьи позволили нам осветить проблемы начального этапа обучения пению начинающих взрослых в хоровом классе и обозначить способы их решения. Разработки требует принципы подбора распевания и репертуара в соответствии с проблемными задачами и исполнительским уровнем хорового коллектива.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕНИЮ ВЗРОСЛЫХ И ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

А.Д. Исаева

ГМПИ имени М.М. Ипполитова-Иванова

г. Москва, Россия

Аннотация. В России остро стоит проблема разработки программ по обучению музыке детей с ментальными особенностями. Дети и взрослые с синдромом Дауна сталкиваются с большим количеством трудностей во время обучения пению. В статье описываются некоторые особенности обучения пению взрослых и детей с синдромом Дауна.

Abstract. The problem of developing programs to teach music to children with mental disabilities is acute in Russia. Children and adults with Down syndrome face a lot of difficulties while learning to sing. The article describes some basic features of teaching singing to adults and children with Down syndrome.

Ключевые слова: Музыка, пение, синдром Дауна, обучение пению, голос.

Key words: Music, Singing, Down Syndrome, Singing Training, Voice.

Музыка является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Дети и взрослые с ментальными особенностями часто отзывчивы к ней. В процессе прослушивания песен, романсов, оперных арий и народного-певческого фольклора задействованы два полушария головного мозга, левое – ощущает ритм, правое – тембр и мелодию. Музыка – это больше невербальная информация, и она воздействует на правое полушарие, но как только появляются слова, активно присоединяется левое, что помогает скоординировать все элементы восприятия, простроить новые, прочные нейронные связи между полушариями.

Среди людей с синдромом Дауна много талантливых музыкантов. К сожалению, в России разработано не так много программ по обучению музыке детей с ментальными особенностями, специальной музыке, выходящей за рамки общего развития и арт терапии [3]. Еще одна существенная проблема – это отсутствие педагогических кадров, имеющих инструменты работы с детьми и взрослыми в подобном направлении. В институтах и университетах отсутствуют программы, которые способны объединить зарубежный опыт и интересные находки единичных педагогов, активно практикующих и добивающихся результатов.

При работе с детьми и взрослыми с синдромом Дауна часто приходится сталкиваться с проблемами невнятности речи, у каждого они сугубо индивидуальны, связаны с различными анатомическими, физиологическими, неврологическими факторами, проблемами с восприятием речи (возможно, связанные с проблемами со слухом).

Важными анатомическими факторами, оказывающими влияние на речь и пение людей с синдромом Дауна, являются:

- высокое, узкое аркообразное нёбо, поэтому звуки получаются иногда более «носовыми»;
- особенности прорезывания зубов: зубы появляются позже, обычно не в том порядке, что у обычных детей; некоторые зубы могут так и не вырасти, а другие расти слишком тесно; это оказывает влияние на артикуляцию;
- открытый прикус, верхние и нижние зубы не сводятся вместе;
- маленькая, более узкая, чем обычно, верхняя челюсть;
- относительно большой язык. Сейчас считается, что у людей с синдромом Дауна язык такого же размера, как у всех остальных, но из-за меньших размеров ротовой полости (и из-за гипотонуса) он может плохо помещаться во рту, артикуляция может быть затруднена [4].

Физиологические особенности:

- низкий тонус мышц, который приводит к трудностям в артикуляции. Гипотонус, дыхание через рот (по разным причинам),

относительно большой язык и относительно малая челюсть – дети с таким набором особенностей могут привыкнуть держать рот открытым, а язык – высунутым наружу, что отрицательно сказывается и на еде, и на артикуляции.

- более слабые мышцы височно-нижнечелюстного сустава (мышцы, соединяющие нижнюю челюсть с черепом – перед ухом);
- распространенные среди детей с синдромом Дауна простудные заболевания, отиты, нередко приводящие к ухудшению слуха.

Достаточно редко, но встречается, когда родители выбирают при помощи хирургического вмешательства изменить длину языка. Это помогает более удобному размещению языка в ротовой полости, уменьшается необходимость держать рот открытым. К сожалению, такие радикальные методы не помогают развитию речи. Таким образом, решение получает только анатомическая проблема, но не физиологическая проблема функционирования. Размер языка имеет важное, но не решающее значение, важнее сила мышц и мобильность. Сегодня существуют методы лучше и безопаснее, разработаны различные комплексы артикуляционных упражнений, направленные на развитие силы языка и губ [1].

За слаженное взаимодействие нервов головного и спинного мозга отвечает неврологическая система. У людей с синдромом Дауна чаще всего встречаются следующие неврологические проблемы, влияющие на речь:

- дизартрия – состояние, при котором затруднена правильная работа артикуляторных мышц;
- апраксия, состояние, мешающее правильно программировать, планировать и выстраивать по порядку звуки в речи.

Бывает, что дизартрия и апраксия наблюдаются одновременно.

В процессе обучения важно учитывать такой аспект, как артикуляция (движения органов речи для произнесения звука). В работе с детьми и взрослыми для лучшего результата можно придумывать разнообразные ассоциации, связанные с конкретными звуками, а также подключать игровые задания. Для отработки

длинных предложений и фраз удобно использовать барабан или шумовые музыкальные инструменты, при помощи которых хорошо слышна ритмическая организация материала.

Тембровая окраска голоса, связанная с анатомическими и физиологическими особенностями строения, имеет общие черты [3, аудио приложение № 1]. Часто встречается носовой призыв, охриплость и осиплость голоса. Бывает, что людям с синдромом Дауна сложно контролировать громкость и силу звука, также особого внимания требует работа над речевыми интонациями – если их нет в речи, то и в музыке сформировать их не получается.

В работе с людьми с подобными особенностями необходимо подкреплять слуховые восприятия зрительными, так как не редко визуализированная информация воспринимается лучше. В связи с неврологическими нарушениями, связанными с синдромом, необходимо выстроить план работы, подобрать индивидуальные упражнения, которые будут полезны при освоении конкретного навыка и решения определенных, поставленных педагогом задач. Особенностью работы с детьми является правильно подобранные методы мотивации и поощрения положительного результата. Важно делать акценты на хорошо выполненном задании и не акцентировать внимание на негативном опыте.

Дети и взрослые с синдромом Дауна сталкиваются с большим количеством трудностей во время обучения пению. Это сложный процесс, невероятная борьба с природой, преодоление особенностей анатомического и физиологического строения. Работа певца является внутренней, она целиком и полностью построена на самоощущениях, в ней нельзя полагаться на инструмент, она показывает возможности человеческого организма.

Освоение программ профессионального инклюзивного музыкального образования было начато сравнительно недавно, поэтому можно встретить очень мало музыкантов с синдромом Дауна, добившихся успеха и получивших мировую известность.

Список литературы

1. Артикуляционные упражнения [Электронный ресурс]. URL: <http://sunchildren.narod.ru/articulat.html> (Дата обращения: 17.08.2021).
2. Кейн, С. 8 успешных групп и музыкантов с синдромом Дауна [Электронный ресурс]. URL: <https://snob.ru/selected/entry/73968/> (Дата обращения: 19.07.2021).
3. Котышева, Е.Н. Музыкальная коррекция детей с ограниченными возможностями: [CD-диск аудио-приложение]. М.: Сфера; СПб.: Речь, 2010. 111 с.
4. Кумин, Л. Дети с синдромом Дауна: их особенности, влияющие на развитие речи (Ч. 1) [Электронный ресурс] / под ред. Н. Баженовой; перев. и рефер. О. Лисенковой. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0388/5_0388-13.shtml (Дата обращения: 10.09.2021).
5. Сурнина, П. Первый музыкант с синдромом Дауна [Электронный ресурс]. URL: <https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/pervyy-muzykant-s-sindromom-dauna/> (Дата обращения: 13.09.2021).

УДК 78.071

АНАЛИЗ ТВОРЧЕСКОГО ПУТИ Е.В. ОБРАЗЦОВОЙ КАК ИСПОЛНИТЕЛЯ И ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ВОКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В.А. Руканова, Е.Г. Савина

*Московский педагогический государственный университет
г. Москва, Россия*

Аннотация. Статья посвящена анализу творческого пути Елены Образцовой как исполнителя и педагога в области вокального искусства. В работе условно разделены и изучены периоды творческого становления певицы в хронологическом порядке.

Рассмотрен внесенный вклад в развитие отечественного и мирового вокального искусства.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the creative path of Elena Obraztsova as a performer and teacher in the field of vocal art. The work conditionally divided and studied the periods of the singer's creative formation in chronological order. The contribution made to the development of domestic and world vocal art is considered.

Ключевые слова: вокальное искусство, Елена Образцова, певица, педагог, творческий путь, периодизация.

Key words: Vocal Art, Elena Obraztsova, Singer, Teacher, Creative Path, Periodization.

Елена Образцова – масштабная личность во всех отношениях. Об этом может сказать огромное количество мифов и легенд, сопровождавших ее как при жизни, так и после смерти.

Можно много говорить о её талантах и достижениях, но она бы никогда не стала той, кем она являлась, без своего главного дарования – голоса. Её голос завораживает всех слушателей без исключения своим волшебством. В каждом регистре таится огромный спектр красок, который постепенно раскрывает его таинства в новых душевных движениях. Её голос вмещает в себя и свежесть зимнего утра, и темные блуждания, и наивную искренность, и чувственный лиризм.

Она говорила, что «голос – это сам человек. Голос теснейшим образом связан с его природой, психикой, интеллектом. Поэтому большие певцы – такая редкость! Но певца многое может погубить. Зло многолико, у него много имен. Самодовольство. Когда певец перестает расти как личность. Утрачивает способность восхищаться, учиться. Душа его стирается. Он дает концерты уже как бы на одном профессионализме» [2, с. 43]. Елена Васильевна никогда не делала из себя «звезду». Даже оказавшись на музыкальных вершинах, она не переставала совершенствовать свой голос и свое мастерство. Она отмечала: «Певец не должен вокально отдыхать...Тренаж каждый

день! Пение для меня не работа. Без театра, без музыки я начинаю задыхаться» [2, с. 25].

У Великой была великая жизнь. Она всегда шла по своему пути с высоко поднятой головой, проживая каждый день с невыразимой любовью к всему живому и неживому и постоянно шутила. Великому певцу нужно иметь, что сказать и знать, как сказать. Эту формулу успеха она знала не понаслышке. Её путь восхождения на творческий Олимп никак нельзя назвать легким, но ни одна неудача и преграда не сломили сильную и трудолюбивую натуру, а, напротив, сделали сильнее и подготовили почву для дальнейших завоеваний и успехов. Без всех тех трудностей она бы не стала той, какой мы знаем ее сейчас. Той, которая может лишь одним пропетым словом нарисовать неизведанный мир и взбудоражить дух слушателей.

Проанализировав творческий путь Елены Образцовой, мы условно обозначили несколько периодов, первый из которых называли *«доконсерваторский период»*. Он охватывает время её поиска себя и самоопределения – с детства вплоть до поступления в Ленинградскую консерваторию.

Е.В. Образцова родилась в Ленинграде. Отец Елены Образцовой с детства был против творческих пристрастий дочери и хотел, чтобы она поступила в радиотехнический институт. Он говорил, что если же и быть певицей, то только «певицей номер один, а из тебя даже толкового дворника не получится». Только последовав своей мечте, поступив тайком от отца в Ленинградскую консерваторию и завоевав золотую медаль на конкурсе, она завоевала и его одобрение. С тех пор Елена Васильевна всю свою жизнь пыталась следовать завету отца, который говорил: «Ты не вздумай корчить из себя примадонну, потому что они все дуры» [1, с. 17].

Второй период обозначен нами как *«базовый период»* и связан с ее поступлением в консерваторию. Как известно, это время является одним из самых важных и показательных в жизни студента, так как формируется его профессиональная основа. Её педагог по вокалу А.А. Григорьева говорила, что такой как Образцова нет и не скоро

появится. В ней одновременно сочетались трудолюбие, талант и ум, что является огромной редкостью [1, с. 34].

В 1962 году в Москве проходил II Всесоюзный конкурс вокалистов имени М.И. Глинки. В числе 115 участников была и Елена Образцова. Её успех превзошел все ожидания. Она не просто стала победительницей, о ней заговорили как о ярком явлении в русском вокальном искусстве.

Ещё будучи студенткой, в декабре 1963 года Е. Образцова дебютировала на сцене Большого театра в партии Марины Мнишек («Борис Годунов»). В тот момент она от волнения даже не хотела выходить на сцену. Она говорила, что «...все было в беспамятстве. Но подсознательно я чувствовала, что пою правильно. Публика приняла меня очень хорошо...» [2, с. 126].

Можно сказать, что с 1964 года в жизни Елены Образцовой начинается *«период профессионального закаливания»*. В это время в ее жизни происходит множество событий. Закончив консерваторию, она сразу же стала солисткой Большого театра, что, несомненно, «закаляло» ее характер с новой силой. В этот год она совершает первые поездки в Европу с артистами и труппой самого театра. Она выступает на сцене «Ла Скала» в партиях Гувернантки («Пиковая дама» П.И. Чайковского) и княжны Марьи («Война и мир» С.С. Прокофьева). Выступления в театрах закаливали ее характер и оттачивали мастерство.

С 1973 года Е.В. Образцова начала свою педагогическую деятельность в Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского. Этот период назван нами *«периодом наставничества»*. Он раскрыл в ней новые способности, связанные с преподаванием и передачей секретов вокального искусства.

Она переносила на учениц свою необычайную одержимость музыкой. Аморфное, безвольное, неумное физически не могло существовать рядом с ней. Именно поэтому на ее учениц распространялись высокие требования педагогики Е. Образцовой: предельная сосредоточенность, высокая самоотдача и концентрация

на одной лишь музыке. Волшебство ее уроков таилось в царящей атмосфере любви, взаимопонимании и заботы.

Как для нее, так и для людей, кому было не безразлично ее творчество, стал знаковым 1976 год. В этот год ей было присвоено звание народной артистки СССР и присуждена Ленинградская премия. Тогда же появились ее самостоятельные выступления на сценах крупнейших оперных театров мира – «Ла Скала» и «Метрополитен-опера». Это был серьезный оперный «экзамен», который Елена Образцова выдержала блистательно. Вышеуказанные обстоятельства позволяют определить данный период её творческого пути как *«период мирового признания»*.

Совершенно логично, что личность такого масштаба в определённый момент жизни начала заниматься просветительской работой. Её порыв души и огромный профессиональный багаж не могли «сидеть без дела» и требовали дальнейшего развития. Именно так мы определили завершающий этап её творческого пути – *«просветительский период»*.

Свидетельством разноплановости, широких интересов и максимальной творческой реализации могут служить: ее участие в драматических постановках, в киноискусстве; проба себя в классическом джазе, в поэзии; её преподавательская деятельность, проведение обучающих мастер-классов и учреждение конкурсов («Конкурса молодых оперных исполнителей имени Е.В. Образцовой» и «Конкурса юных вокалистов имени Е.В. Образцовой»).

Елена Васильевна Образцова была уникальной и неординарной личностью. Она внесла огромный вклад в развитие отечественного и мирового вокального искусства, оставив после себя богатое наследие своего непревзойденного таланта. Идеи и принципы Е.В. Образцовой достойно воплощаются в жизнь ее последователями и учениками, обучающимися в Культурном центре им. Е.В. Образцовой, Академии музыки и Благотворительном фонде им. Е.В. Образцовой, молодыми талантливыми вокалистами и инструменталистами, делающими первые шаги на оперной сцене.

Список литературы

1. Парин, А.В. Елена Образцова. Любовь и музыка неразделимы. Беседы с Алексеем Париным. М.: Бослен, 2019. 248 с.
2. Шейко, И.П. Елена Образцова: Записки в пути. Диалоги. М.: Искусство, 1984. 352 с.

УДК 378.147

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ПЕНИЮ СТУДЕНТОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ КИТАЯ

М. Сюй

Чанчуньский педагогический университет

г. Чанчунь, Китай

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Н.Г. Тагильцева

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются различные варианты движений (танцевальных, ритмических, изобразительных), которые могут быть использованы в обучении пению студентов дошкольных факультетов педагогических университетов Китая для их дальнейшего применения в профессиональной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: танцевальные движения, двигательные упражнения, тренировка студентов, сочетание пения и движения.

Abstract. The article indicates various options for movements: dance, rhythmic, visual movements, which can be used in teaching singing to students of preschool departments in Chinese pedagogical universities. The considered movements in singing can be used by students in their further professional activities in preschool educational institutions in China.

Key words: Dance Moves, Movement Exercises, Student Training, Combination of Singing and Movement.

Освоение музыкальных видов деятельности студентами дошкольных факультетов педагогических университетов Китая активно включает танцевально-двигательные упражнения. Многие из танцевальных движений могут включаться в процесс певческой деятельности в коллективных формах работы [5], подчеркивая народную основу многих китайских песен, используемых на занятии пением.

В Китае насчитывается пятьдесят шесть этнических групп с разными танцевальными стилями и особенностями песенной культуры [6]. В каждой региональной культуре находятся свои особенности исполнения песни и танцевальных движений. Однако традиционные движения народного китайского танца, которые мы можем использовать, далеко не обширны. Кроме того, студенты мало знакомы с такими национальными танцевальными традициями и их элементами. Именно поэтому в обучении пению студентов можно использовать только простые движения рук, ног и тела. Обучение пению, конечно, подразумевает сформированные певческие навыки, которые, при включении в процесс пения сложных движений, могут быть студентом потеряны.

Введение танца в вокальную подготовку студентов обусловлено необходимостью методической оснащенности будущего профессионала, т.к. такая подготовка будет способствовать формированию умений использования пения и танца в будущей педагогической деятельности в учреждениях системы дошкольного образования.

Изучение возможности взаимодействия пения и танца в подготовке студентов, отраженные в работах китайских авторов, позволяют выявить, что танцевальные традиции и элементы движения китайских танцев дают студентам возможность использовать эти

традиции в дальнейшей педагогической деятельности в дошкольном образовательном учреждении [2; 3; 4].

Для ознакомления студентов с народными танцевальными элементами в классе вокального обучения можно включать несколько групп народных песен: песни Синьцзяна, монгольские песни и песни Чжуан.

В песнях провинции Синьцзяна певцы могут использовать движения головой и руками (запястьями рук). Плавные движения, повороты туловища и шеи, выразительность взгляда – вот те особенности, которые отличают танец этой провинции. Такие песни Синьцзяна, как «Алма Хан» или «Синьцзян – хорошее место», можно использовать в обучении студентов пению при совмещении пения и движения.

Песни Чжуан, одной из этнических групп Китая, проживающей на территории Гуанси-Чжуанского автономного района, известного как «море песен», часто исполняются с определенными танцевальными движениями [1]. В исполнении таких песен главными танцевальными движениями являются плавные взмахи руками и танцевальные шаги. Именно такие мягкие и плавные движения подходят для обучения вокалу будущих педагогов для дошкольных образовательных учреждений.

В танцах монгольского народа распространены движения плеч, рук и запястий. Движения плеч – очень гибкие, а движения запястий осуществляются по мягкому плавному кругу. При этом голова поющего и танцующего человека должна быть устойчивой, а тело покачиваться, отражая определенный ритм и темп.

В монгольской песне «Дом на прекрасном лугу» движение осуществляется медленно и плавно, подчеркивая распевность мелодической линии и непрерывность мелодии песни. Ее можно использовать в вокальном обучении студентов, добавляя выразительные и изобразительные движения, подчеркивающие ее содержание. Например, движения, имитирующие дуновение ветра,

травы, какое-либо действие или природное явление, студенты могут демонстрировать, пропевая тот или иной куплет песни.

Методика музыкального обучения студентов дошкольных факультетов педагогических вузов Китая предполагает обогащение певческой деятельности путем включения не только танцевальных движений, но и ритмических упражнений, которые включают «звуки тела» [7].

В западных странах такая методика называется «body percussion». Согласно этой методике, студенты могут хлопать в ладоши, покачивать головой и размахивать руками, отражать ритм шлепками по коленям, плечам и т.д.

В певческом обучении студентов дошкольных факультетов педагогических вузов можно использовать разные стили песен и, соответственно, разные движения тела: элементы китайских народных танцев, ритмические упражнения, отражение ритма и темпа песни в «body percussion».

Следует отметить, что в Китае есть особые типы песен, в которых песня и танец сливаются в одну художественную композицию. Китайский автор Лян Сюань [4] указала в статье, что одной из таких разновидностей является песня «Алили» провинции Юньнань. Для такой песни характерны движения раскачивания тела, вращение кистей рук. У большинства людей, живущих в этой провинции, развито чувство ритма, и они четко выполняют при пении движения ногами, руками, щелкая пальцами в такт песни.

В процессе певческой деятельности студентов на вокальных занятиях можно использовать и детские песенки. Так, в популярной в Китае песне «Считая уток» студенты могут прохлопывать ритм, исполняя ее соло и хором, показывая «счет уток» щелчками пальцев. Для изобразительного момента в песню можно добавлять и движения, отражающее движение утки, когда студенты раскачиваются на цыпочках, изображая это движение.

Среди множества песен, которые с удовольствием осваивают китайские студенты, можно выделить народную песню «Почему

цветы такие красные» (песня Синьцзяна). Обычно песни Синьцзяна являются быстрыми и активными, но в этой песне медленный темп и мерный ритм позволяют использовать при пении движения только руками и головой.

Благодаря включению движений разного типа в процесс певческого обучения студентов китайских вузов происходит обогащение их песенного багажа; совершенствуется чувство ритма, необходимое для исполнения китайских народных и композиторских песен; формируется готовность к профессиональной музыкально-педагогической деятельности в дошкольных образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Ло, С. О слиянии музыки и танца в танцевальном произведении «Пение народных песен» // Популярная литература. 2010. №12. С. 142–143.
2. Лу, Л. Незаменимость ритма тела в вокальном пении // Голос Желтой реки. 2020. № 7. С. 115–116.
3. Луо, Ф. Краткая Беседа об использовании танца для ощущения национальной музыки // Дом драмы. 2017. №2. С. 249.
4. Лян, С. Исследования по эффективному применению танцевального ритма в обучении музыке в классе // Новый курс. 2021. № 01. С. 100-101.
5. Тагильцева, Н.Г., Сюй, М. Коллективное обучение пению на факультетах дошкольного образования в вузах Китая // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2021. № 1 (76). С. 24–29.
6. Тагильцева, Н.Г., Сюй, М., Чжан, Т., Сунь, Д., Го, Ч. Китайская народная песня в вокальной подготовке студентов в музыкальных вузах Китая // Музыкальное и художественное в современном евразийском культурном пространстве: междунар. сб. науч. трудов / Отв. ред. Л.В. Матвеева. Екатеринбург: УрГПУ, 2019. С. 118–124.
7. Цай, Ч. Включение ритма тела в обучении музыкальной комплексной практической деятельности в дошкольном образовании // Художественное образование. 2015. № 6. С. 88–89.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ
ИНВЕНЦИЙ И.С. БАХА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО
ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ**

Е.А. Бармина

*Детская школа искусств № 1 им. Г.А. Корепанова
г. Ижевск, Россия*

Аннотация. В условиях современной детской школы искусств изучение полифонических произведений И.С. Баха представляет определенные трудности. Процесс овладения выразительным и стилистически верным исполнением этой музыки может вызывать затруднения по причине ее не столь привычного с точки зрения современного ребенка интонационного строя. Систематизация педагогом видов исполнительских трудностей при изучении баховских инвенций и симфоний поможет подойти к поиску их решений более продуктивно. Среди наиболее важных вопросов следует выделить: самостоятельную работу с уртекстом, строение полифонической формы, аппликатура, фразировка, работа над красотой кантиленного звучания, стилистическое соответствие. Грамотная работа над методическими аспектами, построенная на развитии мышления ребенка, будет способствовать наиболее успешному приобщению юного пианиста к миру полифонической музыки.

Abstract. In the frameworks of modern music school, the learning of the polyphonic art pieces written by J.S. Bach meets some troubles. The process of mastering an expressive and stylistically correct performance of this music can cause difficulties due to its intonation structure, which is not so familiar from the point of view of a child. The system approach using by the teacher for division the performing difficulties types during the study of Bach's compositions and symphonies will help in searching for more productive solutions. Among others, the pivotal issues should be highlighted: self-study of the original composers` text, the structuring of the

polyphonic form, fingering, phrasing, improvement of the sound beauty, stylistic originality. Competent studying of such aspects, based on the development of the child's thinking, will contribute to the most successful mastering of the polyphonic music world by the young pianist.

Ключевые слова: мотивация, пианист, программа, психолог, учащийся, фортепиано.

Keywords: Motivation, Pianist, Program, Psychologist, Student, Piano.

Инвенции И.С. Баха – ценнейший художественный и методический материал для воспитания полифонического мышления ученика-пианиста. На занятиях в классе фортепиано при изучении полифонических произведений И.С. Баха ставятся следующие задачи:

1. Развитие полифонического мышления и слуха ученика.
2. Освоение структуры полифонического произведения, особенностей его гармонического строя, мелодики.
3. Понимание уникальных стилистических особенностей клавирных произведений И.С. Баха.
4. Развитие исполнительских навыков в исполнении полифонических произведений.
5. Воспитание способности ученика ясно и логично выражать в исполнении всю глубину эмоционального содержания полифонических произведений И.С. Баха.
6. Развитие самостоятельности в прочтении нотного текста, в т.ч. уртекста, т.е. текста, не имеющего редакторских указаний.

Задачей педагога является правильный выбор подхода в прохождении инвенций с учеником. Принимая во внимание существующие программные требования, следует учитывать индивидуальные особенности конкретного, развития его слуха и двигательной моторики, умения слышать себя со стороны.

При составлении индивидуального плана прохождения инвенций следует учитывать их структурные трудности, определяющиеся

количеством тем в них, использованных композитором. Так, большая группа инвенций написана И.С. Бахом на одну тему, к ним относятся инвенции до минор, Фа мажор, си минор, Соль мажор и т.д. Инвенции же Ми мажор, фа минор, Ми-бемоль мажор, Ля мажор написаны на две темы. Целесообразно проходить с учеником инвенции из разных групп с целью постепенного усложнения задач.

Несмотря на то, что в практике обучения широко используются сборники инвенций И.С. Баха в редакциях К. Черни, Ф. Бузони, А. Гольденвейзера и др., важно как можно раньше начать знакомство ученика с уртекстом. Умение читать нотный текст без редакторских подсказок является первым шагом на пути формирования самостоятельности мышления ученика. Следует объяснить ученику, что редактор является лишь помощником в работе, указывая на приемы исполнения, наиболее близкие к характеру и смыслу музыки. В то же время они не являются единственным художественным решением, поэтому целесообразность исполнения каждого из них должна обсуждаться вместе с учеником на уроке.

Особого внимания при прохождении инвенций имеют вопросы выбора аппликатуры как важного условия грамотного и выразительного исполнения. Ее значимость также имеет большое значение в построении фразировки. Выбор аппликатуры должен быть осуществлен на первых же занятиях; в дальнейшем ее изменения не являются желательными.

Исполнение музыки И.С. Баха в соответствии со стилистическим своеобразием этой музыки достигается правильным звукоизвлечением, в основу которого положены приемы игры legato, четкая пальцевая артикуляция, «щипковый» прием, основанный на точности ощущения кончика пальца, и «собранная кисть», когда все пальцы находятся в одной позиции. В работе над артикуляцией поможет осознание принципов клавирного исполнительства в XVIII в. в целом. Так, отчетливость артикуляции в произведениях И.С. Баха, как и его современников, достигается, кроме пальцевой активности, выразительными цезурами, отделяющими мотивы. Довольно часто

юные пианисты не могут уловить смысловую нагрузку пауз, что препятствует правильному использованию цезур, как формообразующих точек. Как одну из характерных черт барочной организации музыкального ритма следует назвать и «опоры» на слабых долях при отсутствии заметных акцентов на сильных.

Стилистическую точность в исполнении инвенций И.С. Баха придает правильное использование динамики. Следует помнить, что возможности старинного инструмента клавикорда в постепенном изменении звука отсутствовали. Изменение громкости достигалось переключением регистров, тогда как привычные нам эффекты «crescendo» и «diminuendo» в большей степени достигались приемами сгущения и разрежения фактуры. С точки зрения формы, интермедии следует исполнять более мягким звуком, тогда как заключительные кадансы более насыщенным. Подобные динамические приемы будут очень полезны в построении формы.

В отношении методики изучения музыки И.С. Баха имеет определенный интерес вопрос выбора темпа. На первых занятиях, безусловно, он должен быть медленным (учебным), позволяющим детально вслушаться в музыку, полностью контролируя исполнения. В то же время при выборе сценического темпа нужно помнить, что сам композитор предназначал эти произведения в большей степени для работы с учениками, нежели концертного исполнения. Исходя из этого, можно считать, что более правильным будет выбор темпа, несущего наибольшую педагогическую пользу для ученика, при условии соответствия в целом характеру музыки.

Приобщение ученика с самых первых дней к исполнению полифонической музыки, вершиной которой является творчество И.С. Баха, – неперемнное условие гармоничного развития пианиста. Эти произведения станут незаменимым материалом для развития музыкального мышления, воспитания инициативы и самостоятельности ученика, основой его понимания музыкального стиля. В то же время наиболее правильным методом в изучении баховской полифонии следует признать художественное прочтение

текста без редакторских подсказок, имеется в виду работа с уртекстом. Умение безошибочно понимать жанр и форму произведения, ее мотивное строение и характер штрихов, было главным критерием в педагогическом стиле самого композитора, не в меньшей степени справедливо и в наши дни. Грамотная работа над методическими аспектами, построенная на развитии мышления ребенка, будет способствовать наиболее успешному приобщению юного пианиста к миру полифонической музыки.

Список литературы

1. Майкапар, С.М. Музыкальное исполнительство и педагогика. Челябинск: МРІ, 2006. 224 с.
2. Гофман, И. Фортепианная игра; Ответы на вопросы о фортепианной игре. М.: Классика–XXI, 2010. 223 с.
3. Бадура-Скода, П. И вновь о проблеме «Клавесин или рояль?» // Как исполнять Баха. М.: Классика-XXI, 2006. С. 23–29.
4. Форкель, И.Н. О Баховской игре на клавире. М.: Музыка, 1987. 156 с.
5. Маргулис, В. Об исполнительских указаниях в клавирной музыке И.С. Баха. М.: Советская музыка, 1974. 125 с.
6. Фейнберг, С. Об интерпретации произведений И.С. Баха // Пианизм как искусство. М.: Музыка, 1969. 595 с.
7. Бодки, Э. Интерпретация клавирных произведений И.С. Баха. М.: Музыка, 1993. 388 с.
8. Браудо, И.А. Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе. СПб.: Композитор, 2013. 89 с.
9. Милка, А., Шабалина, Т. Занимательная Бахиана. СПб.: Композитор, 2001. 516 с.

**ОСОБЕННОСТИ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОСВОЕНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ
НАВЫКОВ В КЛАССЕ СКРИПКИ ДМШ**

И.Ф. Камалова, К.В. Казунина

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования игровых методов обучения на начальном этапе освоения исполнительских навыков в классе скрипки детской музыкальной школы. Рассмотрены игровые методы обучения как естественный и органичный способ развития музыкальных способностей детей младшего школьного возраста.

Abstract. The article discusses the features of using game teaching methods at the initial stage of mastering performing skills in the violin class of a children's music school. Game teaching methods are considered as a natural and organic way of developing musical abilities of primary school children.

Ключевые слова: детская музыкальная школа, обучение скрипке, начальный этап, игровые методы, игровые упражнения.

Key words: Children's Music School, Violin Training, Beginning Stage, Game Methods, Game Exercises

Главной задачей образовательной системы в российском обществе является воспитание духовно наполненной, нравственно сформированной, физически подготовленной социализированной личности. Особая роль в данном процессе принадлежит сфере музыкального искусства, поскольку музыка оказывает большое воздействие на культурное развитие личности, социума.

В профессиональном музыкальном образовании важное место занимает музыкально-исполнительское искусство, в основе которого лежит формирование исполнительских умений и навыков музыканта, что является одной из главных и неотъемлемых частей его функционирования.

Общеизвестно, что первые шаги профессионального обучения имеют решающее значение для успешности всех последующих этапов обучения скрипача. Российская скрипичная школа, опираясь на богатый опыт педагогов-мастеров, вносит большой вклад в развитие скрипичных классов в сфере услуг учреждений дополнительного образования детей. Это детские музыкальные школы (ДМШ) и детские школы искусств (ДШИ).

Одной из важных проблем учреждений системы дополнительного образования детей на сегодняшний день остаётся совершенствование образовательной деятельности.

Для того чтобы передать знания и тем более воздействовать на личность учащегося, педагогу необходимо знать, как учить, или, другими словами, знать, какие современные методы обучения помогут достичь намеченной педагогической цели. Профессор Г.М. Коджаспирова определяет методы обучения как систему последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения» [2, с. 253].

На сегодняшний день существуют различные классификации методов обучения. Чем выше профессионализм учителя, тем больше в его арсенале применений различных методов, их вариаций и смешений.

Русский академик Ю.К. Бабанский предлагает следующую классификацию методов обучения: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности [2, с. 255].

В контексте темы исследования обратимся к рассмотрению второй группы, методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности, предполагающие воздействие на чувственную сферу учащегося, его эмоции, контроль над ними, включение их в работу, регулирование эмоциональных состояний в процессе обучения. Все это приводит к поиску такого вида деятельности, при котором были бы задействованы не только умственные способности учащегося (процесс познания), но и вызван интерес и вовлечение в обучение. К такому виду деятельности, обещающему эффективный результат в процессе обучения, относят игру.

По мнению С.Л. Рубинштейна, игра, как многосторонний феномен, порождаемый различными факторами, является первым видом деятельности, которому принадлежит ведущая роль в развитии личности.

Первым, кто предложил изучать игру как метод обучения был французский мыслитель Ж.Ж. Руссо. Использование игровых методов обучения на начальном этапе освоения исполнительских навыков в классе скрипки способствует более легкому усвоению детьми сложного материала с помощью яркой, эмоционально насыщенной, увлекательной формы его воспроизведения. Развивающий эффект достигается за счет импровизации, естественного включения свободных творческих сил учащихся в процесс воспроизведения – усвоения учебного материала.

С помощью методов игры дети преодолевают внутреннюю неуверенность, могут более полно раскрепощенно проявить свои возможности [2, с. 276].

Многие преподаватели и ведущие исполнители в области скрипичного исполнительства широко применяют игровые методы обучения в работе с начинающими скрипачами в виде игровых упражнений. Педагог и скрипач С. Шальман на этапе постановки корпуса и рук скрипача сравнивал руки с ветками, пальцы – с листьями на ветке, мышцы спины, плечи и руки – с деревом или ветряной мельницей, тем самым снимая мышечную скованность своих учеников и пробуждая их фантазию [3, с. 8].

Приведем примеры игровых упражнений.

Игровое упражнение педагога, философа А.С. Валявского «Солнышко, заборчик, камушки» для координации и концентрации внимания ребенка, развития умения длительно и равномерно заниматься определенной деятельностью, способности контролировать себя в процессе этой деятельности состоит в следующем. Педагог показывает ребенку три позиции пальцев (солнышко – пальцы растопырены, заборчик – пальцы сведены вместе, камушки – пальцы сжаты в кулаки) и предлагает повторить их вместе с ним. Педагог говорит ученику, что нужно делать то, что ты видишь, а не то, что слышишь. Педагогу нужно запутать ребенка, показывая одно, а говоря другое. Важно, чтобы ученик повторял движения педагога, не обращая внимания на комментарии [1].

Игровое упражнение «Эх, яблочко» для формирования правильной осанки ребенка: ученику предлагается встать прямо, поставить ноги на ширину плеч, руки на пояс и грудь вперед; вместе с учителем воспроизводить движения матросского танца «Яблочко».

Игровое упражнение для правильной постановки левой руки скрипача «Калейдоскоп» состоит в следующем. Учитель предлагает ученику взять в руки игрушку «калейдоскоп» и посмотреть в него. Все пальцы ребенка должны быть круглые, предплечье и торец ладони должны быть на одной линии, не прогибаясь в ладони. Затем левая

рука ученика разворачивается торцом ладони со стороны мизинца по направлению к ребенку. В процессе выполнения упражнения необходимо объяснить ученику: «мизинчик был далеко от носа, а стал близко к нему». Следует посмотреть в калейдоскоп новым способом, с развернутой рукой. Далее калейдоскоп убирают, а рука остается в новом положении. Такой подготовленной левой рукой ученик берет скрипку.

Игровое упражнение для правильной постановки правой руки «Рыбки с хвостиками» выглядит следующим образом. Исходное положение правой руки: кончик большого пальца попеременно соединяется с крайним суставом указательного, среднего и безымянного. Все пальца должны быть округленные, чтобы получилась круглая маленькая «рыбка с хвостиком». Рука ученика должна быть свободная и мягкая.

Важно отметить, что при подборе игровых упражнений в работе с начинающими скрипачами необходимо учитывать возрастные особенности учащихся, их психическое и физическое развитие, индивидуальные возможности и потребности. Учет данных критериев поможет педагогу подобрать действительно эффективные игровые упражнения, которые помогут усилить педагогическое воздействие на учащихся и получить высокий результат обучения.

Список литературы

1. Валявский, А.С., Яковис, А.С. Оздоровливающие учебные игры. Часть первая: Практикум. Информация к действию для практичных родителей. СПб.: Тесса, 2001. 64 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник. М: Гардарики, 2007. 528 с.
3. Шальман, С.Л. Я буду скрипачем, 33 беседы с юным музыкантом. М.: Сов. композитор, Ленинградское отделение, 1984. 154 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСКУССТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТПЕДАГОГИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Н.Ф. Пупкова

*Мордовский государственный педагогический
университет им. М.Е. Евсевьева
г. Саранск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена одной из современных областей научного знания – артпедагогике. Рассмотрены возможности артпедагогике как инновации в практике современных учителей, родителей и всех, кто интересуется вопросами воспитания посредством искусства.

Annotation. The article is devoted to one of the modern fields of scientific knowledge – art pedagogy. Opportunities of art pedagogy as an innovation in practice of modern teachers, parents are considered.

Ключевые слова: артпедагогика, сказкотерапия, музыкотерапия, мандала-терапия, игротерапия.

Keywords: Artpedagogy, Fairytale Therapy, Music Therapy, Mandala Therapy, Gaming Therapy.

Одной из основных задач современной педагогики является поиск эффективных средств и путей повышения качества образования и воспитания учащихся. В практику образовательных учреждений активно внедряются различные инновационные процессы, позволяющие получать позитивные результаты в области творческого развития детей и молодежи. Однако до сих пор еще очень остро стоит

вопрос об образовании и воспитании детей младшего школьного возраста.

В этой связи в обучении и воспитании детей акцентируется внимание на формирование духовной и эстетической культуры учащихся. Особую роль эстетическому воспитанию в процессе становления личности ребенка отводили А.В. Бакушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Т.А. Флоренская, С.Т. Шацкий и В.Н. Шацкая. Они рассматривали процесс эстетического воспитания в непосредственной связи с педагогической деятельностью.

Анализируя процессы воспитания, обучения и развития младших школьников, Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Т.А. Добровольская, В.А. Анисимова особое место отводят арт-педагогике. По их мнению, арт-педагогика, как направление педагогической науки, использует потенциал педагогики, искусства, психологии. Р. Арнхейм считает, что искусство и творческая деятельность способна вдохнуть жизнь в человека, нуждающегося в психической помощи [1, с. 272].

Термин «артпедагогика» составлен из двух частей («art» в переводе с английского означает «искусство», «ремёсла», «художество» и «мастерство») [5, с. 131–133]. Сущность артпедагогики заключается в её воспитательной функции: во-первых, она воздействует на нравственно-этические, эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности младшего школьника; во-вторых, она способствует социокультурной адаптации детей с помощью искусства [3, с. 7–18]. Существуют различные направления артпедагогики: библиотерапия, сказкотерапия, маскотерапия, драматерапия, работа с глиной, песочная терапия, музыкотерапия, цветотерапия, фототерапия, видеотерапия, оригами, игротерапия, изотерапия и другие.

На практике в работе с детьми младшего школьного возраста нами в основном были использованы такие виды артпедагогики, как игротерапия, музыкотерапия, сказкотерапия и малоизвестная мандала-терапия.

Игротерапия способствует коррекции агрессивного или гиперактивного поведения, снижению стресса и тревожности, тревоги, улучшению эмоционального состояния детей. Поэтому игротерапию на практике в основном мы проводим с учащимися с девиантным поведением. Занятия с использованием игротерапии с младшими школьниками с девиантным поведением проводятся немного иначе, чем с другими детьми. Дело в том, что любая игра строится по определённым правилам и законам, которым нужно следовать. Девианты осознают все нормы поведения в предложенной игре и прекрасно знают, как нарушить правила именно потому, что эти законы они понимают. Для них это своеобразная игра. Если игра скучная, то они в нее либо не играют, либо играют строго не по правилам, чтобы победить. В отношении детей с девиантным поведением победа – это признание! Младшему школьнику с девиантным поведением нужен конфликт! Причем война не в чистом виде, а осознание того, что этот конфликт он способен создать. Особенно ярко это можно проследить на примере стихотворения «Прятки» ученицы младшего школьного возраста с девиантным поведением Анны К.

Давайте сыграем в прятки?

Меня будет трудно найти!

Смеяться я буду украдкой

За вами идя по пути...

Педагогу на занятиях с использованием игротерапии надо следить за тем, чтобы игра не стала соревнованием, потому что любой соревновательный момент только повышает тревожность и беспокойство. Если девиант нарушает правила, то необходимо пытаться найти способы решения конфликтных ситуаций.

Педагог на занятии с использованием музыкотерапии должен в первую очередь быть Личностью, способной увлечь учащихся музыкой, вызвать желание с удовольствием слушать и познавать её. На практике в работе с младшими школьниками мы пришли к тому, что лучше всего для понимания и познания всей красоты

выразительной мелодии необходимо графически зарисовывать музыку. Для этого мы придумали определённый набор символов для зарисовки мелодии. Например:

----- мелодия прерывается;

_____ мелодия статична;

////////// мелодия идёт вверх;

\\\\\\\\\\\\\\\\ мелодия идёт вниз;

 мелодия варьируется (волнообразная).

Стоит отметить, что не обязательно, чтобы воспитуемые зарисовали мелодию так, как бы хотелось видеть графический рисунок педагогу. Важно, чтобы дети научились слышать и слушать музыку во всём её многообразии. Для графической зарисовки мелодии в основном в качестве музыкального материала используется «Детский альбом» П.И. Чайковского. Также мы не забываем в работе с детьми начальной школы о значении использования музыкального образа в произведении, который несёт в себе эмоциональный отклик, но не с упрощенным, а постоянно усложняющимся художественным содержанием.

В работе со сказкотерапией, мы часто используем сказки сотрудника Научно-образовательного Центра арт-педагогики Тверского государственного университета Саида Валиева «Сказки для всей семьи. Артпедагогика на практике», психологические сказки из сборника «Сказки непослушных малышей», в которых волшебные истории знакомят детей со способами общения с другими людьми и с правилами поведения в различных ситуациях.

Сказкотерапевт создаёт условия, в которых учащийся, работая со сказкой (читая, придумывая, разыгрывая, продолжая), находит решения своих жизненных трудностей и проблем. Хорошая сказка – это добрая поучительная история, в которой обязательно находится место для чуда. Особенно нравится девочкам младшего школьного возраста сказки про добрых волшебниц, фей. Например, после прочтения сказки у учащейся Анны К. возникло желание посвятить ей стихотворение «Фея»:

*Пушай прилетит ко мне фея
И палочкой волшебной взмахнёт,
Печали мои развеяв,
Сняв с меня недоверия гнёт!*

На практике хорошо используется мандала-терапия. По нашему мнению, в мандала-терапии скрыт очень глубокий философский и психологический смысл. Само слово «мандала» в переводе с санскрита означает: «круг», «диск», «колесо», «кольцо», «сфера», «шар», «орбита», «страна», «территория», «область», «общество», «совокупность», «собрание». В мандале есть тайна, поскольку Мир есть тайна для человека, и постижение её возможно только через постижение своей внутренней тайны. Рисунок мандалы – это индивидуальный символ каждого учащегося, в котором, проявляется текущее внутреннее состояние его стремлений и желаний.

Благодаря мандала-терапии младший школьник открывает себя, изменяет себя, осознает себя и таким образом оказывает на себя самого воздействие. Поэтому мандала-терапия представляет собой уникальный инструмент для самопознания и саморазвития детей, разрешения внутренних конфликтов, снятия напряжения. Возможно, это происходит из-за того, что мандала по форме напоминает яйцо, олицетворяющее начало жизни, а это имеет психологическую значимость для учащихся младшего школьного возраста. Работая над своим рисунком, учащиеся как бы создают своё священное и защищенное место в мире (рис. 1).



Рис. 1. Мандалы

По нашему мнению, педагогическими условиями воспитания детей начальной школы с использованием артпедагогики во внеурочной деятельности являются:

1. Организация творческой деятельности, необходимой для самовыражения и самопознания учащихся с помощью искусства.
2. Опора на индивидуальные эмоциональные переживания учащегося в процессе формирования художественного образа.
3. Использование мотивирующего живого интереса к искусству.
4. Создание атмосферы педагогического успеха.
5. Корректность и доброжелательность при оценке учащимися результатов творческой деятельности друг друга.
6. Самооценка результатов творческой деятельности учащихся на занятиях.

Мы считаем, что артпедагогические занятия способствуют:

- развитию творческих, коммуникативных и интеллектуальных способностей;
- повышению интереса к процессу обучения и активному восприятию учебного материала;
- гармонизации и развитию эмоционально-волевой сферы личности учащихся;
- формированию эмоционально-ценностных представлений детей о взаимодействии человека с окружающим миром, обществом и своим внутренним миром.

Данное позитивное состояние внутреннего мира учащегося младшего школьного возраста необходимо закреплять и развивать, вызывая желание его сохранить, что, в свою очередь, формирует потребность выработки развить контроль над собственными эмоциями и формами поведения.

Использование артпедагогики в воспитании детей помогает им не только осознать собственные чувства и развить позитивную самооценку, но и способствует развитию эмпатии. Сопереживая героям в своих образах, вступая с ними в диалог на эмоционально-

чувственном уровне, младший школьник начинает понимать и уважать их чувства, сострадать им.

Данный опыт человеческих переживаний и личное сопереживание важно «переносить» в реальную действительность, что также способствует выработке конструктивных поведенческих реакций детей начальной школы. Особенно важен этот опыт в младшем школьном возрасте, так как в этот период жизни происходит «скачок» в психофизиологическом развитии индивида. Внимание младшего школьника, направленное ранее на познание окружающей действительности, фокусируется на собственной личности. Он пытается найти свое место в окружающем мире и приобретает способность анализировать те или иные явления действительности, понимать их сложную противоречивость.

Список литературы

1. Арнхейм, Р. Новые очерки по психологии искусства / пер. Г.Е. Крейдлина. М: Прометей, 1994. 352 с.
2. Григорьев, Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
3. Медведева, Е.А., Медведева, Е.А., Левченко, И.Ю., Комисарова, Л.Н., Добровольская, Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М: Академия, 2001. 246 с.
4. Психотерапия / под ред. Б.Д. Карвасарского. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 672 с.
5. Шатунова, О.В. Возможности артпедагогики в деятельности учителя // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 18. С. 131–133.

АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Н.Р. Валиахметова, Р.М. Ахмадуллина

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению вопроса применения арт-педагогических техник в преподавании педагогических дисциплин в процессе профессиональной подготовки студентов по педагогическим направлениям. В работе приводятся примеры тематического планирования курса «История педагогики и образования» в сочетании с арт-педагогическими техниками.

Abstract. The article is devoted to the study of the use of art-pedagogical techniques in teaching pedagogical disciplines in the process of professional training of students in pedagogical areas. The paper provides examples of thematic planning of the course "History of Pedagogy and Education" in combination with art-pedagogical techniques.

Ключевые слова: арт-педагогика, потенциал, арт-педагогические техники, педагогические дисциплины.

Key words: Art Pedagogy, Potential, Art-Pedagogical Techniques, Pedagogical Disciplines.

Одним из ключевых вопросов в решении проблемы повышения качества подготовки студентов является выбор адекватных методик и технологий. Практика показывает, что использование исключительно традиционных технологий не позволяет эффективно решать эту проблему. И в этом контексте перспективным направлением представляется арт-педагогика.

Ориентация на технические средства в освоении учебной программы часто мешает педагогам сосредоточиться на творческом подходе к преподаванию. И это входит в противоречие с нормативными документами, где утверждается, что насыщенная искусством учебная программа может помочь превратить школу

в динамичное учебное сообщество, в котором педагоги и студенты более склонны мыслить критически, выражать себя творчески [2]. J.H. Davis приводит доказательства того, что искусство может фактически повысить результаты испытаний по стандартизированным тестам, непосредственно не связанным с искусством [1]. В качестве альтернативы технократизации образования все большее число исследователей указывают на возможности искусства и основанных на его использовании обучающих методиках.

В данном контексте актуальной становится арт-педагогика, которая определяется как современное направление педагогической науки, изучающее закономерности, механизмы, принципы, правила включения средств искусства в образовательный контекст. Особую роль она играет для профессиональной подготовки студентов по педагогическим направлениям. При постановке учебных проблем большое значение имеет ориентация на будущую профессиональную деятельность. Студенты – будущие педагоги с первого курса знакомятся с понятием педагогическая деятельность и ее спецификой. Они знают, что она носит творческий характер, и овладение методологией творческой деятельности является необходимым условием ее успешности. В данном контексте цели формирования профессиональной компетентности совпадают с целями самореализации их творческих способностей при выполнении учебных заданий, основанных на арт-педагогических техниках. Выполняя творческие задания, студенты имеют больше возможностей для выбора стратегий деятельности и для презентации результатов. Свобода творческого воплощения идеи позволяет студентам опираться на личностные особенности и способности, а значит достигать лучших результатов.

Нами был разработан комплекс занятий по одной из дисциплин педагогического модуля – «Истории педагогики и образования» – с включением арт-педагогических техник: театрализации, коллажирования, учебных игр, литературного творчества и т. д. Приведем примеры тематического планирования изучения истории педагогики в сочетании с рекомендуемыми техниками арт-педагогики (табл. 1).

Таблица 1

Примеры тематического планирования изучения истории педагогики
в сочетании с арт-педагогическими техниками

№№ п/п	Примеры тем дисциплины	Арт-педагогические техники в процессе изучения темы
1.	Развитие образования и педагогической мысли в Европе в период Нового времени. Я.А. Коменский и становление педагогической науки. Педагогическая концепция Д. Локка. Концепция естественного общечеловеческого воспитания Ж.-Ж. Руссо. Французские просветители о роли наследственности и общественного воспитания в становлении человека (К.А. Гельвеций, Д. Дидро).	Создание художественных иллюстраций с комментариями к произведениям Я.А. Коменского «Великая дидактика», Дж. Локка «Мысли о воспитании», Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании». Сочинение продолжения сказки Р. Киплинга «Маугли» о том, как сложилась жизнь героя в условиях человеческого общества с точки зрения сторонников различных философско-педагогических концепций.
2.	Основные течения реформаторской педагогики конца XIX - начала XX вв. в Западной Европе и США:	Создание группового коллажа на тему: «Как реформаторская педагогика конца XIX – начала XX в. способна решить проблемы современной школы?», «Любить ребенка – значит...»
3.	Основные тенденции развития образования и педагогической мысли в странах Западной Европы, США и Восточной Азии в XX – начале XXI вв.	Разработка виртуальной экскурсии по теме «Система образования за рубежом (на примере одной из стран).

продолжение таблицы 1

4.	Образование и педагогическая мысль России в XIX в.	Составление «фотоальбома» на тему «Путешествие по знаменитым учебным заведениям XIX в.».
5.	Педагогическая мысль в России во второй половине XIX в. Общественно-педагогическое движение 60-х гг. XIX в. Идея народности воспитания как основа педагогической системы К.Д. Ушинского. Идея «свободного воспитания» Л.Н. Толстого	Театрализованная постановка «Разговор с классиками педагогики сквозь время». Составление рассказа от лица ученика Яснополянской школы «Мой день в школе». Создание мультимедийного клипа «Образ учителя прошлых эпох».
6.	Развитие российской школы и педагогической мысли во второй половине XX в.	Создание графического символа, отражающего педагогическое творчество В.А. Сухомлинского. Составление карты-путешествия по творчеству отечественных педагогов-новаторов 1980-х гг. Разработка рекламы системы развивающего обучения Л.В. Занкова или системы проблемного обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.
7.	Отечественная педагогика в конце XX – начале XXI вв. Современная школа и основные направления ее развития.	Групповой коллаж «Школа будущего».

Представленные арт-педагогические техники могут быть рекомендованы для использования и при изучении других педагогических дисциплин в процессе подготовки студентов – будущих педагогов.

Список литературы

1. Davis, J. H. Why Our High Schools Need the Arts. New York: Teachers College Press, 2012. 128 p.

2. Ewing, R. Making a Difference in Learning Through Arts-Rich Pedagogy // Research Conference 2018 – Teaching practices that Make a Difference: Insights from Research. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER), 2018. P. 15–19. URL: https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2018/12august/4

(Дата обращения: 15.05.2021).

УДК 37.013

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА

А.И. Рахимова, Л.Т. Файзрахманова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье показано влияние различных факторов на личность учащегося подросткового возраста, обосновывается необходимость применения в практике методов, направленных на формирование творческой индивидуальности учащегося, на поддержку его стремления к самовыражению в художественном творчестве. В статье рассмотрены понятия арт-педагогики и арт-терапии; дана характеристика функций, сформулированы цели и задачи арт-педагогики и арт-терапии. Доказывается актуальность и результативность арт-терапии как средства развития творческой личности; предлагается использовать художественную керамику как

средство арт-терапии в развитии творческой индивидуальности учащегося подросткового возраста.

Abstract. The article shows the influence of various factors on the personality of a student of adolescence, substantiates the need to apply in practice methods aimed at the formation of the student's creative individuality, to support his desire for self-expression in artistic creation. The article discusses the concepts of art pedagogy and art therapy, gives a characteristic of the functions of art pedagogy and art therapy, formulates its goals and objectives. The urgency and effectiveness of art therapy as a means of developing a creative personality is proved; it is reasonably proposed to use artistic ceramics as a means of art therapy in the development of the creative individuality of an adolescent student.

Ключевые слова: учащийся подросткового возраста, творческая индивидуальность, арт-педагогика, арт-терапия, художественная керамика.

Keywords: Teenage Student, Creative Personality, Art Pedagogy, Art Therapy, Artistic Ceramics.

В настоящее время гуманистическая педагогика нацелена на всестороннее изучение потенциальных возможностей детей, на поиск педагогических средств, поддерживающих становление индивидуальности ребенка, развитие его творческих способностей. Задача выявления творчески одаренных детей и их поддержки решается в стране на государственном уровне. Так в программе Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» говорится о том, что «развитие системы поддержки одаренных детей является приоритетным направлением модернизации образования» [8, с. 2].

Педагогическая наука и практика доказывает, что на ребенка, формирование его интересов и мировоззрения оказывают влияние не только семья и школа, но и социальная среда. «В социальной среде личность находит свое место в обществе, приобретает определенный круг людей. Именно здесь формируются его индивидуальные черты

характера» [9, с. 7]. На современного школьника, особенно в подростковом возрасте, оказывает значимое воздействие массовая культура, следование идеалам которой часто приводит к формированию стереотипного мышления, к зависимости от мнения окружающих и утрате способности к самостоятельным, творческим решениям тех или иных жизненных задач.

Таким образом, перед учителями, в том числе системы дополнительного образования, стоит задача применения в практике методов, направленных на развитие творческой индивидуальности учащегося, на поддержку его стремления к самовыражению в творчестве.

К проблеме развития творческой индивидуальности, в том числе средствами искусства, обращались многие исследователи. Так, Л.С. Выготский разрабатывал психологические основы художественного творчества, важнейшим условием и источником которого, по мнению ученого, является развитое воображение [4].

Другой известный психолог Б.М. Теплов, исследуя проблему способностей, утверждал, что в основе способностей лежат врожденные задатки (анатомо-физиологические особенности), которые могут развиваться в определенной деятельности, что объясняет развитие творческих способностей учащихся, осваивающих различные виды искусства [10].

Одним из действенных средств развития творческой индивидуальности личности является, считают современные исследователи, «арт-педагогика, и с каждым годом данное направление становится более актуальным в педагогической сфере» [5, с. 42]. Так, исследователь Е.А. Медведева рассматривает теоретические и практические основы использования арт-технологий в специальном образовании [7].

В работах других ученых арт-педагогика объединяется с понятием арт-терапии. Например, А.В. Гришина исследует средства арт-терапии в развитии творческой индивидуальности учащихся [5].

Арт-педагогика – область педагогической науки, основанная на интеграции педагогики и искусства, изучении законов развития человека через искусство. Данное направление ориентируется на синтез теории и практики, формирует основы культуры человека посредством искусства и художественно-творческой деятельности и способствует приобретению базовых практических навыков в сфере танца, музыки, изобразительного искусства.

Исследователи выделяют несколько функций арт-педагогики, среди них: воспитательная функция, формирующая нравственно-рефлексивные основы личности и способствующая общественной адаптации с помощью искусства; образовательная функция, направленная на развитие личности и освоение ею действительности посредством искусства, обеспечивающая приобретение теоретических и практических знаний в области искусства; культурологическая функция, которая рассматривается как процесс становления личности, основанный на приобретении знаний в области художественной культуры с целью интеграции личности в культуру как систему ценностей; коррекционная функция, содействующая коррекции и компенсации, а также профилактике нарушений в развитии личности. «Главной целью арт-педагогики является художественное развитие детей, формирование основ художественной культуры, социальная адаптация личности средствами искусства» [7, с. 28].

Важнейшим в контексте данного исследования является рассмотрение понятия арт-терапии, которая в начале своего развития отражала взгляды немецкого ученого-психоаналитика З. Фрейда. Понятие «арт-терапии» рассматривалось как один из терапевтически положительных методов в практике психотерапии, который помогал пациентам выражать подавленные эмоции с помощью художественного и визуального творчества.

Впоследствии данное направление получило более широкую концептуальную основу, частично затронув гармонизированную модель развития личности (К. Роджерс). В настоящее время понятие «арт-терапия» имеет несколько ключевых значений: считается

комплексом различных видов искусств, используемых как средство для развития личности; рассматривается как совокупность арт-терапевтических техник и методик; как направление практики психотерапии и психокоррекции. «Основными функциями арт-терапии являются: катарсическая (очищающая, освобождающая от негативных состояний); регулятивная (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния); коммуникативно-рефлексивная (обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки)» [2, с. 13].

Арт-терапия обладает широким выбором методик, таких как: библиотерапия (воздействие чтением); музыкотерапия (лечебное воздействие через восприятие музыки); кинезитерапия (танцетерапия, драматерапия, коррекционная ритмика – лечебное воздействие движениями) и изотерапия (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, живописью, декоративно-прикладным искусством, керамикой).

Последнему направлению хочется уделить особое внимание, так как область изотерапии является самой доступной, обширной и богатой выразительными художественными средствами, с помощью которых можно оказывать влияние на развитие творческой индивидуальности подростка.

Исторически сложились устойчивые формы изобразительных видов искусства: живопись, графика, скульптура, декоративно-прикладное искусство. Каждый из данных видов искусства имеет свои художественные средства выразительности, свои способы формирования художественного образа; обладают определенными преимуществами, способами воспроизведения действительности, творческими возможностями. Самым древним видом искусства является декоративно-прикладное, первоначально выполнявшее функцию украшения окружающего предметного мира. История деревообработки,ковки, лоскутного шитья, керамики неразрывно

связана с историей формирования человека как самодостаточной личности.

Педагогика, эстетика и искусствоведение накопили широкие научные и учебные материалы, в которых подтверждена необходимость использования народного прикладного искусства в учебной деятельности как важного средства эстетического развития личности.

Особый педагогический интерес в широком многообразии техник декоративно-прикладного искусства вызывает художественная керамика. Она предстает как сложное, глубокое по идейно-образному содержанию явление в культуре, имеет широкие возможности формообразования в пространстве. Художественная керамика играет немаловажную роль в жизни человека, керамические изделия нередко являются декоративным наполнением пространства, окружающего его. В то же время занятия художественной керамикой воспитывают у учащихся связь с историей своего народа, являются способом сохранения культурной памяти нации, что способствует реализации культурной политики Российской Федерации в сфере образования.

Также основанием выбора художественной керамики как средства арт-педагогики является пластический материал – глина, который решает задачи по интеллектуальному развитию ребенка. Глина – материал, который обладает сенсорными возможностями, поскольку лепка руками воздействует на когнитивные способности человека, при работе с глиной задействована вся ладонь, для выполнения тонких и разнообразных движений нужны все 10 пальцев. Известно, что мелкая моторика напрямую связана с развитием интеллекта и речи. Глина вовлекает человека в область субъективных эмоций, переживаний, размышлений, образов. Более того, возрастной период подростков (10–16 лет) является сенситивным, чувствительным. Глина естественным образом, позволяет снимать эмоциональное напряжение, не только через физическое воздействие, но и с помощью создания уникальных художественных образов. В свою очередь, художественный образ

является не только результатом художественно-творческой деятельности, но одновременно реализацией жизненного опыта подростка в области индивидуального, личностного и общественного сознания.

Художественная керамика богата своими пластическими возможностями: в отличие от живописи и графики керамика обладает возможностью создавать как плоскостные, так и объемные изделия. Вместе с этим существует широкий выбор декоративных покрывных материалов: цветные ангобы, разновидности эффектарных керамических глазурей. Все это расширяет выбор инструментов для самовыражения учащегося в процессе создания художественных образов, тем самым развивается его творческая уникальная личность. Например, применение практических упражнений «Памятник себе», «Мое Царство» позволяют посредством изготовления тематических изделий обратиться к собственным чувствам, к самоидентификации и рефлексии учащихся. В завершение проделанной работы глиняное изделие отправляют на обжиг в печь, после чего оно принимает форму, становится более прочным и устойчивым к внешним воздействиям, что является олицетворением устойчивой, стабильной, уникальной личности.

Таким образом, обращение к арт-педагогике в образовательной среде – это мощный стимул в обучении и воспитании подростка. Использование керамики, как средства арт-терапии создает условия для повышения уровня познавательной активности, формирования творческих способностей учащихся и, вместе с этим, развития творческой индивидуальности подростка, готового справляться с внешними воздействиями. Ученые психологи утверждают, что «формирование творческой индивидуальности напрямую влияет на развитие личностной индивидуальности» [3, с. 118].

Проведенное исследование убеждает в том, что художественная керамика как компонент арт-терапии опирается на способность учащегося сравнивать, анализировать и преобразовывать, при этом ассоциативная способность мышления является важнейшим условием для художественного творчества, также и для развития индивидуальности личности.

Список литературы

1. Богданова, Р.У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования: монография. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. 220 с.
2. Бурно, М.Е., Романенко, Е.В., Шихова, Е.Ю. Терапия творческим самовыражением и здоровые дети // Исцеляющее искусство. 2002. № 1. С. 63.
3. Варламова, Е.П., Степанов, С.Ю. Психология творческой уникальности человека. М.: Институт психологии РАН, 2002. 256 с.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства. СПб.: Азбука, 2000. 410 с.
5. Гришина, А.В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2004. 186 с.
6. Мамедова, Л.В. Арт-терапия в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 6. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=16728> (Дата обращения: 10.10.2021).
7. Медведева, Е.А., Левченко, И.Ю., Комиссарова, Л.Н., Добровольская, Т.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник для вузов. М.: Академия, 2001. 248 с.
8. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утв. Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 4 февраля 2010 года № Пр-271 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902210953> (Дата обращения: 10.10.2021).

9. Петровичева, А.А. Взаимодействие семьи, школы и социума [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 5 (109). С. 723–727. URL: <https://moluch.ru/archive/109/26250/> (Дата обращения: 17.10.2021).

10. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей: учебное пособие. 2-е изд., стер. СПб.: Планета музыки, 2020. 488 с.

УДК 781

ЛАПИДАРНО О ПРОДУКТИВНОМ ВЛИЯНИИ МУЗЫКИ НА РАБОТУ МОЗГА

А.А. Дадырова

*Казахский национальный университет искусств
г. Нур-Султан, Казахстан*

Аннотация. В статье представлены результаты анализа материалов и данных, посвященных благотворному влиянию музыки на мозговую деятельность. В настоящее время возникла необходимость приобщать обучающихся к выбору качественного контента, научить студентов слушать классическую музыку, направлять их по творческому пути развития. Это способствует, что уже подтверждено исследованиями, продуктивному влиянию на работу мозга.

Abstract. The article presents the results of the analysis on the study of materials and researchers on the beneficial effects of music on the work of brain activity. Today, there is a need to familiarize students with the choice of high-quality content, teach students to listen to classical music, guide them along the creative path of development, this contributes, which has already been confirmed by research, a productive influence on the brain.

Ключевые слова: музыка, мозг, методика, исследование, симулякр, продуктивность.

Key words: Music, Brain, Method, Research, Simulacrum, Productivity.

Позвольте начать статью с вдохновляющей фразы, сказанной Фридрихом Ницше: «Бог создал музыку, чтобы мы влеклись ею ввысь» [1]. В статье вынесен главный вопрос: «Как музыка меняет мозг?». Наверное, мысль о том, что музыка меняет мозг – это идея реконструкции настоящего, и обращение к этой теме не возникло случайно.

Мы находимся в огромном количестве гиперинформационного контента, и контент агрессивен, зачастую некачественный. Ежегодно 100 млрд. долларов приносит компьютерная индустрия своим создателям, выводы очевидны...

Для нас в этом плане есть один из путей спасения – обратиться к музыке. Известный римский философ Боэций в своем философском трактате «Наставления к музыке» впервые вводит фигуру музыканта как мудреца и жреца гармонии. Трудно не согласиться с этим фактом.

Как утверждает профессор Т.В. Черниговская: «Что в голове у музыканта? Представьте, что должно происходить, если человек играет на клавишных инструментах двумя руками. Одна рука делает одну работу, вторая рука делает другую работу, и это страшное напряжение на мозг, потому что он должен держать не только мелкую моторику, с огромной скоростью иногда, но должен вести две линии совершенно отдельно. У людей, играющих на скрипке, часть мозга, которая ведает моторикой руки со смычком, в два раза больше, чем та, которая просто держит скрипку. То есть это физическое воздействие. Музыка вызывает мозговую активность, изменяющую серое вещество, которым мы думаем. Толщину коры, организацию нервных путей в этой коре. Это сложная когнитивная деятельность, сложная мыслительная деятельность, это не развлечение, это не отдых» [2].

Японские ученые установили, что, когда профессиональные музыканты слушают музыку, у них более активно работает левое полушарие мозга, тогда как у обычных людей – правое. Это может означать, что музыканты, в отличие от других людей, могут «обрабатывать» музыку, как речь.

Сотрудники Эдинбургского университета провели ряд нестандартных экспериментов, по итогам которых им удалось узнать о воздействии музыки на мозг. В ходе опыта ученые наблюдали за мозгом респондентов, занимающихся освоением движений под музыку. Выяснилось, что у этих добровольцев наблюдалось увеличение структурных связей между различными областями мозга. Также установлено, что важнейший мозговой отдел, отвечающий за контроль движения, развивается под воздействием музыки.

В ходе эксперимента ученые разделили респондентов на две группы. Одна из них занималась мелкой моторикой без музыкального сопровождения, а вторая – под музыку. После МРТ-сканирования было установлено, что у последних замечено ощутимое увеличение структурных связей на правой стороне мозга.

Резюмируя данные вышеприведенного исследования, необходимо добавить, что качественное воздействие на мозг оказывает музыка, но как вы, понимаете, сложная музыка, серьезная.

В 2006 году под авторством Дэниела Левитина была опубликована книга на английском языке, до сих пор не переведенная с языка оригинала: «This is your brain on music: the science of a human obsession». Да, книга была написана давно, за эти годы наука далеко продвинулась в исследовании воздействия и влияния музыки на мозг. Но именно эта книга написана для людей, увлекающихся музыкой, но далеких от науки. В книге автор говорит о том, как мозг обрабатывает музыку. Ценность книги заключается и в том, что ее написал профессиональный музыкант, а теперь – когнитивный психолог и нейробиолог, преподающий в университете в Монреале.

Мы полагаем, что в эпоху стремительно обрастающей информации и мысли, оценочных суждений и мнений, многочисленных смайликов, безразмерных колонок авторов, претендующих на истину в последней инстанции, сайтов с текстами, имитирующими глубокое и очевидное знание, уходящими в трансцендентные гипертексты качественного формата, окончательно не свалиться в цифровую антиутопию нам поможет музыка. Музыка,

оказывающая огромное и очевидное влияние на работу мозга, способная научить нас отличить зерна от плевел, или, чего уж греха таить, обнаружить «рояль в кустах».

Кто-то начнет спорить и затронет тему элитарности музыки как одного из видов искусства. Предваряя споры, отметим лишь то, что в маленькой рыбацкой деревушке решили сделать ежегодный фестиваль поэзии. Современная поэзия – вещь довольно сложная, не очень всем понятная, особенно рыбакам. И вот через 5–7 лет после того, как им регулярно начали читать стихи, рыбаки стали знатоками современной поэзии и стали разбираться, где хорошие стихи, где плохие. Здесь дело в тренинге. Как учатся читать и писать, так учатся и слушать музыку.

Научиться слушать классическую музыку можно, ведь не секрет, что любое обучение меняет мозг, и тогда получится отличить Вагнера от Мендельсона, и гениальная «Серенада» из струнного квартета Йозефа Гайдна будет только способствовать качественной работе нашего мозга, создавая новые нейроны и предваряя digital dementia и прочие цифровые слабости в период постмиллениаллов.

Музыка способна менять человека, музыка открывает перед человеком возможность отойти от базовых нужд к высокому (это к цитате, сказанной Ф. Ницше, смотрите выше).

Бэций в своем философском сочинении «Наставления к музыке» пишет: «Музыка связана не только с умозрением, но и с нравственным строем души» [1]. Мы полагаем, что музыка меняет не только мозг, она воздействует на наши душевные струны, возвышая душу, она развивает мозг, мозг становится более пластичным.

Конечно, мы помним про правило 10000 часов, когда человек занимается, все эти часы музыкой, то, несомненно, становится профессионалом, способным не просто отличить Вагнера от Мендельсона, но выйти дальше за аккорды, и вот здесь нас может ждать подвох, генетики утверждают, что если нет таланта к музыке, то и нечего надеяться. Но, минуточку, ведь речь идет, как раз о том, что мы приучаем себя слушать качественную музыку, чтобы

окончательно не утонуть в океане гиперинформационного пространства, не заработать себе цифровую зависимость и приучить себя к сложным интеллектуальным вещам и действиям, коими и выступает музыка.

Отец эволюционной теории Чарльз Дарвин был озадачен способностью человека воспринимать музыку и способность эту назвал «самой загадочной из тех, коими одарено [человечество]».

Антрополог Жильбер Руже, живший среди представителей бабинга в 1946 году, обнаружил, что неучастие в ритуале совместного музицирования считается у них ужаснейшим из преступлений. Ученый провел фундаментальное исследование, результатом которого стала книга «Музыка и транс», до сих пор не переведенная на русский язык.

В американском штате Флорида был принят закон № 660, иначе называемый Beethoven's Babies Bill это означает: полчаса классической музыки в день обязательны для всех детей этого штата. Принимая этот закон, равнодушные законодатели руководствовались тем, что музыка влияет на гармоничное развитие мозговой деятельности ребенка.

Древнегреческие философы признавали особую силу звуков, идущую от музыки. В IV веке до н. э. Платон утверждал: «Музыка – это самое мощное средство, потому что ритм и гармония живут в душе человека. Музыка обогащает ее, даруя ей блаженство и озарение» [1].

Музыка вызывает в нас разные чувства: грусть, тоска, радость, утешение, у кого-то волнующие музыкальные звуки печально трансформируются в симулякры, которыми переживает и страдает человек.

В настоящем не оставляет равнодушным состояние нашего современного со-бытия. Обратившись к теме музыки, возникло желание показать, как музыка меняет наш мозг.

На занятиях для студентов и магистрантов художественного направления, автор статьи постепенно включает классическую музыку, например, известное, проникновенное произведение Иоганна

Пахельбеля «Канон ре мажор», о существовании которого удалось узнать благодаря прочтению одной из книг выдающегося писателя Германа Гессе.

В заключение хотелось бы добавить, что «спасение утопающих – дело рук самих утопающих», но если научить себя слушать хорошую, сложную музыку, то вполне можно сказать «гудбай» всем цифровым утопиям, Альцгеймеру и прочим симулякрам, претендующим на истину в последней инстанции.

Список литературы

1. Лучшие афоризмы мира [Электронный ресурс]. URL: <https://aforisimo.ru/> (Дата обращения: 12.09.2021).

2. Что происходит с мозгом, когда мы слушаем музыку, и как она помогает тренировать память? Лекция нейролингвиста Татьяны Черниговской [Электронный ресурс]. URL: <https://paperpaper.ru/chto-proishodit-s-mozgom-kogda-my-slusha/> (Дата обращения: 5.09.2021).

УДК 159.99

АРТПЕДАГОГИКА КАК ТВОРЧЕСКАЯ ПЛАТФОРМА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ И ИСКУССТВА

А.В. Кашкарова

*Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье раскрывается потенциал артпедагогики в развитии личностных качеств и способностей учащихся, рассматриваются функции артпедагогики как инновационного направления педагогической науки и практики. Рассматриваются формы, методы, виды деятельности учителя на занятиях; обосновывается эффективность использования методов артпедагогики в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии.

Abstract. The article reveals the potential of artpedagogy in the development of personal qualities and abilities of students, examines the

functions of artpedagogy as an innovative direction of pedagogical science and practice. The forms, methods, and types of teacher's activities in the classroom are considered; the effectiveness of using artpedagogic methods in working with children with developmental disabilities is substantiated.

Ключевые слова: артпедагогика, творчество, искусство, образовательный процесс.

Key words: Art Pedagogy, Creativity, Arts, Educational Process.

Артпедагогика – это область науки, изучающая способы применения разных видов искусства в педагогической деятельности. Она позволяет развивать общечеловеческие и национальные ценности в духовной среде, адаптировать человека с помощью художественной деятельности, воспитывать гармоничное развитие личности. Артпедагогика в наши дни активно развивается, объединяя педагогику и искусство.

Общую педагогику и артпедагогику объединяют конечные цели: помощь человеку в понимании себя, учение жизни в гармонии с окружающим обществом, познание законов красоты и нравственности этого мира.

Артпедагогика воспитывает в ребенке исследователя, учит смотреть на мир через зеркало искусства, помогает мыслить творчески, тренируя эмоциональную память. В результате кирпичик за кирпичиком строится внутренний гармоничный и сугубо индивидуальный мир.

Ребенок приобщается к национальному и мировому искусству, постигая ценностные смыслы и традиции, скрывающиеся в литературе, живописи, скульптуре, театре, хореографии, музыке, народном творчестве.

Функции артпедагогики:

- культурологическая (обусловлена объективной связью личности с культурой как системой ценностей, развитием человека как творца на основе усвоения художественной культуры);

- образовательная (направлена на развитие личности и познание ею действительности через искусство; обеспечивает усвоение знаний в сфере искусства и практических навыков художественно-творческой деятельности);

- воспитательная (формирует морально-эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности; содействует её социокультурной адаптации с помощью искусства).

В качестве концептуальных идей артпедагогики на сегодня выделяются следующие: идея гуманизации, идея креативности, идея рефлексивности, идея интегративности.

Артпедагогика является отражением гуманизации в образовании. Артпедагог помогает ученикам развиваться, познавать мир, культуру, основы морали и человеческого отношения. Он формирует личность через искусство и творческую деятельность, через воспитательные цели, верит в индивидуальность ученика. Каждое занятие артпедагог насыщает размышлениями о добре, мире, любви, мудрости, красоте.

Креативность включает в себя четыре основных аспекта: креативная среда, креативная личность, креативный продукт, креативный процесс.

Артпедагогика способствует развитию способности мыслить творчески, решать проблемы и преодолевать конфликты осмысленно, ставить нетипичные задачи, легко уходить от шаблонов и стереотипов, находить новый смысл и ценности в обыденных вещах; способности к работе в условиях неопределенности, поскольку именно это определяет взаимосвязь рефлексии и творческой способности человека.

Идея комплексности заложена в основе артпедагогики, реализуется в совокупности всех видов искусства, педагогики, психологии и т.п.

Гармония видов и форм художественной деятельности насыщает нравственное и эстетическое воспитание учащихся.

Искусство во все времена служило инструментом для приобщения к духовным человеческим ценностям. Любой

творческий педагогический процесс при применении различных методов искусства делает интересным и эффективным процесс обучения. Практика педагога при применении инструментов искусства решает основные педагогические задачи через активное и непосредственное участие в педагогическом творческом процессе. Поэтому артпедагогика позволяет наиболее максимально раскрыть и развить сильные стороны обучающихся.

Артпедагогика предполагает использование различных форм организации деятельности учащихся: фронтальных, комплексных, коллективных.

Фронтальная форма – коллективная работа, которая представляет собой соединение индивидуальных работ учащихся, сделанных с учетом поставленной учителем задачи. Процесс совместной деятельности наблюдается лишь в конце урока, когда индивидуально выполненные части, элементы собираются в единое целое.

Комплексная форма – выполнение единой коллективной работы (на плоскости, в объеме, например, создание книги), когда каждый учащийся делает свою часть задания.

Коллективная форма означает, что деятельность учащихся строится по принципу конвейера, когда каждый делает только одну определенную операцию в процессе изготовления изделия.

Педагог во время работы с ребёнком должен иметь в виду некоторые моменты. Например, что у каждого ребёнка есть свои особенности развития, которые требуют определённого внимания. Данные особенности могут быть различными: например, эмоциональная «зажатость», отстранённость от коллектива, проблемы с речью.

Основная цель педагога – вовлечь ребёнка в коллектив, заинтересовать учиться, завоевав его доверие. Помимо этого, педагог может повлиять на ребенка с помощью различных видов искусств, зная индивидуальность каждого ребёнка.

Варианты деятельности учителя на уроке:

- пассивное участие: учитель является главным организатором, распределяет работу, предлагает заранее разработанный план, лично контролирует действия учащихся;

- активное участие: учитель остается главным источником информации, но учащиеся могут прояснять необходимые положения, предлагать собственные решения;

- интерактивное участие: учитель регулирует учебно-воспитательный процесс, определяет общее направление, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана работы, а учащиеся проявляют со своей стороны активность в обсуждении идеи, в разработке плана работы, предлагают свое решение, поставленной проблемы.

С большим успехом в работе с детьми применяются метод творческой деятельности и познавательные игры. Они используются чаще всего не самостоятельно, а наряду с такими методами как словесные, наглядные, репродуктивные, частично-поисковые, метод стимулирования у учащихся познавательных интересов.

Эффективность использования обозначенных методов обусловлена тем, что творчество позволяет ребенку самовыражаться, самостоятельно определять, какая область знаний представляет для него наибольший интерес. Естественно, при этом нельзя обесценивать и пользу коллективной работы. Но основная роль педагога заключается все же в том, чтобы направлять учащегося в процессе самостоятельной работы, помогать ребенку понять, что в ходе обучения он непременно столкнется с неудачами. Однако, эти препятствия можно и нужно преодолеть вместе и тогда они станут толчком к развитию.

То, как ученик воспринимает окружающий мир, обязательно отразится в его творчестве на уроках. Искусство, музыка, театр, живопись – весь личный опыт эстетической оценки мира проецируется в собственное творчество учащегося.

Современный поход к образованию предполагает не унификацию, а вариативность, индивидуализацию обучения.

Вырабатывается новая парадигма «школа для каждого». Образование становится доступным для всех учеников, вне зависимости от уровня и особенностей развития учащихся. Такой подход призван максимально раскрыть потенциал каждого ученика, создать все условия для самореализации и гармоничного развития личности. Работники образования ищут индивидуальные подходы, опираясь на возрастную психологию, а также внедряют новые психолого-педагогические средства.

Артпедагогика – инновационная педагогика, основанная на приобщении к культуре и искусству. Через занятия рисованием, пением, танцами, художественным творчеством воспитанники легче вовлекаются в образовательный процесс. Это крайне актуально для детей с особенностями развития. Таким детям очень трудно выполнять действия, которые предполагают включение аналитического мышления, кинестезии, зрительного и слухового синтеза, которые естественны для обычного ребенка. Именно поэтому важно привнесение в процесс работы с ними занятий разными видами творчества (изобразительного искусства, музыки, театрального и сценического мастерства).

Благоприятное воздействие педагогики и искусства на воспитание и поведение детей с нарушениями развития в своих трудах подчеркивают Е.А. Медведева, Е.Ю. Рау, О.С. Никольская, Ю.Б. Некрасова, Т.Д. Добровольская, О.А. Карабанова и многие другие авторы. Они доказывают эффективность творческих занятий в процессе работы по коррекции, адаптации и социализации особых детей.

Самое главное в артпедагогике – это гармонизировать личностную сферу ребенка, его адаптация в современном мире в процессе развития, обучения и воспитания средствами искусства через художественную культуру. В ходе занятий с применением артпедагогических технологий удовлетворяется актуальное требование учащихся в признании, позитивном интересе, ощущении собственной благополучности и важности. Ребенок начинает

чувствовать себя благодушно, спокойно. Агрессия и встревоженность уступают место энергичности и творчеству; он будет получать удовольствие от своей деятельности. Обязательная составляющая занятия – полное принятие и поддержка со стороны педагога.

На основании вышесказанного можно сделать вывод: артпедагогика и практические навыки преподавателя, пришедшие из искусства, благоприятным образом влияют на решение поставленных педагогических целей и развитие собственного потенциала учителя.

Список литературы

1. Анисимов, В.П. Теоретические основы арт-педагогики // Alma mater (Вестник высшей школы). Педагогика и психология. 2011. № 10. С. 25–28.
2. Маслова, Л.П. Педагогика искусства: теория и практика. Новосибирск: НИПКиПРО, 1997. 135 с.
3. Сергеева, Н.Ю. Основы арт-педагогической деятельности: учебное пособие. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. 234 с.
4. Соколова, Т.А. Педагогическая образовательная технология «Педагогический театр» [Метатехнология, решающая проблемы культуры общения, социализации личности, самопознания и т.д.] // Методист. 2010. №7. С. 62–66.

УДК 379.821

ТВОРЧЕСКИЕ ПРОГРАММЫ, ПРОВОДИМЫЕ В СОЦИАЛЬНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА ЗА РУБЕЖОМ

А.Л. Саврова

*Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия*

Аннотация. Приведен обзор творческих программ, проводимых в зарубежных странах, и исследований по их влиянию на состояние

людей третьего возраста. Показано, что занятия творческой деятельностью способствуют их социализации, общественной активности, личностному росту и развитию креативных способностей.

Abstract. A review of creative programs conducted in foreign countries and studies on their impact on the condition of older adults, is given. It is shown that creative activities contribute to their socialization, social activity, personal growth and the development of creative abilities.

Ключевые слова: люди третьего возраста, досуговая деятельность, культурные программы, культурная политика.

Key words: Older Adults, Leisure Activities, Cultural Programs, Cultural Policy.

Увеличение количества населения третьего возраста ведет к формированию новых стратегий в решении проблем данной категории с помощью технологий социально-досуговой деятельности. Большую роль в позитивных взглядах на возрастные проблемы играет творческое самовыражение в сфере народного искусства [1, с. 8].

С 1995 года Национальный фонд гуманитарных наук и управления по вопросам старения США продвигает идею креативного самовыражения пожилых людей. В результате было отмечено повышение благополучия, независимости и удовлетворенности жизнью пожилых людей [7, с. 002].

Университет Джорджа Вашингтона в США провел многостороннее исследование влияния культурных программ, проводимых специалистами, на здоровье и социальную активность пожилых людей в возрасте 65 лет и старше [2, с. 2]. Программы проводились в различных областях культурной деятельности: физическая активность, искусство, обучение ремеслам, когнитивные программы, технологическое обучение.

Все участники основной группы были вовлечены в интенсивные общественные художественные программы. Контрольная группа активно участвовала в различных общественных мероприятиях, но не в интенсивных художественных программах, проводимых

профессиональными художниками. Члены основных групп, в отличие от контрольных, демонстрировали фактическую стабилизацию и улучшение состояния здоровья. Эти результаты указывают на мощный положительный эффект вмешательства общественных художественных программ: укрепление здоровья и профилактики заболеваний, стабилизацию и фактический рост общественной деятельности. Участие в культурных программах оказывает положительное влияние на сохранение независимости и снижение зависимости от внешнего ухода [2, с. 6]. Благодаря участию в программах были приобретены эмоциональное удовлетворение, удовлетворение с точки зрения физического здоровья, когнитивное / интеллектуальное удовлетворение.

А. Кертис, Л. Гибсон, М. О'Брайен и др. осуществили обзор более семидесяти исследований, проведенных с 1983 по 2015 годы, направленных на выявление воздействия искусства на жизнедеятельность пожилых людей, проживающих в домах престарелых. Исследования были проведены в США, Австралия, Великобритания, Тайвань, Швеция, Канада, Израиль и других странах, и включали такие виды искусства, как исполнительские, креативные, изобразительные искусства и рекреационную деятельность. Пожилые люди занимались искусством в стенах домов престарелых и за их пределами. Было отмечено, что пожилые люди (2086 человек в возрасте 69–87,5 лет) с интересом занимались творческой деятельностью. У многих отмечалось снижение уровня тревожности и выражения негативных эмоций. Также автор обращает внимание на то, что в ходе исследований улучшились и взаимоотношения между пожилыми людьми и сотрудниками домов престарелых [3, с. 662].

В качестве важного фактора, необходимого для поддержки здоровья пожилых людей, в наши дни рассматривается креативность. Для многих пожилых людей креативность является своеобразным путешествием к новому выражению смысла и поддерживает трепет открытия [5, с. 198]. Их страсть к выражению своих творческих способностей сдерживалась на протяжении многих лет на фоне работы

и семейных обязанностей, поэтому выражение креативности в зрелом возрасте означает освобождение от предыдущих ролей. К тому же, пожилые люди, открывшие творческое воображение, не беспокоятся о социальном неодобрении. Пожилой человек, занимающийся творческой деятельностью, не будет одинок, поскольку он получает удовольствие от своего занятия и своей собственной компании. Такие люди оптимистичны и эффективны [7, с. 002]. Искусство дает возможность испытать новое чувство самообладания или мастерства [1, с. 11]. Nielsen (2018) приводит результаты исследования, проведенного в 1990 году и доказывающего, что творческие способности пожилых людей не отличаются от способностей людей 18–30 лет [7, с. 004].

Занятия искусством характеризуются высоким уровнем социальной вовлеченности, поскольку все художественные программы предполагают межличностное взаимодействие. В. Дуян, Г. Сахин-Кара, Г.С. Дуян и др. показывают, что занятия творчеством в группе положительно влияют на сплоченность, способствуют формированию новых социальных навыков и формируют чувство сопричастности к происходящим событиям, а также развивают «чувство локтя» [4, с. 372]. Групповые художественные программы в арт-группах способствуют росту общественной деятельности в целом, что приводит к сохранению независимости и снижению зависимости [1, с. 13].

Отмечается, что творческая деятельность способствует самовыражению, социальному взаимодействию, общению, сенсорной стимуляции и эмоциональному облегчению. Результаты творческой деятельности для отдельных людей были связаны с признанием собственного опыта и собственных сильных сторон, с личностным ростом и эмоциональным благополучием. А применение искусства в группе привело к улучшению когнитивных способностей, психическому благополучию, социальной включенностью и повышением качества жизни [8, с. 112].

Исследования, проведенные в США, выявили, что творческая деятельность несет психосоциальную пользу и оказывает значительное положительное влияние на здоровье и благополучие пожилых людей [6, с. 8]. Поэтому сегодня в Америке для пожилых людей создается большое количество программ, способствующих ведению здорового и творческого образа жизни. Также автор отмечает важную роль воздействия образования на здоровье и благополучие пожилых людей.

В заключение следует отметить, что многие проблемы, свойственные людям третьего возраста, успешно решаются с помощью дополнительного образования и творческих программ, реализуемых в социально-досуговой деятельности. Необходимы варианты сфер деятельности, разработанные с учетом запросов и возможностей данной целевой аудитории. Творческие способности у пожилых людей проявляются не хуже, чем у молодых, представители старшего поколения могут успешно реализоваться в творчестве. Убедительный социализирующий эффект дает участие в групповых образовательных художественных программах, обеспечивая высокий уровень социальной вовлеченности. Культурные программы имеют столь же существенную важность, как социальные и другие. Культурная политика в разных странах мира предусматривает меры по поддержке возрастных категорий населения, для них проводятся специальные программы и мероприятия.

Список литературы

1. Cohen, G.D. Research on Creativity and Aging: The Positive Impact of the Arts on Health and Illness // Journal of the American Society on Aging. 2006. Vol. 30. N. 1. P. 7–15.
2. Cohen, G.H. The Impact of Professionally Conducted Cultural Programs on Older Adults: Final Report: April 2006 // The Creativity and Aging Study. 2006. April 30. P. 1–8.
3. Curtis, A., Gibson, L., O'Brien, M., et al. Systematic Review of the Impact of Arts for Health Activities on Health, Wellbeing and Quality of

Life of Older People Living in Care Homes // Dementia. 2018. Vol. 17 (6). P. 645–669.

4. Duyan, V., Sahin-Kara, G., Duyan, G.C., et al. The Effects of Group Work with Institutionalized Elderly Persons // Research on Social Work Practice: Special Section on Social Work Research in Egypt and the Arab World. 2017. Vol. 27 (3). P. 366–374.

5. Freundlich, A.L., Shively, J.A. Creativity and the Exceptional Aging Artist // Clinical Interventions in Aging. 2006. Vol. 1 (2). P. 197–200.

6. Gay, P.H. The Central Role of Creative Aging // Journal of Art for Life. 2013. №Vol. 4 (1). P. 1–15.

7. Nielsen, I.L. Aging with Creativity // J. Gynecol. Women's Health. 2018. Vol. 11 (5). P. 001–006.

8. Vaartio-Rajalin, H., Santamaki-Fischer, R., Jokisalo, P., et al. Art Making and Expressive Art Therapy in Adult Health and Nursing Care: A Scoping Review // International Journal of Nursing Sciences. 2021. Vol. 8. P. 102–119.

УДК 78.05

ПРАВОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Н.В. Шереметьева

Владивостокский государственный университет

экономики и сервиса;

Дальневосточный федеральный университет

г. Владивосток, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты правового сопровождения культурного мероприятия, уточнен регламент законодательной базы в области культуры, определено влияние пандемии COVID-19 на правовое сопровождение культурных мероприятий.

Abstract. The article examines the theoretical aspects of the legal support of a cultural event, clarifies the regulations of the legislative framework in the field of culture, determines the impact of the COVID-19 pandemic on the legal support of cultural events.

Ключевые слова: правовое сопровождение, культурное мероприятие, законодательная база, онлайн культурное мероприятие.

Key words: Legal Support, Cultural Event, Legal Framework, Online Cultural Event.

Научно-практическая разработка проблем правового сопровождения культурных мероприятий имеет большое значение, как системообразующий фактор проведения культурного мероприятия в целом, так и по отдельным аспектам работы, например, при реализации выставочных проектов. Процессы обеспечения сохранности и безопасности объектов, используемых при проведении культурных мероприятий, чрезвычайно сложны и многоплановы.

Цель данной работы – исследовать особенности правового сопровождения культурных мероприятий.

Исследование правового сопровождения культурных мероприятий в Российской Федерации в настоящее время особенно актуально в связи с увеличившейся в последние годы активностью работы культурно-просветительских проектов в Российской Федерации и за рубежом.

Согласно Закону РФ «Об основах законодательства Российской Федерации о культуре», культурное мероприятие – организованное в целях реализации права на участие в культурной жизни и пользование учреждениями культуры, на доступ к культурным ценностям мероприятие, связанное с массовым присутствием граждан в специально отведенном или приспособленном для этого месте [1].

Организация концерта, фестиваля или любого другого культурного мероприятия обычно связана с организационной документацией и юридическими тонкостями. Правовое сопровождение культурного мероприятия предусматривает получение

разрешительной документации и сопровождение при проведении культурного мероприятия.

Подготовка разрешительной документации при проведении культурного мероприятия предусматривает разработку договоров, соглашений и других документов, необходимых для легального проведения культурного мероприятия [4].

Юридический аудит документации культурного мероприятия включает правовой анализ внутренних документов культурного мероприятия и договорной его системы на соответствие законодательству Российской Федерации, предоставление и реализацию рекомендаций по устранению нарушений законодательства при проведении культурного мероприятия.

Законодательная база, регламентирующая вопросы правового сопровождения культурных мероприятий в Российской Федерации, весьма ограничена, не имеет системного характера, содержит много пробелов. Данная ситуация во многом связана с частым реформированием административной структуры и управленческого аппарата в сфере культуры и поэтому не всегда адекватно отвечает условиям постоянно изменяющихся процессов общественно-политической и социально-экономической системы современного российского общества.

Юристы, которые занимаются правовым сопровождением культурных мероприятий, выделяют две категории нормативно-правовых актов: отраслевые и межотраслевые, а по действию в пространстве это законодательные акты, которые соответствуют по тематике международным нормам систематизации государственных документов по составу, структуре, разработке и утверждению их государственными органами власти разного уровня [3].

Общий регламент законодательной базы в области культуры представлен на рисунке 1.

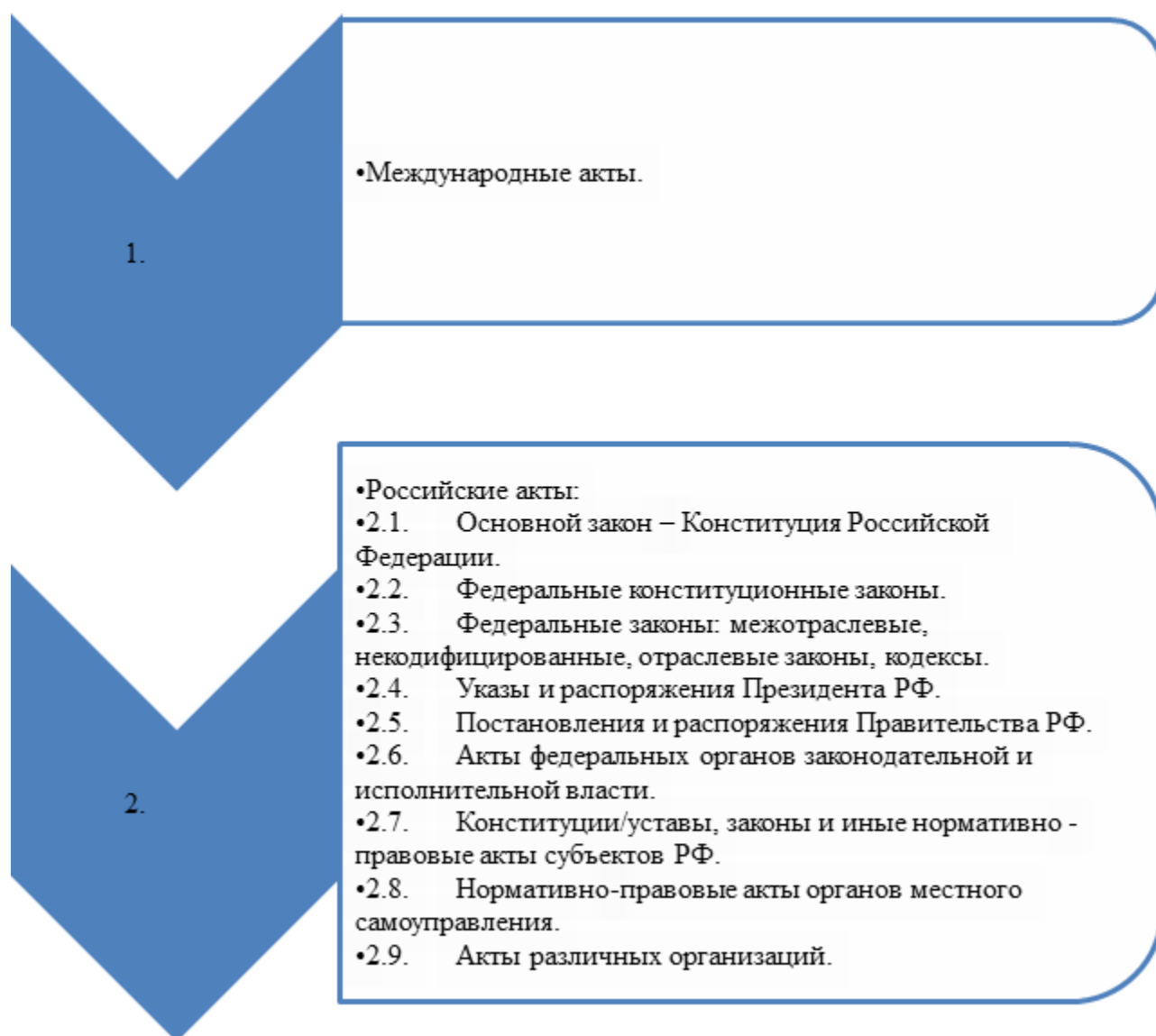


Рис. 1. Регламент законодательной базы в области культуры

Законодательные отраслевые акты, например, в области культуры, регламентируют не только деятельность широкого круга структур в этой сфере, но и конкретных групп учреждений. Межотраслевые законодательные акты также регламентируют деятельность различных структур в области культуры.

Из приведенного перечня следует, что государственные национальные акты, в соответствии с их иерархией, подразделяются поочередно на федеральные, региональные, муниципальные акты и акты конкретных организаций, учреждений.

Приведенный выше перечень законодательных нормативно-правовых актов разного уровня направлен на сопровождение культурных мероприятий в разных ситуациях. Постоянно меняющиеся редакции данных документов, появление новых законов и нормативно-правовых актов Российской Федерации, регулирующих проведение культурных мероприятий, свидетельствуют об актуальности проблемы исследуемой проблемы.

Правовое сопровождение культурного мероприятия также предусматривает защиту интеллектуальной собственности культурного мероприятия:

- выделение объектов интеллектуальной собственности, предлагаемых клиентом, способных иметь защиту;
- проведение мероприятий по регистрации (подтверждение) прав на объекты интеллектуальной собственности в составе культурного мероприятия;
- защита прав интеллектуальной собственности, в том числе на контент интернет-ресурсов культурного мероприятия, проведение претензионной работы и судебной защиты.

К услугам правового сопровождения культурных мероприятий обращаются по широкому кругу вопросов, касающихся охраны культурных ценностей и предметов искусства, по оформлению их ввоза и вывоза, в том числе с целью экспонирования и др.

Правовое сопровождение культурных мероприятий отражено на рисунке 2.

В связи с пандемией COVID-19 многие культурные мероприятия были отменены либо переведены в онлайн-формат, что естественно стремительно повысило спрос на правовое сопровождение культурных мероприятий.



Рис. 2. Правовое сопровождение культурных мероприятий

В связи с временным запретом на проведение культурных мероприятий значительное число организаторов мероприятий обратили свой взор на онлайн-формат. Проведение онлайн культурных мероприятий весной 2020 года стало массовым, а их записи активно размещаются на интернет-платформах.

Если организатор культурного онлайн-мероприятия делает запись для последующего многократного просмотра пользователями, он становится создателем аудиовизуального произведения (далее –

АВП), а значит, возникает необходимость соблюдения авторских и смежных прав.

Видеозапись онлайн культурного мероприятия с точки зрения законодательства об интеллектуальной собственности может рассматриваться как сложный объект (ст. 1240 ГК РФ). Лицо, организовавшее создание сложного объекта, включающего несколько охраняемых результатов интеллектуальной деятельности (организатор онлайн-концерта) приобретает право использования указанных результатов на основании договоров об отчуждении исключительного права или лицензионных договоров, заключаемых таким лицом с обладателями исключительных прав на соответствующие результаты интеллектуальной деятельности.

Таким образом, организатор культурного онлайн-мероприятия при создании и дальнейшем использовании его видеозаписи обязан надлежащим образом оформить права на использование объектов авторского и смежных прав, входящих в АВП, в целях последующего правомерного использования АВП с включением записи онлайн-концерта.

Список литературы

1. Васильева, М.В. Гражданско-правовые средства охраны и использования памятников истории и культуры: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.03. М., 1989. 23 с.

2. Егорова, Е.Ю. Государственно-правовая защита культурных ценностей: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.02. М., 1996. 26 с.

3. Закон РФ «О вывозе и ввозе культурных ценностей» № 4804-1 от 15.04.1993 г. (с изменениями от 08.12.2020) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1905/ (Дата обращения: 3.09.2021).

4. Закон РФ «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» № 3612-1 от 09.10.1992 (с изменениями от 30.04.2021) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1870/ (Дата обращения: 12.09.2021).

Список литературы

1. Логинов, Е.В. Глоссарий современного образования [Электронный ресурс] // Глоссарии. URL: <https://pandia.ru/text/79/002/1398.php> (Дата обращения: 28.09.2021).
2. Стрижкова, Н.С. Эстетически насыщенная внутришкольная среда как условие реализации эстетического развития обучающихся // Современные образовательные технологии как средство развития научно-педагогического потенциала: сборник научных статей / отв. ред. С.А. Курносова. Челябинск: Печатный двор, 2018. С. 200–204.

УДК 378

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА В ОБУЧЕНИИ АРТ-МЕНЕДЖЕРА: ПРОБЛЕМЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ

Д.Е. Кешубаева

*Казахская национальная консерватория им. Курмангазы
г. Алматы, Казахстан*

Аннотация. В статье рассматривается актуальность производственной практики в обучении арт-менеджера в вузе, ее реалии и перспективы. Автором представлен обзор методических разработок российских вузов по организации производственной практики студентов; рассматриваются компетенции, формируемые в рамках практики; проводится сравнительный анализ программ производственной практики студентов, обучающихся по специальности «Арт-менеджмент».

Abstract. The article discusses the relevance of industrial practice in the training of an art manager at a university, its realities and prospects. The author reviews the methodological developments of Russian universities on the organization of students' industrial practice; examines the competencies formed within the framework of practice; conducts a comparative analysis

of the programs of industrial practice of students studying in the specialty "Art Management".

Ключевые слова: арт-менеджмент, вуз, студенты, производственная практика, компетенции, профессиональная подготовка, программа.

Key words: Art Management, University, Students, Industrial Practice, Competencies, Professional Training, Curriculum.

Сегодня производственная практика является неотъемлемой частью учебного процесса любого студента, который проходит обучение в высшем учебном заведении и готовится стать высококвалифицированным специалистом. Производственная практика играет большую роль для будущего специалиста, который апробирует все свои теоретические знания на практике. Производственная практика проходит на 2 и 3 курсах с 3 по 6 семестр (параллельно с теоретическим обучением по 2 часа в неделю, по 2 кредита на каждом курсе) [9, с. 4].

Очень важно понимать возможности производственной практики. Они заложены уже в самой системе, согласно которой студент применяет знания на практике. Данное исследование направлено на то, чтобы показать особую, значимую роль производственной практики не только для учебного процесса, не только для студента, но и для работодателей, которые принимают стажеров-практикантов, и возможно, в будущем обретают новых сотрудников, одновременно решая вопросы недостатка кадров и трудоустройства молодых специалистов.

Профессиональная практика направлена на закрепление теоретических знаний, полученных в процессе обучения в высшем учебном заведении, приобретение практических навыков и компетенций, а также освоение передового опыта [5, с. 2].

Для студентов специальности «Арт-менеджмент» производственная практика является неотъемлемой частью учебного процесса, внося элементы дуалистичности. На практике обучающийся имеет уникальную возможность применить свои теоретические знания и увидеть результат их действия на производстве. Будущий специалист ясно понимает механизм работы того или иного направления, явления, термина.

Можно привести пример из личного опыта школьного обучения, когда на уроке химии преподаватель писал на доске формулы, заключающие в себе химические реакции, результатом которых было воздействие на те или иные процессы в природе, на производстве или в организме человека. Однако, изучая химию, на наш взгляд, самый увлекательный из школьной программы предмет, мы не видели этой самой химической реакции на практике. Было ощущение предмета, который есть только на доске или в учебнике. Мы, школьники, не видели настоящего применения основ предмета. Как следствие, все достоинства этого предмета для нас были утеряны и невозполнимы; был утерян интерес к предмету и материал не усваивался в том объеме, в котором этого требовала учебная программа.

Производственная практика является обязательным разделом основной образовательной программы бакалавриата, реализуемой в Казахской национальной консерватории им. Курмангазы. Она направлена на то, чтобы расширить знания о специальности в лучшем смысле этого слова. Ведь знания усваиваются нами только тогда, когда мы на тактильном уровне можем проследить весь рабочий процесс, начиная от идеи создания до ее реализации.

Если провести сравнительный анализ методик организации и проведения производственной практики студентов, обучающихся по специальности «Арт-менеджмент» в различных вузах, то можно увидеть их сходство.

Так, в Казахской национальной консерватории им. Курмангазы целью производственной практики является комплексное освоение студентами всех видов профессиональной деятельности по специальности высшего образования, формирование специфических компетенций, а также приобретение необходимых умений и опыта практической работы по специальности. Среди основных задач прохождения производственной практики: приобретение профессиональных навыков, адаптация студентов к реальным производственным условиям. Компетенции, которыми овладевает студент: умение работать с документацией, анализировать сложившуюся ситуацию, поиск альтернативного решения, распределение обязанностей, контроль качества и вовлечение в процесс [9, с. 4].

И.Г. Алцыбеева, отражая опыт Вятского государственного университета, пишет, что целью производственной практики является подготовка бакалавров к организационно-экономической и предпринимательской деятельности, обеспечивающей эффективное управление организаций и ее проектами. Задачи в соответствии с профессиональной направленностью и видами профессиональной деятельности: организационно-управленческая деятельность, участие в разработке и реализации комплекса мероприятий операционного характера в соответствии со стратегией организации, планирование деятельности организации и подразделений, формирование организационной и управленческой структуры организаций.

Формируемые компетенции: способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность, способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы, способность осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловую переписку, электронные коммуникации, способность оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений, способность проводить анализ операционной деятельности организации и использовать его

результаты для подготовки управленческих решений, способность разрабатывать бизнес-планы создания и развития новых организаций (направлений деятельности, продуктов) [2, с. 4].

В программе производственной практики Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, составленной Ф.В. Акулиным, С.А. Сыбачиным, указано, что целью производственной практики является закрепление студентами теоретических знаний, получение практических навыков работы по управлению современным предприятием, формирование инвестиционной и инновационной стратегии предприятия, а так же проведение аналитической и научно-исследовательской работы по теме выпускной квалификационной работы бакалавра.

К задачам относятся изучение структуры предприятия, организации и технологии производства, основных функций производственных и функциональных подразделений; анализ и оценка эффективности инновационной деятельности предприятия; анализ научно-исследовательской и технической подготовки производства; изучение материально-технического обеспечения производства; оценка номенклатуры и качества выпускаемой продукции; изучение механизма формирования затрат и ценообразования; определение финансовых результатов деятельности предприятия; анализ информационного обеспечения управления предприятием; анализ уровня защищенности интеллектуальной собственности предприятия; анализ организации выполнения управленческих решений и контроля за их исполнением; разработка системы экономической безопасности предприятия.

Формируются компетенции: готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения, готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала, готовность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия, способность обобщать

и критически оценивать результаты исследований актуальных проблем управления, полученные исследователями [1, с. 4].

Таким образом, сравнительный анализ показывает заметное сходство программ, которое касается цели, задач производственной практики и формируемых компетенций. Приобретаемые навыки при этом во многом зависят от выбранной специальности.

Для студентов специальности «Арт-менеджмент» производственная практика является уникальной возможностью получить практические знания, в тоже время применить теорию на производстве и увидеть, что из этого выйдет.

Когда студентам задается вопрос: «Что дает вам производственная практика?», многие отвечают, что, во-первых, есть ощущение, что вырастают крылья. Будто объявили день самоуправления. Через некоторое время приходит осознание необходимости не только самой профессии, но и самой личности. То есть человек начинает чувствовать, что его труд необходим, он востребован, его ценят уже не только сокурсники, но и специалисты, которые трудятся на этом производстве. И как следствие, у человека повышается самооценка, усиливается уверенность в своей компетенции, становятся явными те недочеты, пробелы, на устранение которых еще есть время.

Безусловно, производственная практика – уникальный формат, принять участие в котором должен каждый обучающийся, который получает высшее образование. Во-первых, для самого студента это успешное применение своих возможностей на деле, в реальных условиях. Во-вторых, это источник информации для преподавателей, которые обязаны ориентироваться на рынке труда и учитывать, какие специалисты сегодня нужны, какие компетенции более всего востребованы. Данные процессы должны служить регулятором при разработке рабочих учебных планов и программ. Комплекс дисциплин по специальности «Арт-менеджмент» четко и ясно отражает, насколько будущий специалист будет востребован.

Перспективной является практика в продюсерском центре, который занимается продюсированием музыкальных групп, исполнителей, вокалистов и с огромным желанием приветствует приход арт-менеджеров – практикантов.

На сегодняшний день в Казахстане не хватает специалистов в области искусства, которые не только разбираются в искусстве, но и могут рассказать о нем и «продать» его как продукт. Такие специалисты сегодня на «вес золота», они обладают определенным набором компетенций, могут выдавать нужный результат.

Полученная квалификация позволяет новоиспеченному арт-менеджеру справляться с такими задачами как: составление пресс-релизов, ведение переговоров, разработка бизнес-плана, составление сметы, учет и контроль бухгалтерии, продвижение продукта на рынок, реклама товара или услуги.

Производственная практика ведется на 2 и 3 курсах. К этому моменту, студенты уже успевают прослушать такие дисциплины как «Экономическая теория», «Экономика культуры», «Финансы в сфере арт-индустрии», «Проектные технологии», «Ценообразование», «Методика проектного обучения», «Фандрайзинг», «Инвестиционный менеджмент», «Event-бизнес», «Креативные технологии», «Академическое письмо», «PR и Реклама», «Бизнес-планирование», «Основы предпринимательства» и многое другое.

К сожалению, студент не всегда имеет возможность проходить практику на производстве, так как само предприятие не готово принять практиканта.

Для того чтобы понять возможности и реалии производственной практики сегодня необходимо затронуть и рассмотреть сам механизм организации и проведения практики.

В консерватории организации и проведению производственной практики выделяется особое место, в связи с тем, что решается вопрос с трудоустройством.

На моем опыте несколько студентов уже нашли работу по специальности и в данный момент стараются уметь грамотно, не во вред учебе, совмещать эти два архиважных момента – учеба и работа.

Обычно, период прохождения практики составляет 4 месяца, 5 часов в неделю, и начинается этот период во втором семестре.

Перед началом практики, весь первый семестр посвящается решению организационных моментов – это поиск баз практики, ведение переговоров, подписание договоров в двух экземплярах. Отрадно, что в южной столице Казахстана, г. Алматы, присутствует достаточное количество организаций, которые специализируются именно в области Арт-менеджмента – это фонды (фонд первого президента – лидера нации Н. Назарбаева), продюсерские центры, республиканские теле и радио каналы, ассоциации, концертные организации (Казахская государственная филармония им. Жамбыла, Государственный академический казахский театр оперы и балета им. Абая, Казахконцерт, Драматический театр им. М. Лермонтова, Драматический театр им. М. Ауэзова, Государственный симфонический оркестр Алматы). Место прохождения практики студенты определяют, как правило, самостоятельно при условии согласования с руководством кафедры и с руководством той организации, где предполагается прохождение практики. Учебно-методическое руководство производственной практикой обеспечивается кафедрой и учебно-методическим отделом [9, с. 4].

Когда все договоры подписаны, студенты получают направление на практику и прибывают на место базы прохождения практики. В случае, когда студент не делает выбор в пользу той или иной организации, консерватория сама становится базой практики, и студент направляется в одно из структурных подразделений вуза. В этом случае руководитель базы практики определяет студенту-практиканту: назначение, место в организационной структуре, задачи деятельности и взаимосвязи с другими структурными подразделениями, основные виды работ по каждой должности,

взаимосвязи внутри структурного подразделения, а также условия, нормирование труда сотрудников.

В процесс организации и проведения производственной практики привлечены практически все – студенты, преподаватели, эдвайзеры и работодатели. В период прохождения практики обучающийся изучает кадровое, информационное и техническое обеспечение организации, положения структурных подразделений и рабочих мест, должностные инструкции, устав организации. На этом этапе исследуются информационные потоки, виды входящих, исходящих и внутренних документов, технология обработки информации и используемые технические средства.

По окончании практики в течение трех дней необходимо предоставить отчетную документацию, которая включает в себя – отчет, дневник, озвучивание результатов практики на заседании профилирующей кафедры.

Заключение: таким образом, становится очевидным тот факт, что возможности производственной практики достойны внимания – это апробирование теории, получение новых знаний, социальная адаптация, «прокачка» приобретенных навыков, вера в свои силы и востребованность профессии.

По итогам практики студенты получают бесценный опыт – трудовой, личностный, профессиональный, становятся более коммуникабельными, социально ответственными, дисциплинированными. По своему опыту организации и проведения производственной практики, хочу добавить, что необходимо менять отношение к этому виду деятельности не только студентов, эдвайзеров, но и представителей самих баз практик, производств, чтобы работодатели принимали обучающихся не только в качестве практикантов, но присматривались к ним, как к потенциальным работникам.

Вузу надо сотрудничать с работодателями, быть в тесной связи, обсуждать и разрабатывать новые подходы в освоении новых методов, при которых обучающийся будет иметь выбор баз прохождения

практики, и в тоже время, будет понимание целостной картины перспектив в освоении той или иной профессии.

Тем самым, отчасти, это нам позволяет решить проблему трудоустройства выпускников, которые по окончании вуза уже будут иметь постоянное место работы.

Список литературы

1. Акулинин, Ф.В., Сыбачин, С.А. Программа производственной практики. М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2012. 17 с.
2. Алцыбеева, И.Г. Методические рекомендации по прохождению производственной практики №2: учебно-методическое пособие по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент», профиль №02 Управление проектами. Киров: ФГБОУ ВПО «ВятГУ», 2014. 35 с.
3. Антонова, Н.В. Психология управления. М.: Высшая школа экономики, 2010. 269 с.
4. Герчикова, И.Н. Менеджмент. М.: Юнити-Дана, 2009. 499 с.
5. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. ГОСО РК 5.03.005-2009
6. Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М., Фетисикн, Н.П. Психология управления. М.: Академия, 2011. 224 с.
7. Крыжко, В.В., Павлютенков, Е.М. Психология в практике менеджера, СПб.: Каро, 2002. 304 с.
8. Одинцов, А.А. Менеджмент организации: введение в специальность. М.: Экзамен, 2004. 320 с.
9. Положение о профессиональной практике РГУ «Казахская национальная консерватория им. Курмангазы», ПД-07-18 от 29.12.2018 г.
10. Якобсон, А.Я. Инновационный менеджмент. М.: Омега-Л, 2012. 176 с.

УДК 005.5:7.05(07)

РОЛЬ АРТ-МЕНЕДЖМЕНТА В РАСПРОСТРАНЕНИИ ЦЕННОСТЕЙ ИСКУССТВА И КУЛЬТУРЫ

Р.Г. Гилязов

Казанский государственный институт культуры

г. Казань, Россия

Ф.Р. Хамидуллина

Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье показана роль арт-менеджмента в распространении ценностей искусства и культуры. Авторами раскрыты особенности арт-менеджмента, представлены его объект и субъект; проанализирована роль арт-менеджера в формировании культуры общества, определены его функции при продвижении арт-продукта.

Abstract. The article presents the role of art management in the dissemination of the values of art and culture. The concept of art management and its features are given, the object and subject of art management, the concept of art manager and his role in shaping the culture of society are presented. The functions of an art manager in promoting an art product have been determined.

Ключевые слова: арт-менеджмент, артистический менеджмент, художественное творчество, искусство, арт-менеджер, ценности искусства и культуры.

Key words: Art Management, Artistic Management, Artistic Creation, Art, Art Manager, Values of Art and Culture.

Роль арт-менеджмента в распространении ценностей культуры в обществе, в воспитании культурно-нравственных ценностей подрастающего поколения трудно переоценить.

«Менеджмент» в переводе с английского означает «управление», «администрирование», «дирекция», «руководство», «заведывание», «начальство», «владеть имуществом». Менеджмент представляет собой управление социально-экономическими системами в условиях рыночной экономики и рыночных отношений. Он предполагает рациональное использование имеющихся ограниченных ресурсов с целью получения максимального результата (эффекта). В качестве субъекта менеджмента выступает тот, кто осуществляет управление (менеджер), а в качестве объекта менеджмента выступает то, чем или кем управляют, то есть на что направлено управление. Это могут быть персонал, финансы, риски, инновации, стратегия и т.д.

Арт-менеджмент является специфичным видом менеджмента и имеет свои особенности. Он призван осуществлять управление процессами в сфере искусства и культуры. Приставка «арт» включает в себя художественное творчество в различных видах искусства. Это пространственные виды (живопись, архитектура, дизайн, фотоискусство и др.); временные виды (литература, музыка) и пространственно-временные виды (театр, цирк, киноискусство, радио-искусство и др.), а также компьютерное искусство, которое развивается в последнее время быстрыми темпами в связи с цифровизацией общества. К нему относится компьютерная графика, компьютерная музыка, компьютерная анимация и интерактивный компьютерный перформанс [2].

Арт-менеджер как субъект арт-менеджмента прежде всего должен прекрасно разбираться в арт-индустрии, иметь налаженные связи в данной среде. Кроме того, он должен обладать глубокими знаниями в менеджменте, уметь использовать на практике функции управления: планировать продвижение арт-продукта и организовать его, осуществлять контроль за выполнением плана и достижением поставленных целей, стимулировать труд, вести учёт затрат и доходов, анализировать результаты деятельности, знать и использовать на практике техники и способы продвижения арт-продукта на арт-рынке.

Он должен уметь применять и использовать информационные технологии и соответствующие программные продукты для рекламы и продвижения арт-продукта.

Арт-менеджер должен быть грамотным, образованным и высоконравственным человеком. Он должен осознавать, что художественная культура является частью общей культуры общества, а он является одним из участников, кто вносит вклад в её формирование и развитие. Следовательно, арт-менеджеры способствуют развитию искусства и его проникновению в широкие массы и общество в целом. От эффективности деятельности арт-менеджеров зависит развитие и распространение ценностей искусства и культуры.

Арт-менеджмент в первую очередь принято считать «артистическим» менеджментом, то есть деятельностью по продвижению исполнителей-артистов на арт-рынке. Однако артистический менеджмент является всего лишь частью арт-менеджмента. Он предполагает поиск творческих людей (исполнителей) и организацию их продвижения в обществе с помощью подбора репертуара, создания имиджа, планирования концертных мероприятий, рекламы и т.д. В этом случае цели менеджмента заключается в эффективном продвижении исполнителя и обеспечение его высокодоходной (прибыльной) деятельности.

Целью арт-менеджера выступает поиск, нахождение, продвижение арт-продукта и обеспечение его эффективной деятельности на рынке соответствующих арт-продуктов. Рассмотрим на примере исполнителя песен в эстрадном жанре.

В артистическом менеджменте в качестве функций управления арт-менеджера будут выступать следующие.

1. Планирование мероприятий по поиску талантливому исполнителя по определенным критериям (таланту, полу, возрасту, образованию и т.д.), а также способов его продвижения в обществе (определение репертуара, создание образа и имиджа певца, стиля одежды, проведения рекламных кампаний, организации концертов и т.д.).

2. Организация мероприятий в соответствии с разработанными планами (процессы создания репертуара певца, создание его образа, организация рекламных концертных мероприятий, непосредственных контактов со зрителями или в социальных сетях, создание страниц певца в социальных сетях, создание каналов певца с изложением его песен, проведение пресс-конференций, обеспечение постоянной связи со слушателями певца и т.д.).

3. Мотивация всех участников арт-менеджмента: стимулирование труда самого певца, арт-менеджера и при наличии инвестора обеспечение окупаемости его вложений. При этом необходима и материальная мотивация (в денежной форме), так и нематериальная мотивация (удовлетворённость всех сторон результатами труда, гордость за вклад в развитие искусства и культуры, ощущения воодушевления и вдохновения на новые достижения).

4. Контроль за результатами достижения поставленных целей, плановых показателей и мероприятий. В результате контроля происходит сверка фактических показателей и результатов с плановыми. Это нужно для анализа реализации данного проекта, выявления достоинств и недостатков в работе с целью устранения недочётов и упущений в работе. Если будет выявлена слабость или отсутствие рекламных мероприятий, то в будущем необходимо усилить рекламу проводимых концертов.

5. Координация действий с целью согласования всех мероприятий с учётом влияния факторов внутренней и внешней среды. Динамично меняющийся мир определяет новые требования, появляются новые направления музыки, а также может установить

и определенные ограничения (например, запрет на концертную деятельность с массовым скоплением людей в связи с пандемией новой короновирусной инфекции). Поэтому необходимо постоянно проводить мониторинг внешней среды и быстро адаптироваться к новым изменениям и ситуациям.

6. Маркетинг рынка арт-услуг и проведение рекламной деятельности. Необходимо постоянное исследование потребностей населения в музыке и песнях, отслеживать изменения потребительских предпочтений, так как они очень быстро меняются. Реклама призвана постоянно напоминать и привлекать внимание потенциальных потребителей (слушателей) к новым песням, концертным программам, личным и онлайн встречам с певцом [4].

Таким образом, роль арт-менеджмента в обществе очень значима. С одной стороны, он помогает талантливым, способным и целеустремленным людям стать успешными, проявить, реализовать и развивать свои таланты и способности. С другой стороны, социальная роль арт-менеджмента заключается в распространении ценностей искусства и культуры в обществе.

Список литературы

1. Арт-менеджмент как вид управленческой деятельности в сфере искусства и культуры: учебное пособие. Минск, 2009. 137 с.
2. Новикова, Г.Н. Технологии арт-менеджмента: учебное пособие. М.: МГУКИ, 2006. 178 с.
3. Суминова, Т.Н. Арт-менеджмент в контексте индустрии досуга // Вестник МГУКИ. 2019. № 2. С. 128–134.
4. Хамидуллина, Ф.Р. Цифровизация в системе управления инклюзивным образовательным учреждением // Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты: материалы IX Международной научно-практической конференции. 13 марта 2020 г. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2020. С. 137–140.

**РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ В СОЗДАНИИ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА
ВО ВЗРОСЛОМ ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

О.В. Болдыш

Центр детского творчества «Металлург»

г. Самара, Россия

И.В. Калинина

Центр детского и юношеского творчества «Мечта»

г. Самара, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается роль руководителя во взрослом творческом коллективе. Определены вопросы создания комфортной психологической атмосферы в коллективе, разрешения конфликтов. Обоснована необходимость применения принципов педагогической этики.

Abstract. This article discusses the role of a leader in an adult creative team. The issues of creating a comfortable psychological atmosphere in the team, conflict resolution is identified. The need to apply the principles of pedagogical ethics.

Ключевые слова: руководитель, творческий коллектив, этика, профессиональные качества.

Key words: Head, Creative Team, Ethics, Professional Qualities.

В современных условиях на образовательные учреждения возлагаются ответственные задачи – воспитывать и готовить к жизни поколение людей, труд, инициатива и творчество которых будут определять нравственный, социальный и научный прогресс общества. В связи с этим руководитель образовательного учреждения должен быть готов к работе в новых условиях.

Методическая работа образовательных учреждений строится на разных принципах, одним из которых является принцип психологического комфорта. Он предполагает создание в учреждении

дружественной атмосферы, ориентированной на реализацию идей гуманитарной педагогики.

Творческий коллектив – это постоянное объединение исполнителей (от 2 человек) любого вида искусства, основанное на общности художественно-эстетических интересов и совместной творческой деятельности участников, способствующее развитию талантов своих участников, развитию и созданию культурных ценностей. Кроме того, такая команда представляет собой довольно сложную социальную систему, в которой взаимодействуют люди с различными индивидуальными чертами, темпераментами и характерами. В ходе сотрудничества неизбежно возникают сложные проблемы, а иногда и конфликты, из которых необходимо уметь выходить с достоинством. Для решения этих задач руководителю необходимо знать важнейшие принципы педагогической этики. Поведение руководителя в системе отношений «руководитель – команда» становится предметом особого рассмотрения.

В благоприятных социально-психологических условиях работы гораздо легче заниматься самообразованием, предвидеть возможные конфликты в коллективе, предотвращать их, а в случае их возникновения – устранять.

Сегодня сложившаяся ситуация требует от руководителей творческих коллективов адекватного и своевременного реагирования на внедрение инноваций, которые возможны только на основе четкого понимания целей, содержания, определенных методов и средств образовательного процесса. В этих условиях формирование профессиональной подготовки руководителя становится особенно важным для поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе.

Характеристика руководителя как субъекта административной работы включает в себя важную составляющую – структуру основных социальных ролей, которые он обязан выполнять в силу своего статуса. Каждая объективно предписанная и ожидаемая роль предполагает, что руководитель обладает определенными

способностями, навыками и способностями для ее эффективного выполнения.

На сегодняшний день наиболее актуальными являются следующие *роли*:

- роль генератора идей и целей, разработчика концепции управления, поскольку эти функции руководителя являются оригинальными в управлении системами любого масштаба;

- роль новатора, поскольку ожидается, что руководитель будет не просто выполнять какие-то рутинные управленческие процедуры, но и серьезно заниматься перспективами развития организации, демонстрируя при этом необходимые качества: дальновидность, понимание тенденций развития науки, осознание своей социальной миссии в конкретной системе управления. И здесь необходимо очень тщательно продумать линию инноваций, чтобы не подвергать команду стрессу.

Социальные роли лидера проявляются в его *функциях*, которые, как правило, объединяются в две основные группы:

1. Достижение групповой цели.
2. Сплоченность группы и забота о ее сохранении.

Содержание этих функций включает в себя решение задач, связанных с обеспечением оптимальности и согласованности действий членов команды, с установлением внутриорганизационных отношений, в том числе отношений с руководителем.

Эти задачи включают:

- выявление и устранение эмоционального напряжения в коллективе;
- уведомление о нормах работы команды, своевременное напоминание о них;
- защита и поощрение «тихих» членов команды, подавление желания чрезмерно активных участников доминировать и угнетать более скромных;
- разрешение конфликтов;

- защита отдельных участников от посягательств на их личное достоинство;

- развитие здорового коллективизма, взаимного доверия и солидарности, доброжелательности и стремления к поиску компромиссов;

- полная поддержка коллективного собрания;

- внимательное и толерантное отношение к участникам в решении вопросов, возникающих в совместной работе в команде (правильного понимания общих целей, возможностей, проблем и т. д.);

- мотивация членов команды;

- инициирование конструктивной критики.

Социальные, организационные и управленческие задачи, стоящие сегодня перед руководителями творческих коллективов, требуют новых подходов к управлению творческими и организационными процессами, использования более гибких и управленческих технологий.

Одним из наиболее эффективных методов управления является *стиль руководства*.

Директивный стиль управления характеризуется высокой централизацией руководства, доминированием единоначалия. Руководитель требует, чтобы обо всех случаях ему сообщали, самостоятельно принимает решения или отменяет их. Преобладающими методами управления являются приказы, наказания, замечания, выговоры, лишение различных льгот. Очень строгий контроль, детальный, часто лишаящий подчиненных инициативы. Такой стиль руководства негативно сказывается на морально-психологическом климате, приводит к значительному снижению инициативы, самоконтроля и ответственности сотрудников. Преимуществом такого стиля управления является способность быстро реагировать в критической ситуации.

Демократический стиль управления характеризуется распределением полномочий, инициативы и ответственности между руководителем и заместителями, руководителем и подчиненными.

Руководитель этого стиля интересуется мнением коллектива по важным производственным вопросам, принимаются коллегиальные решения. Общение с подчиненными происходит в форме просьб, пожеланий, рекомендаций, советов, поощрения за качественную и оперативную работу, дружелюбную и вежливую. Руководитель стимулирует благоприятный психологический климат в коллективе, отстаивает интересы подчиненных.

Либеральный стиль управления характеризуется отсутствием активного участия руководителя в управлении командой. Такой лидер ждет указаний руководства или попадает под влияние команды. Он предпочитает не рисковать, откладывать разрешение назревших конфликтов, стремится снизить свою личную ответственность. Этот стиль руководства предпочтителен в творческих коллективах, где сотрудники являются независимыми и творческими личностями.

Итак, у творческой группы есть свои особенности, которые нельзя игнорировать. Следует помнить, что руководитель команды – это человек, который руководит командой. Для руководителя особенно важно выбрать подходящий стиль управления командой.

Лидерство в истинном смысле этого слова – это лидерство коллективной и индивидуальной психологии, специфическое лидерство, учитывающее все тонкости и сложности законов внутреннего мира человека и межличностных отношений.

Список литературы

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М.: Издательство МГУ, 1990. 240 с.
2. Андреева, И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Academia, 2000. 173 с.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: теория, история, библиография. М.: Дом советов, 1996. 143 с.

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е.В. Гильмутдинова, О.В. Лимаренко

*Уфимский государственный нефтяной технический университет
г. Уфа, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрена проблема взаимодействия образовательной среды и искусственного интеллекта (ИИ). Представлено эффективное влияние ИИ на формирование профессионального образования в области искусства. Показана необходимость расширения и внедрения новых цифровых технологий в образовательную среду.

Abstract. The article deals with the problem of interaction between the educational environment and artificial intelligence (AI). The effective influence of AI on the formation of professional education is presented. The necessity of expanding and introducing new digital technologies into the educational environment is shown.

Ключевые слова: искусственный интеллект, система образования, цифровые технологии, образовательные цели, искусство.

Key words: Artificial Intelligence, Education System, Digital Technologies, Educational Goals, Art.

Применение искусственного интеллекта (ИИ) сегодня становится неотъемлемой частью нашей жизни. В широком понимании ИИ – это попытка создать машины, которые могут делать то, что ранее было возможно только через человеческое восприятие, обучение или рассуждение. Конечной целью многих исследователей является разработка ИИ, способного сравняться и превзойти весь диапазон человеческого познания.

В сфере образования ИИ может использоваться для улучшения результатов обучения. Образовательные цели могут быть лучше реализованы с помощью новых технологий. Существует множество

возможностей для использования искусственного интеллекта в образовании. В настоящее время ИТ-сфера предлагает массу решений цифровизации образовательной среды. Системы на основе искусственного интеллекта могут анализировать огромное количество информации, а применение ИИ в образовании охватывает диапазон, который включает обучение, связь, администрирование и управление ресурсами.

Бесспорно, сегодня высшие учебные заведения столкнутся с рядом проблем при внедрении и использовании искусственного интеллекта. Как правило это финансовые затраты и время, которое будет потрачено на обучение и сбор данных для передовых систем. Обучение также потребуются для сотрудников, не входящих в ИТ-команды, которых необходимо научить использовать данные и инструменты искусственного интеллекта.

Образовательные программы, основанные на технологиях Artificial Intelligence (AI), уже помогают студентам овладевать базовыми навыками, но по мере развития этих программ и расширения знаний разработчиков они, вероятно, будут предлагать пользователям более широкий спектр услуг. Технологии AI – это стратегические перспективы в профессиональном образовании. Студенты кафедры «Дизайн и искусствоведение» Уфимского государственного нефтяного технического университета исследуют возможности, связанные с самой сущностью этой новой среды, осваивая профессиональные компетенции.

Можно ли считать конечный студенческий проект искусством, если для его создания использовался искусственный интеллект? «Как известно, дизайн-образование – это не только теория, но и творчество и оттачивание профессиональных художественных навыков, которые просто невозможны без большого количества практических занятий. Дистанционная форма обучения и электронное образование эти навыки дать не могут. Даже самые современные технологии не способны заменить «живую» практику» [2, с. 237]. Дело не только в финальном проекте. Речь идет о творческом процессе, в котором

художник и машина взаимодействуют друг с другом, чтобы революционным образом исследовать новые визуальные формы.

Когда искусственный интеллект используется для создания дизайн-проекта, студент всегда проявляет существенный контроль над творческим процессом. Алгоритм, заложенный в программе, создает привлекательный проект. Но не стоит не учитывать того, что он живет в ограниченном цифровом пространстве, в котором отсутствует социальный контекст. А художники, в том числе студенты кафедры, вдохновляются людьми, временем и местом. Они создают искусство, чтобы рассказать историю и визуализировать творческую идею. Тем не менее, ИИ может создавать произведения искусства, которые люди-кураторы смогут затем обосновать и связать с тем, что происходит вокруг. То, что машины могут почти автономно производить продукт искусства, не означает, что они заменят профессионалов. Это говорит о том, что художники, дизайнеры и другие деятели искусства будут иметь в своем распоряжении дополнительный творческий инструмент, с которым можно взаимодействовать.

Цифровое искусство стремительно развивается. Цифровой прорыв дает возможность молодому поколению использовать полученные знания о цифровых инструментах, для того чтобы усилить свой интерес к искусству и обогатить художественные опыт и потенциал. Трехмерная виртуальная реальность (VR), компьютерная графика стали средами, которые теперь позволяют преподавателям творческих дисциплин революционизировать традиционные формы искусства. По своей сущности, это новый механизм, который служит образовательным инструментом, реализовывая художественные потребности и преодолевая барьеры творчества и воображения. Он подходит не только для музеев, но и общественных и институциональных пространств, предлагая обширные территории и инфраструктуру, с тем чтобы студенты могли полностью погрузиться в творческую образовательную среду.

Искусство в традиционном виде спонтанно и непредсказуемо. Оно не всегда ищет пользу и цели. Напротив, оно нацелено на эстетику, пробуждая эмоции и оригинальность. Преподавая творческие дисциплины, педагог использует модифицированные цифровые методы, применяемые к искусству, усовершенствуя их с помощью технологий. Новая эра концепции и потребления искусства предполагает современные способы мышления, новаторские методы преподавания и изменение классических стандартов художественного восприятия.

Таким образом, понимая, что многое зависит от результатов высшего образования, перспектив трудоустройства, финансирования учебных заведений, существует особый интерес к приобретению лучших инструментов и технологий для обеспечения успеха высшего учебного заведения. Свой вклад в данный успех вносит и искусственный интеллект. «Хотя в будущем серьезные изменения могут произойти через несколько десятилетий, реальность такова, что искусственный интеллект может радикально изменить практически все, что мы считаем само собой разумеющимся в сфере образования» [1, с. 119]. Используя лучшие качества современных технологий и введение ИИ в образование, поможет достичь наилучших результатов у обучающихся. Поскольку сегодняшним студентам нужно будет работать в будущем, где искусственный интеллект станет реальностью, важно, чтобы высшие учебные заведения знакомили их с технологиями и использовали их в образовательном процессе.

Список литературы

1. Паскова, А.А. Технологии искусственного интеллекта в персонализации электронного обучения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. №3/42. С. 113–122.

2. Швалева, О.В. Дистанционные образовательные технологии. Положительные и отрицательные стороны их использования в дизайн-образовании // Актуальные проблемы дизайна и дизайн-образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18–19 апр. 2019 г. / ред. кол.: О.А. Воробьёва (отв. ред.) и др. Минск: БГУ, 2019. С. 234–239.

УДК 811.512.1

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
ИЗУЧЕНИЯ НАИМЕНОВАНИЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ
ГОЛОВНЫХ УБОРОВ ЧУВАШЕЙ И ТАТАР**

В.В. Аниферова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье раскрывается лингвокультурологический аспект названий национальных головных уборов чувашей и татар. Автор проводит этимологический анализ наименований традиционных головных уборов этносов, раскрывает их первоначальную структуру и семантические связи; освещает многообразие видов головных уборов и социально-демографические характеристики их носителей.

Abstract. The article reveals the linguistic and cultural aspect of the names of the national headdresses of the Chuvash and Tatars. The author conducts an etymological analysis of the names of traditional headdresses of ethnic groups, reveals their original structure and semantic connections; highlights the variety of types of headdresses and socio-demographic characteristics of their carriers.

Ключевые слова: лингвокультурология, этимологический анализ, национальный головной убор, название, чуваш, татары.

Key words: Linguoculturology, Etymological Analysis, National Headdress, Name, Chuvash, Tatars.

Язык служит средством накопления и хранения культурно-значимой информации того или иного народа. В известной степени именно лексика материальной культуры наиболее ярко отражает всю национальную ментальность этноса. Этим занимается лингвокультурология – отрасль лингвистики, исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке [16, с. 9]. Основной задачей лингвокультурологии является раскрытие ментальности народа и его культуры посредством языка.

Важнейшим элементом материальной культуры любого народа является его быт, конкретно отражающийся в его национальном языке посредством специальной лексики, точнее бытовой лексики, которая определяет различные стороны и объекты данного быта.

Ни для кого не секрет, что головной убор в древности не просто защищал от холода и жары, но и имел сложнейшее смысловое значение, где его форма, как правило, носила классовый характер. В нем нашли отражение существующий строй государства, религия, природные условия, степень развития культуры данного народа, социальный статус носящих его людей.

Определенный головной убор всегда ассоциировался с какой-либо национальностью. Так, например папаха – мужской меховой национальный головной убор, который был широко распространён у народов Кавказа, сомбреро – испанский головной убор, а кокошник был популярен среди славянских девушек. Однако не только сам головной убор, но и его название может многое рассказать о его владельце.

И у чувашей, и у татар головной убор был обязательным для мужчин и женщин, включая детей, носился круглогодично и подразделялся на зимние и летние. Обобщающее понятие «головной убор» передается словосочетанием *пуҫа тăхăнмалли* (досл. то, что надевается на голову) в чувашском языке и *баиш киеме* (досл. одежда головы) в татарском языке.

Мужские головные уборы чувашей не отличались богатым разнообразием: летние головные уборы – шляпы *ялкас* и зимняя шапка *çĕлĕк*. Н.И. Золотницкий считает, что мужская шапка чувашей *çĕлĕк* состоит из слов *çĕ* (си) – верх, поверхность и приставки *лек=лык*, образующей название вещи, надеваемой на ту часть тела, которая обозначается корнем. Поэтому *çĕлĕк* значит «то, что для верхушки», т.е. головы. Он предполагает, что это схоже с татарским *баишлык* – «то, что для головы» – наголовник [12, с. 240]. Однако В.Г. Егоров упрекает Н.И. Золотницкого в том, что он неправильно этимологизировал это слово от *си* «верх». Сам он считает *çĕлĕк* персидско-джагатским словом, которое произошло от *йелек*, что означает «род шапки, надеваемой царями» [11, с. 210].

Слово *баишлык* есть во многих тюркских языках: гаг. *баишлык* «капюшон», азерб. *баишлыг*, тур. *başлык* «головной убор», туркм. *баишлык* «капюшон», башк. *баишлык* «вязаная шапочка», ног. *баишлык* «башлык, капюшон», тат. *баишлык* «суконная шапка». Это слово есть в Древнетюркском словаре: *başлыг* «глава, предводитель» [10, с. 88]. В чувашском языке *пуçлăх* так же выступает как «глава, предводитель». Видимо, данное слово впоследствии расширило свое семантическое значение и появилось новое значение – «головной убор».

Летом чувашаи носили войлочные черные или белые шляпы *ялкас* или *ялккас*. Как пишет Н.И. Ашмарин в «Словаре чувашского языка»: «*йалкас* – картуз без козырька. Правописание очень сомн., см. *ялккас*» [5, с. 183]. В чувашско-русском словаре М.И. Скворцова *ялккас* имеет три значения: 1. пушистая шапка; 2. шляпа (домашней работы) *çăм ялккас* – войлочная шляпа; 3. берет, фуражка без козырька [1, с. 646].

Шапки у татар различались многообразием, как материала, так и форм. *Бүрек* – один из широко и повсеместно распространенных головных уборов татар. Во всех говорах татарского языка понятие «шапка» передается словом *бүрек*, который имеет два значения: 1) шапка, папаха; 2) чуб, хохолок (у птиц) [14, с. 96]. В словаре Л.З. Будагова данная лексема употребляется в значении « меховая

шапка» [8, с. 810]. Происходит слово *бүрек* от корня *бөрү* – покрывать и имеет широкое распространение в тюркских языках.

Самым распространенным головным убором тюркских народов, исповедующих ислам, была *тюбетейка*. Этимология слова восходит к общетюркскому *депе* – холм, выпуклость, вершина и словообразовательный аффикс *-тәй* [24, с. 199]. Интересно, что в чувашском языке слово *төбә* приобрело иное значение: *тӱне* – небо, небосвод. Если приглядеться, то головной убор своей формой действительно напоминает свод неба, под которым рождается, живёт и умирает человек.

Кәпәч распространено среди мишар, сибирских и астраханских татар. Данное слово зафиксировано в Codex Cumanicus: *кәпәс* – футляр, коробка [21, с. 120].

В татарском литературном языке и в говорах есть головной убор – *чалма*, который распространен, главным образом, в тех тюркских языках, носители которых исповедуют ислам. У чувашей тоже есть *чалма*, однако она относится к головным уборам замужних женщин.

Общим для чувашей и татар был головной убор чув. *мулаххай* (шапка-ушанка) и тат. *малахай* (колпак, шляпа). Данная лексема зафиксирована и в других тюркских языках: кирг. *малакай*, уйг., казах., башк., тат. *малахай*, ср. монг. *малагай* «шапка», «шляпа». Слово заимствовано из монгольского языка [11, с. 134].

Чуваши носили головной убор *калпак*. *Колпак* – головной убор конусообразной, округлой или цилиндрической формы. Чуваши этим словом могли называть любой вид головного убора. *Калпак* – слово тюркского происхождения. По М. Фасмеру, данное название употребляется в тур., тат., крым.-татар., каз. *kalpak* в значении «шапка» [27, с. 297]. Лексема зафиксирована в словаре В.В. Радлова и дана в следующих значениях: 1. крым.-татар., кирг., тел., тур. «род шапок»: а) женский головной убор, б) шапка из войлока; 2. кум., тат., чуваш. «шляпа»; 3. тат., кирг., «крышка, покрывка, которая надевается на что-нибудь, крышка самовара» [19, с. 268–269]. Р.Г. Ахметьянов возводит данный термин к персидскому *килли-пак* «головной убор;

покрывало для головы» и отмечает, что анализируемое название было заимствовано тюркскими языками ещё в древний период, откуда и перешло в татарский язык [3, с. 89]. У татар данный головной убор носили девушки.

Женские головные уборы по сравнению с мужскими отличаются сложностью, многоэлементностью. Они традиционно имеют различные виды украшений, отделки, вышивки, а разнообразие деталей головного убора ведет за собой и разнообразие их наименований.

Все женские головные уборы можно разделить на два типа: шапки и покрывала. По определенным женским головным уборам можно было понять семейное, социальное положение и роль носительницы.

У чувашей к типу «шапки» относились *хушпу* – женский головной убор и *тухья* – девичий головной убор.

Хушпу был обязательным для каждой замужней чувашки головным убором. В.А. Сбоев так описывает этот головной убор: «*Хошпа* – головной убор замужних. Это – кожаный колпак, имеющий цилиндрическую форму, без верхней крышки. К *хошпа* пришивается по бокам два ремня, которые застегиваются под подбородком. <...> Верх *хошпы* унизывается у бедных чувашек пятью или четырьмя рядами тухланок и одним рядом мелких серебряных денег; у богатых же вся *хошпа* бывает унизана шестью рядами серебряных денег. Ремни *хошпы*, идущие к подбородку, также украшаются серебряными монетами» [23, с. 31]. В.Г. Егоров определяет его как «старинный головной убор замужних женщин, унизанный серебряными монетами и бисером» [11, с. 313].

Н.И. Золотницкий пишет следующее: «Башкирский *кошмау* по своей основной форме сходен с чувашским *хошпу* и, хотя в названиях того и другого одинаковы только две буквы *ш* и *у*, но оба эти названия, по законам изменения тюркских звуков в чувашских словах, совершенно тождественны. Так, *к* переходит в чувашское *х*, *а* – в *о*, *м* – в *б=п*, *ау* в – *у*. Поэтому слово *хошпу* есть буква в букву, или

звук в звук тоже самое, что и *кашмау*. Происходит это название от *каш* – брови (тур. тат. алт. *каш*, кир. *кас*, якут. *хас*, чуваш. *хорш* (*кось-хоржи*) и *бау* – завязка, тесьма (тат. кир. *бау*, алт. *пу*, чернев. тат. *паа*, якут *быа*, чуваш. *пуяв*) и значит «повязка бровей» [12, с. 236–237].

Интересно, что у крещеных татарок был головной убор *кашбау*. В праздничные дни молькеевские женщины надевали на голову *кашпау*, который имеет форму низкого усеченного конуса. Остов его изготовлялся из нескольких слоев стеганого холста и украшался снизу – крупными, а сверху мелкими блестящими монетами и бисером. Н.И. Золотницкий пишет, что он во всем сходен с хошпу, кроме того, что повязка к верху конусообразно ссужена [12, с. 237].

Среди женских головных уборов нужно упомянуть чувашский *масмак*. Масмак – название головного украшения, которое встречается среди верховых чувашей. По Н.И. Золотницкому, масмак буква в букву джигатское *башбаг*, состоящее из *баш* – голова (тур., тат. баш, кирг., якут. бас, алт. паш, чуваш. пось (пүс)) и *баг* – завязка, тесьма (как сказано в объяснении хошпу, чуваш. пуяв) и значит «головная повязка». Здесь по законам изменения тюркских звуков в чувашских словах перешли *б* в *м*, *ш* в *с* [12, с. 239].

Налобную повязку *мангайча*, подобную чувашскому *масмаку*, упоминает Д.Б. Рамазанова: «В говорах под данным словом подразумевается два вида налобного украшения. В пермском говоре *маңлайча* – старинное женское украшение, состоящее из двух рядов монет, нашитых на узкую полоску материи, и надеваемое женщинами на лоб» [21, с. 125]. Р.Г. Ахметьянов пишет, что в тат. диал. *маңгайча* «тәңкәлә түбәтәй», то есть «тюбетейка, вышитая монетами». Лексема образована на основе имени органа человека, для которого делается украшение (*мангай* – лоб [4, с. 18]) и аффикса *-ча*.

Почти у всех народностей Поволжья бытовал девичий головной убор, носивший название «такъя», «тухъя», «тохъя», представлявший собой маленькую полусферическую шапочку из холста, сплошь покрытого украшениями из бисера и монет [9, с. 152].

Девичья *тухья* у чувашей внешне напоминала собой старинный шлем воинов, с наверхишем или без него, но с наушниками, завязывающимися под подбородком.

В «Этимологическом словаре чувашского языка» М.Р. Федотова дано следующее определение: *тухья* – название девичьего головного убора; *тухьялă/тухьяллă* имеющий *тухья*, носящий *тухья*; *тухья-хушпу* головные уборы девушек и женщин [6, с. 201–202]. Тюркские соответствия: тел., кирг. *такыйа* – ермолка, тюбетейка; бар., кирг. *такиа* – тюбетейка, шапка; *такиалы* с тюбетейкою; тур., каз. *тайа* женская шапочка (тур.); холщовая шапочка, которую носят под фесом (тур.); тюбетейка (каз.); тур. *такйалы* (такйа+-лы): такйалы кыз незамужняя девица; тат. *такья* шапочка; ермолка, тюбетейка; башк. *такья* тюбетейка (женская, без вышивок, носимая под платком) [29, с. 259].

О происхождении девичьего головного убора *тухья* у чуваш строили гипотезы многочисленные исследователи. Советский этнограф и историк Н.И. Гаген-Торн в своей монографии «Женская одежда народов Поволжья» в качестве примера приводит Н.И. Золотницкого и его «Корневой чувашско-русский словарь», в котором он относительно названия *тухья* писал следующее: «Тохья – девичья шапочка; см. в прил. XIV». В приложении XIV «Головной убор и некоторые другие наряды» дается следующее объяснение: «Девушки некрещеных чуваш носят род тюбетеек с чешуею, бисером и монетою. <...> В том и другом случае этот девичий убор называется *тохья*. О нем В.А. Сбоев говорит: «Тохья – это татарская тюбетейка, конусообразная, с двумя ремнями, застегивающимися под подбородком». Сам Н.И. Золотницкий пишет: Слово это – арабское: *такія* – шапочка; по-татарски *такья* называется шапочка, вышитая серебром, а простая *тубятэй*; тюркское *такье* значит «шлем» [12, с. 238].

Н.И. Золотницкий связывал происхождение этого убора с военными шлемами мужчин. М.Р. Федотов указывает многочисленные соответствия из других языков и тоже подчеркивает

происхождение данного слова из арабского языка: чув. *тохья* от араб. *takij* [29, с. 259]. Сейчас многим известен арабский символ – куфия (гутра) – клетчатый или белый платок, который считается национальным головным убором арабов. Однако мало кто знает, что под платком арабы носят белую вязаную шапочку на макушке, которую называют *tagiyah*. Можно предположить, что в пратюркский язык данное слово было заимствовано из арабского языка, в значении «шапочка».

Спиридон Михайлов, первый чувашский этнограф, писал, что раньше тухьи у чуваш были сделаны из металла как шлемы, и служили для боевого наряда [17, с. 155]. В.А. Сбоев также считал, что тухья – часть боевого шлема, перешедшая к женщинам [23, с. 55]. Он описывал тухью так: «Тохья – это татарская тюбетейка, конусообразная и притом с двумя ремнями, застегивающимися под подбородком. Верхние части его бывают вышиты шерстью и бисером, а нижние – украшены серебряными деньгами. Тохья – исключительно девичий наряд» [23, с.31].

В.Н. Белицер в монографии «Народная одежда удмуртов» имеет схожие взгляды с вышеуказанными исследователями, связывая происхождение шапочки тухьи у народов Поволжья со шлемом воинов [7, с. 156].

Однако известный этнограф А.Ф. Риттих в своем труде «Материалы для этнографии России: Казанская губерния» описывал как шлем не тухью, а хушпу – головной убор замужней женщины: «Сверху покрывала надевается шапка, хошпа, в виде той, которую описывает г. Сбоев. Она имеет вид монгольского шлема, времен порабощения России, сделанная из кожи и кончается на макушке коротким, плоским усеченным конусом» [22, с. 59].

Сама же Гаген-Торн считает, что несмотря на схожесть тухьи со шлемом, нет достаточных оснований на это утверждение. Ей не понятны мотивы, из-за которых произошел переход мужского головного убора к девичьему [9, с. 156].

В диссертации Т.В. Лосевой-Бахтияровой «Военная лексика тюркских языков: Названия вооружения» мы узнали, что слово «шлем» на монгольском языке звучит как *duyulya*. В «Этимологическом словаре монгольских языков» приведена следующая словарная статья: *duyulya*. халх., бур. *дуулга*, калм. *дуулh* шлем. → тюрк.: кирг. *туулга* шлем [15, с. 197]. Авторы данного словаря показали переход монгольского слова в древнетюркский язык в значении шлем. Если рассматривать слова *тухья* и *duyulya* с фонетической точки зрения, то можно увидеть их схожесть. Однако связь этих слов можно наблюдать не только в фонетике. Монгольский шлем *дуулга* имел сфероконическую форму, собирался из нескольких пластин, которые закрывались невысоким навершием. Чувашский девичий головной убор *тухья* представлял собой полусферическую шапочку. У низовых чувашей *тухья* имела сверху обшитый бисером конус с металлической шишечкой.

Гаген-Торн пишет, что у девушек казанских татар головного убора *тахья* нет. У татар встречается под названием «такья» лишь мужской головной убор – полусферическая шапочка «тубетей» – тубетейка из парчи или гладкой материи, расшитой бисером и жемчугом [9, с. 156].

Однако, как пишет Д.Б. Рамазанова, *такья* в татарском литературном языке имеет два значения: 1. туфья, 2. венок из цветов, надеваемый на голову [21, с. 121]. В «Этимологическом словаре татарского языка» Р.Г. Ахметьянова дано следующее объяснение слова «такья»: *такья* [та°кыйа], диал. *тайка*, *тайика*, *тайха* [4] «венки: венец, девичья шапка (различных видов)», диал. «тубетейка» > мар., удм. *такйя*, *такья*, *такъя*, чув. *тохйа* > *тухйа* < гом. кыпч., госм. *тақыя* «такья, түбэтэй, шлем» < фар. < гар. *тақийә* «такья, түбэтэй» [3, с. 203].

Интересно, что М.Р. Федотов в «Этимологическом словаре» упоминает шапочку опричника – тафью, которая была заимствована у тюркских народов.

Ко второму типу можно отнести платки, которые являются наиболее распространенным головным убором девушек. Для передачи понятия «головной платок» в татарском литературном языке, а также в большинстве говоров утвердился термин *яулык*. В чувашском языке есть слова *явлӑк*, которое употребляется в значении платок, но только в говоре верхних чувашей; а также *çулӑк* в значении «платок, прикрепляемый к спине жениха во время свадьбы» [11, с. 217].

О происхождении слова *яулык* имеются различные мнения. М. Асамутдинова возводит слово *йаалык* к древнетюркскому *йап* «покрывало, накидка» [2], в то время как Р.Г. Ахметьянов к общетюркскому слову *йаг* – масло, жир + *афф.* -лык обозначающему то, чем вытирали жир [3, с. 99].

В чувашском литературном языке платок принято называть *тутӑр*. Этимолог В.Г. Егоров считает, что данное слово заимствовано из монгольского языка: *татурган* «бурятский женский головной убор из кораллов» [11, с. 263]. Данное заимствование вполне возможно. В «Монгольско-русском словаре» А. Лувсандэндэва есть слово *татуурга* – бечевка, веревочка, веревка [18, с. 396]. «Бурято-монгольско-русский словарь» К.М. Черемисова дает нам следующую словарную статью: *татуурга* 1) подпруга (у седла), 2) подтяжка, 3) матерчатая повязка в виде венка [30, с. 431]. В «Бурятско-русском словаре» мы можем встретить слово *татуур*, которое имеет несколько значений: 1) затон, заводь, протока; 2) хорин. коралловое украшение (у женщин); 3) перен. венок [31, с. 234].

Основное отличие женских головных уборов от девичьих – в стремлении закрыть волосы замужней женщины. Самым универсальным средством для этого является покрывало, распространенное почти по всему миру [9, с. 163].

У чувашей оно называется *сорпан*, *сурпан*. Как правило, замужние чувашки носили сурпан под хушпу. Н.И. Золотницкий в «Корневом чувашско-русском словаре» пишет: «Название убора чувашек *сорбан* или *сарпан*, а у черемисок – *шарпан*, происходит от персидского *сер* – голова, *серапа* или *сарапай* – с головы до ноги,

в Бухаре так называется полный комплект платья, а в Персии почетное платье; от этого слова и произошло и русское «сарафан» [12, с. 239]. Этому свидетельствует и М. Фасмер: перс. *serapa* «почетная одежда», которое проникло в русский язык еще в XVII веке [28, с. 563].

Чувашский *сурпан* имеет сходство со старинным головным убором казанских татарок *тастар* [25]. *Тастар* – это покрывало, большая головная косынка, под которую татарки прячут волосы, концы ее висят на спине [8, с. 333]. Считается персидским заимствованием, которое восходит к перс. *дестар* со значением «чалма», «тюрбан», «платок, (кусок кисеи, которым обертывают шапку» [11, с. 233].

И в чувашском, и в татарском языке есть слово, обозначающее головной убор, которым невеста покрывалась во время невестиного плача (по чувашской традиции) и переезда в дом жениха. Это чувашское *пёркенчэк* и татарское *бөркәнчек*. Происходит от глагола чув. *пёркенӳ*, тат. *бөркәнү* – накрываться, покрываться + афф. -чэк/-чек. Данный глагол зафиксирован в словаре Махмуда Кашгари: *бурун* – накрываться [13, с. 576]. Термин отмечен в словаре В.В. Радлова как османского происхождения: *буруиужук* с пом. осм. 1) вуаль, тонкая прозрачная материя; 2) сырой шёлк, материя из сырого шёлка [20, с. 1888].

У татарок известен так же плед под названием *шал*. Данное слово отмечено в словаре В.В. Радлова: *шал* «материя из козьей шерсти»; *шалча* означает «коврик, шерстяная попона» [20, с. 966]. В значении «род ткани» и «головной платок» это слово имеется во многих тюркских языках [32, с. 810-811]. Слово имеется так же в молдавском и русском языках. *Шал* – название города в Индии, где производилась данная ткань. М. Фасмер отмечает, что слово происходит от новоперсидского *sal* [28, с. 401].

Особый интерес среди татарских женских головных уборов представляет *сурәкә*, который является составной частью комплексного головного убора замужней женщины кряшен. В русском языкознании данное слово считается тюркским заимствованием

(*сарык* – полотенечный тип головного убора [21, с. 155]). Лексема возводится к древнетюркскому корню *сару* – завертывать, наматывать, обматывать [10, с. 490].

Как уже было отмечено ранее, неотъемлемой частью классического национального татарского костюма стал *калпак*, в татарском переводе – *калфак*. Калфак – древний женский татарский головной убор, получивший широкое распространение практически у всех групп татар, в том числе сохранившийся в женском костюме татар-кряшен. Калфак надевали на голову, надвигая на лоб, а конусообразный конец, откидывали назад или слегка набок.

Подводя итоги, можно сказать, что лексика женских головных уборов наиболее разнообразна. В татарском языке лексики, обозначающей мужские головные уборы, намного больше, чем в чувашском языке, что говорит о богатстве и разнообразии головных уборов татар. В обоих языках есть общетюркские названия головных уборов и эквивалентная лексика, что подтверждает общность тюркских народов.

Список литературы

1. Андреев, И.А., Горшков, А.Е., Иванов, А.И. и др. Чăвашла-вырăсла словарь = Чувашико-русский словарь / под ред. М.И. Скворцова. М.: Рус. яз., 1982. 712 с.
2. Асамутдинова, М. Названия одежды и ее частей в узбекском языке: дис. ... канд. филол. наук. Ташкент, 1969. 223 с.
3. Ахметьянов, Р.Г. Татар теленең кыскача тарихи-этимологик сүзлеге. Казан: Татарстан китап нәшрияты, 2001. 272 б.
4. Ахметьянов, Р.Г. Татар теленең этимологик сүзлеге: Ике томда. II том (М–Я). Казан: Мәгариф – Вакыт, 2015. 567 б.
5. Ашмарин, Н.И. Словарь чувашского языка = Чăваш сăмахёсен кёнеки: в 17 т. Т. 4: У, а, е, й(йурма). Чебоксары: Руссика, 1994. 360 с.
6. Ашмарин, Н.И. Словарь чувашского языка = Чăваш сăмахёсен кёнеки: в 17 т. Т. 13-14: Çаварлăх-тыр. Тыр амăшĕ-Тăтăшла. Чебоксары: Руссика, 2000. 320 с.

7. Белицер, В.Н. Народная одежда удмуртов. М.: АН СССР, 1951. 141 с.
8. Будагов, Л.З. Сравнительный словарь турецко-татарских наречий со включением употребительнейших слов арабских и персидских и с переводом на русский язык. Т. 1-2. Т. 1. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1869. 829 с.
9. Гаген-Торн, Н.И. Женская одежда народов Поволжья. Материалы к этногенезу. Чебоксары: Чувашское государственное издательство, 1960. 230 с.
10. Древнетюркский словарь / ред.: В.М. Наделяев, Д.М. Насилов, Э.Р. Тенишев, А.М. Щербак. Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1969. 677 с.
11. Егоров, В.Г. Этимологический словарь чувашского языка. Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1964. 355 с.
12. Золотницкий, Н.И. Корневой чувашско-русский словарь, сравненный с языками и наречиями разных народов тюркского, финского и других племен. Казань, 1875. 296 с.
13. Кашгари, М. Диван Лугат ат-Турк / перев., предисл. и комм. З.-А.М. Ауэзовой. Индексы составлены Р. Эрмерсом. Алматы: Дайк-Пресс, 2005. 1288 с.
14. Курбангалиев, М.Х., Газизов, Р., Кулеев, И. Татарско-русский словарь. 2-е изд., испр. и доп., снабженное кратким орфографич. и грамматич. справочником. Казань: Татиздат, 1931. 411 с.
15. Лосева-Бахтиярова, Т.В. Военная лексика тюркских языков: Названия вооружения: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.22. М., 2005. 293 с.
16. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. зав-й. М.: Академия, 2001. 208 с.
17. Михайлов, С.М. Краткое этнографическое описание чуваш // Казанские губернские ведомости. 1853. № 20.
18. Монгольско-русский словарь / ред. А. Лувсандэндэв. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1957. 716 с.
19. Радлов, В.В. Опыт словаря тюркских наречий. Т.2. В 2 ч. СПб.: Типография Российской Императорской Академии Наук, 1899.

20. Радлов, В.В. Опыт словаря тюркских наречий. Т.4. В 2 ч. СПб.: Типография Российской Императорской Академии Наук, 1911.
21. Рамазанова, Д.Б. Названия одежды и украшений в татарском языке в ареальном аспекте. Казань: Мастер-Лайн, 2002. 354 с.
22. Риттих, А.Ф. Материалы для этнографии России: Казанская губерния. Казань, 1870.
23. Сбоев, В.А. Заметки о чувашах. Чебоксары: Чув. кн. изд-во, 2004. 142 с.
24. Севортян, Э.В. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межатюркские основы на букву «В», «Г» и «Д» / ред. Н.З. Гаджиева. М.: Наука, 1980. 395 с.
25. Сухарева, О.А. Древние черты в формах головных уборов народов Средней Азии // Среднеазиатский этнографический сборник. Вып. I. М.: Наука, 1954. С. 299–354.
26. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка = Russisches etymologisches Wörterbuch. В 4 т. Т. 1. / перев. с нем. и дополн. О.Н. Трубачёва. 4-е изд., стереотип. М.: Астрель – АСТ, 2004. 588 с.
27. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка = Russisches etymologisches Wörterbuch. В 4 т. Т. 2. / перев. с нем. и дополн. О.Н. Трубачёва. 4-е изд., стереотип. М.: Астрель – АСТ, 2004. 671 с.
28. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка = Russisches etymologisches Wörterbuch. В 4 т. Т. 3. / перев. с нем. и дополн. О.Н. Трубачёва. 4-е изд., стереотип. М.: Астрель – АСТ, 2004. 830 с.
29. Федотов, М.Р. Этимологический словарь чувашского языка. В 2-х тт. Т. 2. С-Я. Чебоксары: Чувашский государственный институт гуманитарных наук, 1996. 509 с.
30. Черемисов, К.М. Бурят-монгольско-русский словарь. М.: ГИИНС, 1951. 852 с.
31. Шагдаров, Л.Д., Черемисов, К.М. Буряад-ород толи = Бурятско-русский словарь: хоёр боти. 2 боти: О-Я: 30000 үгэ. Улаан-Үдэ: Республикын хэблэлэй үйлэдбэри гэжэ бүлгэмэй хэблэл, 2008. 707 с.
32. Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü (Kılavuz Kitap). Ankara: Kültür Bakanlığı, 1991. 1183 s.

ЭЛЕКТРОННЫЕ КНИГИ И БИБЛИОТЕКИ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ ИСКУССТВА

Н.Н. Сайфутдинова, Н.И. Батрова
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования информационных технологий в сфере искусства и культуры. Авторами выявлен потенциал электронных книг и библиотек как средства познания искусства; рассмотрены примеры электронных библиотек, которые способствуют изучению искусства и культуры.

Abstract. The article discusses the possibilities of introducing information technologies in such areas as art and culture. The authors have identified the potential of electronic books and libraries as a means of learning art; examples of electronic libraries that contribute to the study of art and culture are considered.

Ключевые слова: информационные технологии, электронная библиотека, электронная книга, искусство, культура, искусствоведение.

Key words: Information Technology, E-Library, E-Book, Art, Culture, Art History.

Искусство и культура – это две темы, которые являются популярными и актуальными на протяжении многих веков. Поэтому всегда существовала потребность в изучении, прочтении, ознакомлении с новостями из мира искусства. Потребность есть и сейчас, и не только для людей, связанных с культурой, но и для людей, которые хотят расширить свои знания в той или иной области.

Электронная книга – книжный формат, в котором литературные произведения оцифровываются для чтения на различных электронных устройствах (смартфонах, планшетах, ридерах), а также само устройство для чтения книг этого формата [3]. Электронные версии

книг могут существовать в различных форматах, подходящих для разных программ и гаджетов. Наиболее популярными форматами электронных книг являются EPUB, Fb2, Pdf, txt.

Электронная библиотека – упорядоченная коллекция разнородных электронных документов (в том числе книг, журналов), снабженных средствами навигации и поиска. Она может быть размещена на веб-сайте, где представлены различные тексты (чаще литературные, но также научные и любые другие, вплоть до компьютерных программ) и медиафайлы, каждый из которых самодостаточен и в любой момент может быть востребован читателем [4].

Стоит заметить, что виртуальные библиотеки могут быть универсальными, стремящимися к наиболее широкому выбору материала. Например, «Библиотека Максима Мошкова» – одна из первых и наиболее известных электронных библиотек в Рунете.

Электронные библиотеки могут быть и более специализированными, например, «Милитера. Военная литература», где собраны тексты, имеющие отношение к военной истории и истории войн, первоисточники, архивные документы, мемуары, исследования, книги по истории техники и оружия.

Что касается искусства и культуры, то электронных библиотек и книг в данной сфере большое количество. Есть электронные библиотеки, которые специализируются на одном из видов искусства: пространственном (ИЗО, архитектура, декоративно-прикладное искусство, дизайн), временном (музыка, литература) и пространственно-временном или зрелищном (кино, театр, цирк). В сети интернет представлены и универсальные библиотеки по искусству, где есть информация об архитектуре, дизайне, кино, театре и др.

Рассмотрим некоторые из них.

<http://www.arteveryday.org/> – библиотека на сайте «Искусство каждый день», где собраны книги, статьи, работы архитекторов, художников, иллюстраторов.

<http://rusarch.ru/index.htm> – научная библиотека на сайте «РусАрх» по истории древнерусской архитектуры. На сайте можно найти электронные варианты научных статей и монографий по истории древнерусской архитектуры XI–XVII веков, истории архитектуры стран, оказавших влияние на древнерусское зодчество (Византия, государства Западной Европы, Балканы, Закавказье и пр.), смежным научным дисциплинам (архитектурной археологии, общей истории, градостроительству, реставрации, источниковедению, изобразительному искусству, хронологии и пр.).

<http://liart.ru/ru/> – библиотека на сайте Российской государственной библиотеки искусств (РГБИ). Библиотека преобразована в 1991 году и является главной библиотекой, собирающей фонды литературы по вопросам искусства и театра.

<http://sptl.spb.ru/>, <http://lib.sptl.spb.ru/ru/nodes/1-razdely> – библиотека на сайте Санкт-Петербургской государственной театральной библиотеки. Здесь можно ознакомиться с документами и материалами по зрелищным видам искусства: архивными документами и письмами деятелей театра, драматическими произведениями, книгами и подлинными эскизами театральных художников.

<https://seb.e.lanbook.com/setevaya-elektronnaya-biblioteka-vuzov-kultury-i-iskusstva> – сетевая электронная библиотека вузов культуры и искусства. Это объединение учебных заведений, в рамках которого вузы получают бесплатный взаимный доступ к научной и учебной литературе, изданной внутри этих вузов. В проекте принимает участие более 40 вузов.

В современном обществе информационные технологии применяются во всех сферах жизни общества очень активно. Для деятелей искусства и культуры, а также преподавателей и студентов, людей, интересующихся этой сферой, электронные библиотеки и книги являются незаменимыми помощниками.

Список литературы

1. Динер, Е.В. Теоретико-методологические подходы к обоснованию электронной книги как книговедческой категории: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 05.25.03. М., 2016. 60 с.
2. Сулейманов, Р.С. Интеграция цифровых информационных ресурсов в электронные библиотеки: автореф. дис. ... канд. техн. наук: 05.25.05. М., 2021. 22 с.
3. Электронная книга [Электронный ресурс]. URL: <https://eksmo.ru/slovar/elektronnaya-kniga/> (Дата обращения: 27.09.2021).
4. Электронные библиотеки [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1209365> (Дата обращения: 26.09.2021).

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

А.Н. Валиахметова

*Казанский государственный институт культуры
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема воспитания педагогического артистизма у студентов высших вузов как качество творческой личности, неотъемлемый компонент педагогического профессионализма и мастерства будущего учителя, условие становления их индивидуальности в будущей педагогической деятельности. Определен педагогический потенциал театральной педагогики, ее задачи и принципы.

Abstract. The article examines the problem of educating pedagogical artistry among students of higher educational institutions as a quality of a creative personality, as an integral component of pedagogical

professionalism and skill of a future teacher, as a condition for the formation of their individuality in future pedagogical activity. The pedagogical potential of theatrical pedagogy, its tasks and principles have been determined.

Ключевые слова: образование, театральная педагогика, артистизм, будущий учитель.

Key words: Education, Theatrical Pedagogy, Artistry, Future Teacher.

Современные тенденции развития образования, возросшие профессиональные требования к личности учителя усилили потребность в формировании творческой индивидуальности педагога, реализации его творческих способностей, развитии индивидуального стиля деятельности. Профессионально важными качествами личности учителя становятся такие, как способность ярко и убедительно выражать чувства и отношения, умело сочетать в своем мышлении и поведении образное и логическое для приобщения учащихся к богатствам культуры. Педагогу как творческой личности необходимо владеть педагогической логикой, развивать педагогическую интуицию, способность к импровизации, педагогический артистизм.

В последние десятилетия многие ученые и педагоги активно обращаются к театральной педагогике как эффективному средству формирования профессиональной компетентности будущего учителя. Такой интерес специалистов высшей школы к данному вопросу не случаен, поскольку театральная педагогика накопила большой опыт в обучении и воспитании творческой личности актера, способной к творческому мышлению, импровизации, яркой эмоциональности и пр. Эти качества и способности позволяют через призму творческих закономерностей осмыслить профессиональные особенности творческого процесса деятельности будущего педагога, понять сущность воспитательного взаимодействия, создать условия

для формирования важнейшей позиции студента – «Я-учитель», основанной на самоанализе, самоконтроле, саморазвитии [1].

Для подготовки будущего учителя нужна особая технология профессионального обучения, поскольку такие качества, как эмпатия, способность к импровизации и др., не в полной мере усваиваются вместе с базовыми научными знаниями. В создании такой технологии во многом может помочь театральная педагогика, главные черты которой являются: глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу человеческой выразительности.

Под театральной педагогикой мы понимаем междисциплинарное направление в педагогике, театрально-эстетическую деятельность, органично включенную в образовательный процесс, способствующую обучению, воспитанию и развитию обучающихся средствами театрального искусства и формирующую личностное становление самосознания, культуру чувств, способность к общению, владение собственным телом, голосом, пластической выразительностью, воспитывающую чувство меры и вкус, необходимые для перспективного успеха в любой области.

Педагогический артистизм – это богатство и красота внутреннего мира педагога, умение решать задачи, проектировать будущее, представляя его в образах, используя фантазию и интуицию, гармонически сочетая логическое и эстетическое [2, с. 3].

Исследователь С.М. Яковлюк рассматривает педагогический артистизм как ключевую компетенцию, включающую в себя «знания, умения, способы взаимодействия с окружающими, навыки работы с группой, коллективом, свободное владение различными социальными ролями на высоком профессиональном уровне [3, с. 27].

Задачи театральной педагогики:

- обеспечение активной, познавательной позиции каждого студента;
- содействие в расширении общего и художественного кругозора студентов, формировании и развитии их зрительской культуры;

- выявление творческих задатков и развитие творческих способностей студентов;
- развитие артистичного и выразительного речевого искусства;
- выстраивание системы взаимоотношений «студент-педагог» и «студент-студент», направленной на создание предельно свободных эмоциональных контактов, взаимного доверия и творческой атмосферы и др.

В образовательной практике реализация цели и задач театральной деятельности студентов осуществляется на основе таких принципов, как:

1. *Принцип художественности образовательного процесса.* Театр в силу своей уникальной синтетической природы оказывает мощнейшее воздействие на развитие личности именно через проживание ею духовно-культурных образцов человечества. Поэтому педагогу необходимо использовать игровые проблемные задания с использованием режиссерско-педагогического сценирования.

2. *Принцип проблемно-тематической и целевой интеграции дисциплины художественно-эстетического цикла через разнообразные формы деятельности.* Театр может быть и уроком, и увлекательной игрой, средством погружения в другую эпоху и открытием неизвестных граней современности. Театральное искусство помогает познать нравственные и научные истины, учит быть самим собой и «другим», перевоплощаться в героя и проживать множество жизней и духовных коллизий.

3. *Принцип коллективного творчества.* Театральное искусство – творчество коллективное. Образовательный процесс проходит в условиях равноправного диалога между педагогом и студентами, и студентов друг с другом.

4. *Принцип проблемного обучения.* Педагог формулирует задание как некое противоречие, что погружает студентов в проблемную ситуацию. В процессе проблемного обучения педагог, используя различные методы, приемы, сам создает проблемную ситуацию. В поисках ответа на вопрос и происходит развитие субъекта или проживание им пути к порождению знания. Знания, полученные

таким образом, переживаются как субъективное открытие, понимание – как личностная ценность. Это позволяет развивать познавательную мотивацию обучающегося, его интерес к предмету, моделировать условия исследовательской деятельности и развития творческого мышления.

5. *Принцип учета индивидуально-возрастных особенностей.*

6. *Принцип импровизации.* Под импровизацией понимается процесс создания чего-либо без подготовки, что способствует удовлетворению потребностей, обучающихся в самостоятельности, самоутверждении, самореализации, самоопределении и др. [3].

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что включение театральной педагогики в профессиональную подготовку будущего учителя будет способствовать установлению диалектической взаимосвязи обучения, воспитания, развития в едином учебно-воспитательном процессе, формированию мотивационно-ценностного отношения студентов к содержанию образования, позволит обеспечивать приоритет деятельностного развития обучающихся, посредством их личностно-ролевого участия в образовательном процессе. Это обучит студентов владению широким арсеналом новой педагогической технологии для более целостного восприятия педагогической деятельности и развития комплекса личностных качеств и способностей (целесообразность и гармоничность поведения, образность и гибкость мышления, управление своим психофизическим аппаратом и творческим самочувствием, речевое искусство, умения в области невербальной коммуникации).

Список литературы

1. Барышева, Н.А. Педагогические условия формирования педагогической режиссуры у будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2000. 23 с.

2. Булатова, О.С. Педагогический артистизм: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 240 с.

3. Яковлюк, С.М. Педагогическая система формирования педагогического артистизма современного учителя: монография. М.: ИИУ МГОУ, 2016. 278 с.

УДК 791.43/.45

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА АНАЛИТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ КИНЕМАТОГРАФА

А.К. Бернатоните

*Томский государственный педагогический университет
г. Томск, Россия*

Аннотация. В статье проанализированы модели организации обсуждения произведений искусства. Сделан акцент на кинематограф, который на сегодняшний день имеет высокий уровень популярности среди молодежи. Выявлены закономерности работы с учащимися, с помощью которых педагог учит принимать чужое мнение, считаться с ним и учитывать свое. Сформулированы аспекты, по которым выстраиваются вкусовые предпочтения в области кино.

Abstract. This article analyzes the models the organization of discussion by works of art. The emphasis is placed on cinema, which today has a high level of popularity among young people. The regularities of working with students which the teacher learn to accept someone else's opinion, to reckon with him and to take into account his own are revealed. The aspects according to generate taste preferences in the field of cinema.

Ключевые слова: кинематограф, диалог, позиция, мнение, анализ, интерпретация, восприятие.

Key words: Cinema, Dialogue, Position, Opinion, Analysis, Interpretation, Perception.

Предметы, связанные с изучением определенных видов искусства, сегодня перешли на новый уровень восприятия учащимися.

Связан этот факт с тем, что сформировался интерес по отношению именно к историческому контексту. Кинематограф, в частности, уже не воспринимается как факт развлечения: посмотрел фильм и через полчаса забыл. Возникает потребность размышлять, анализировать, проводить параллели, осознавать закономерности. Исходя из педагогического опыта автора статьи, есть возможность привести ряд примеров, которые иллюстрирует изменения системы координат в восприятии фильмов.

Студенты колледжа культуры (на базе 9 классов) в качестве примера того, как звук тяжело утверждал себя в кинематографе, совершенно осознанно приводят в качестве примера реакцию зрителей на первый звуковой фильм «Певец джаза» 1927 года. Другая ситуация, доказывающая, что современная молодежь имеет ориентиры в историческом киноконтексте, связана с фактом того, что учащийся этого же колледжа обозначил фильм «Нетерпимость» 1916 года для выявления тенденции стремления к цвету в немом кинематографе. Данные факты однозначно доказывают, что кинематограф перестает быть просто способом проведения времени и недалеким развлечением.

Педагоги и учащиеся задаются вопросом: каким образом можно повысить уровень насмотренности? В связи с тем, что литература является предметом школьной и вузовской программы, каждый знает, что нужно делать для того, чтобы постоянно поддерживать уровень начитанности, хотя времени и психоэмоциональных затрат на этот процесс уходит гораздо больше.

Кинематограф, как вид искусства, обделен академическим вниманием. Невозможно не учитывать его социальное и психическое влияние на зрителя любого возраста. С помощью кино можно не только транслировать идеологию и делать процесс познания более интересным. Кинематограф еще и может помочь решать внутренние и внешние проблемы личности в любом возрасте. При анализе визуализированных ситуаций, которые могут быть близки тем, которые проживает зритель, выявляются возможные модели выхода из кажущегося тупика. Кино даже в большей степени, чем литература,

определяет специфику образа мыслей и вариантов поведения смотрящего. В советской школе уроки по истории кинематографа замещались совместным просмотром фильмов в детских кинотеатрах, где программа составлялась по просьбе педагогов. В вузе изредка проходили кинолектории, которые не носили постоянного характера.

Проблема, стоящая на сегодняшний день перед образовательным процессом в целом: как сделать показы и обсуждения фильмов, в первую очередь отечественных, интересными и значимыми для широкого круга молодежной аудитории? Система подходит к кинопоказам формально, считая, что главное – провести его и поставить галочку. Возникает необходимость к творческой детализации кинопоказов, и это уже не заказ сверху, а посыл молодой аудитории, которая хочет смотреть, высказываться, анализировать просмотренное.

Самый уязвимый аспект любого высказывания выявляется через его категоричность. А потому очень важно осознать, как педагогам, так и учащимся, что соприкосновение с любыми видами искусства подразумевает множественность мнений и аспектов восприятия. Очень сложно объяснить и осознать, что не бывает плохих или хороших фильмов (книг, картин, писателей, режиссеров, художников), а бывает только частное мнение, которое связано с личностными аспектами взаимодействия с произведениями искусства.

Поскольку природа интерпретации субъективна, необходимо соблюдать ряд принципов, приступая к процессу обсуждения. Педагог должен находиться в постоянном диалоге со всеми. Умение видеть всех и каждого, считаясь с любым мнением – это сверхзадача, решение которой под силу не каждому. «Аналитическая интерпретация результатов восприятия – один из важнейших этапов работы с произведениями аудиовизуальных искусств. Говорить об искусствах экрана – дело трудное: воедино сплетаются знания обо всех видах искусства. Насколько бы косноязычно не звучали высказывания ребят, следует выделять и подчеркивать те моменты, которые изначально исходят от активности восприятия, принципа сотворчества,

самостоятельности переживания и осмысления мира. Материалом для самоанализа подростков должны при этом становиться их реальные взгляды, их проблемы, их собственное отношение к миру» [1, с. 36].

Часто педагог вступает в разговор с «избранными», он в них верит и знает конечную цель. Другие же убеждены в том, что их высказывания не будут интересны. Но именно молчащие подчас самовыражаются более глубоко и оригинально, чем те, кто привык к высказыванию. Для того чтобы охватить как можно больший круг мнений, нужно создать особую атмосферу. Необходимо научить учащихся вступать в диалог друг с другом и с педагогом, не боясь ошибиться или быть смешным. При обсуждении произведения искусства, в данном случае кинематографа, ошибки быть не может, а только мнение. Самое важное умение в процессе обсуждения заключается не столько в принятии чужой позиции, сколько в умении выслушать и выразить свое согласие или несогласие. В любом случае нужно уметь выражать собственную позицию, объясняя оппоненту причины, по которым сформировалось определенное отношение к произведению искусства.

Можно смоделировать ряд «клише», по которым выражается мнение и принимается позиция оппонента:

1. Я принимаю твое мнение, но отчасти не согласен с ним, потому что...
2. Я категорично не согласен с твоим мнением, но понимаю, что оно имеет право на существование.
3. У меня по этому же поводу имеется другая мысль.
4. Я услышал твою точку зрения (мне понятна твоя позиция), но на этот же факт я предлагаю посмотреть с другой стороны.
5. Мне не нравится данный фильм, потому что...
6. Мне нравится данный фильм, потому что...

Очень важно обосновать свое мнение, как с отрицательных, так и с положительных сторон собственного взгляда.

Осознание того факта, что то, что не нравилось вчера, может неожиданно показаться интересным сегодня, может научить прислушиваться к чужим мнениям и суждениям. Эти «клише» универсальны, но есть возможность их конкретизировать именно в контексте анализов произведений кинематографа.

Кинематограф – это аудиовизуальное искусство, которое воздействует на все органы чувств, включая обоняние и осязание. А потому при просмотре фильма в большей степени включены спонтанно возникающие ощущения, нежели логика или рассудок. Каждая конкретная кинокартина вступает в диалог с каждым конкретным зрителем, и выстраивается он по законам личного опыта смотрящего.

Именно с этой точки зрения можно объяснить пристрастие зрителей к фильмам ужасов. Интерес выстраивается внутри парадигмы определенного типа:

1. У человека есть реальные психические отклонения, и он через фильмы данного жанра реализовывает себя, оставаясь в рамках, приемлемых для социума.

2. Человек живет скучной и размеренной жизнью, и у него есть потребность в острых ощущениях.

3. Через фильмы ужасов зритель снимает внутреннее напряжение, поскольку навязанный страх трансформирует в сознании те конфликтные ситуации, которые возникают в реальной жизни, заставляя страдать или бояться.

Данная классификация объясняет по каким каналам восприятия анализируется просмотренный фильм.

По отношению к любому жанру можно выделить определенные категории зрителей и причину того, почему они обращаются к тому или иному фильму. А потому педагог должен учитывать жизненный опыт учащихся, их социальный статус. Если нет желания вступать в диалог, это не значит, что человек не хочет высказаться или не имеет своего мнения. Очень важно не выпустить такого юного зрителя из поля зрения. Его не нужно трогать, пусть сидит и впитывает чужие

высказывания, возможно, что внутри себя он принимает или отрицает услышанное, формируя на его основе собственную позицию. Он должен осознавать, что его готовы выслушать и принять какое угодно высказывание за его экзистенциальную истину. Необходимо учитывать тот факт, что кинематограф воссоздает иллюзию жизни, а потому не надо анализировать его с точки зрения условных универсалий. Именно при анализе кинопроизведений молодой человек может открыть себя с той стороны, которую он тщательно от всех скрывал. Кинематограф располагает к искренности и открытости, нужно пользоваться этим его потенциалом для установления контакта «учитель – ученик» и для более глубокого постижения индивидуального мира каждого.

Список литературы

1. Бондаренко, Е.А., Дубровская, Е.В. Киноуроки в современной школе: роль, значение, перспективы. Фильм «Новогодний подарок». М.: [б. и.], 2018. 74 с.
2. Федоров, А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Издательство МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.
3. Чельшева, И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. М.: Директ-медиа, 2014. 401 с.

УДК 37.091.3:7

ПЕДАГОГИКА ИСКУССТВА М.А. НАЗАРОВА КАК ПРАКТИКА

А.В. Лебедева

*Уфимский государственный нефтяной технический университет
г. Уфа, Россия*

Аннотация. Статья посвящена творчеству Михаила Алексеевича Назарова – заслуженного художника Республики Башкортостан, члена

Союза художников России (СССР), лауреата премии банка «Восток» и премии им. Г.С. Мосина, одного из организаторов и членов художественной группы «Сары бия», корифея башкирского неоавангарда. М.А. Назаров впитал опыт А.Э. Тюлькина и Б.Ф. Лалетина, обучавших его в Уфимском училище искусств в 1946–1951 гг. Обретя широту кругозора за время учёбы в Эстонском государственном художественном институте (Таллинн, 1952–1958 гг.; мастерская В.И. Кимма), он соединил в своём творчестве опыт отечественных и зарубежных художников. М.А. Назаров делился широтой и многообразием своих творческих достижений с учениками, студентами и коллегами во время работы научным сотрудником в БГХМ им. М.В. Нестерова в 1959–1961 гг., педагогом в детской художественной школе № 2 в 1974–1979 гг., доцентом кафедры живописи на факультете изобразительных искусств УГИИ с 1979 г. до своей кончины в 2019 г.

Abstract. The article is devoted to the work of Mikhail Alekseevich Nazarov, Honored Artist of the Republic of Bashkortostan, member of the Union of Artists of Russia (USSR), winner of the Vostok Bank Prize and the G.S. Mosin Prize, one of the organizers and members of the art group "Sary Biya", the coryphee of the Bashkir neo-avant-garde. M.A. Nazarov absorbed the experience of A.E. Tyulkin and B.F. Laletin, who taught him at the Ufa School of Arts in 1946-1951. Having gained breadth of horizons during his studies at the Estonian State Art Institute (Tallinn, 1952–1958; workshop of V.I. M.A. Nazarov shared the breadth and diversity of his creative achievements with students, students and colleagues while working as a researcher at the BGHM named after M.V. Nesterov in 1959–1961, a teacher at the Children's Art School No. 2 in 1974–1979, associate professor of the Department of Painting at the Faculty of Fine Arts of the UGII from 1979 until his death in 2019.

Ключевые слова: Михаил Назаров, художник, Башкортостан, художественная группа «Сары бия», неоавангард.

Key words: Mikhail Nazarov, Painter, Bashkortostan, Art Group "Sary Biya", Neoavangard.

«В либеральной модели художественного процесса предполагается множественность различных и разноречивых позиций при отсутствии единой и главной идеи, отсутствии идеологии. Вместе с тем, проблема образования и воспитания – это всегда проблема цели и образа: кого формирует педагог? и для чего он занят своим трудом? И вовсе не секрет, что в искусстве современности есть такие тенденции, которые вступают в противоречие с традициями отечественной художественной школы. Эти тенденции педагогу, наверное, следует иметь в виду, чтобы дать обоснованный ответ ученикам и родителям, подготовить их для самостоятельной творческой жизни в дальнейшем. ... И если значительная часть художнической интеллигенции рада освобождению от идеологических «пут» советского периода отечественной истории, то не стоит восхищаться и тиранией «современности». Думается, что нашей художественной школе есть чем гордиться: опыт весьма обширен, многое наработано, достигнуто. Художественная школа имеет право на обоснованный консерватизм» [10, с. 133–134].

Отдавая дань уважения памяти М.А. Назарова (24.05.1927–28.08.2019), нужно отметить, что он всегда с большим почтением говорил о своих учителях и тех, кто способствовал его профессиональному становлению в жизни, хотя главным в этом процессе видится его самостоятельность, решимость и умение отличать главное от малозначительного.

Одно из первых впечатлений от рукотворного образа было изображение овчарки, выполненное цветными карандашами в витрине магазина, тогда ему впервые по его просьбе купили цветные карандаши. О своём намерении стать художником он написал в школьном сочинении в начальных классах с таким воодушевлением, что учительница отметил его работу. Когда в поселок с концертной программой прибыли оперные артисты, он в перерыве одному из солистов показывал свои рисунки, советуясь как художник с художником. Мать и бабушка шили тулупы и полушубки (в доме

было две швейных машинки) для лёгкого платья и для овчины. Семья выписывала и получала детские журналы: «Мурзилку», «Пионер», «Костер» и «Юный художник». Школьный учитель, который вёл у старшекласников фотокружок, занимался с младшими школьниками рисованием, хотя их было всего несколько человек. Его старший товарищ по кружку, который, как казалось Мише, был одареннее его, погиб в войну под Сталинградом. Забегая за ним перед занятиями, проходил через рынок. Из тех ещё лет большой раздел творчества Михаила Алексеевича посвящён базарам. Тема торжища людского, к которой он обращался на протяжении всей своей жизни.

Отец погиб в самом начале войны, и Миша оставляет школу, взявшись за работу на шахте, чтобы поддерживать мать и младшую сестру. Он возил руду, был молотобойцем. В семье сохранилась выкованная им из железа роза.

Когда в зрелые годы возникал вопрос о легковесности для мужчины, обремененного семьей, занятия художника, он говорил, что долг Родине был отдан, т.к. то, во сколько раз они перекрывали тогда все нормы, доставляя золотоносную руду, помогало ковать Победу.

Среднее образование он завершил в школе рабочей молодёжи в Магнитогорске. Потом очень не просто было в Уфе, т.к. училище искусств не имело общежития. Михаил голодал, холодал по чужим углам, пока на старших курсах уже не появилось общежитие. Студентами прослышали о гуртах свеклы, сгруженных на платформе в Деме. Добрались, поглядели, что выставлена охрана, побродили вдоль, красть не решились, так голодными в город и вернулись.

«Встреча с Михаилом Алексеевичем равняется в моей жизни встрече, например, с живым Рембрандтом. Он открыл для меня новый мир, показал, что всё может быть любого цвета, а не только, как в реальности. Это была свобода. За шесть лет я прошла колоссальный путь от себя – суровой реалистки – до египетских фресок и Филонова. Назаров научил меня самодисциплине, работать каждый день (как он это делает), а не по вдохновению» [12, с. 52].

1. Конечно же, авторитет М.А. Назарова зиждится на том, что он – один из самых крупных художников авангардистов в Башкортостане. Многие годы он стойко своим образным языком разрабатывает тему гибнущей деревни, что соответствует магистральной линии в советской литературе у писателей-деревенщиков: Астафьева, Белова, Распутина и др.

2. Им выработан свой образный язык, и при стойкости художественных принципов, интенсивности своей творческой работы (две мастерские, заставленные работами так, что не повернуться) он умел не повторяться, не эксплуатировать с упоением былых творческих наработок. Встреча с его произведениями – это всегда новые и яркие впечатления, даже на 92 году жизни. К его выставкам интерес у самых разнообразных возрастных и социальных групп зрителей только нарастал¹.

3. Если проанализировать педагогическую систему М.А. Назарова, нужно отметить, что первое, к чему он приучал своих студентов, был опыт многовидения. Он составлял на первом курсе учебные постановки из очень простых предметов (книг, подрамников кистей) либо овощей и корнеплодов, которыми изобильна осень. К составлению учебного натюрморта он обязательно привлекал студентов. Он не только сам из дома приносил то крынку, то меховую шапку, но и студентам поручал принести, выбрать, подвигать составляющие натюрморт предметы. Главным был принцип, согласно которому натюрморт должен быть невычурным и состоять из простых объектов, как у Сезанна, важно добиться выразительной

¹ На открытии последней выставки в галерее «Мирас» летом 2019 г. одна из зрительниц была настолько воодушевлена представленными работами, рассказом художника о своей жизни и творчестве, что захотела сделать хоть что-нибудь приятное для автора. Перед этим она шла через рынок и купила хлеб, который особенно любила; эту буханку хлеба она преподнесла Михаилу Алексеевичу. Он был тронут этим жестом. В мае 2021 г. на открытии уже посмертной выставки в музее С.Т. Аксакова она передала сыну Назарова – Алексею Михайловичу ряд фотоснимков отца с той памятной встречи со зрителями.

соотнесённости разновеликих объёмов, суметь передать распластанность предметов на плоскости.

Он приносил альбомы не только на читаемый студентам курс истории искусств, но и на занятия по композиции: показывал натюрморты Машкова, Кончаловского, Петрова-Водкина, Моранди. М.А. Назаров не только рассказывал о вдохновлявших его художниках, но обращал внимание на размеры работ. Будучи сам аскетичным в быту человеком, натюрморты он ставил такие же. М.А. Назаров добивался, чтобы студенты не срисовывали с натуры, а органично размещали её в пространстве листа. Настаивал, чтобы на каждом из этапов создания работа имела завершённый вид. Он хотел, чтобы напряженность и сила линии в рисунке передавали объем. Он ценил сдержанность, выразительность малыми средствами (активной растушевки не приветствовал).

4. М.А. Назаров вел курс от приема до выпуска, поэтому ему было важно вести и рисунок, и живопись, чтобы требования были едины. Ни какие успехи в учебных постановках не обольщали его, если у студента отсутствовали разработки по композиции. Значит, нечего сказать зрителю. Начинали с простого: самостоятельно разработать образ петуха, прочитать «Портрет» Н.В. Гоголя, подумать над композицией по православным праздникам годового цикла, сделать хотя бы изображения родителей либо друзей в домашней, характерной для них обстановке. Курс, с которым он начинал заниматься, он предупреждал: «Я не знаю, как научить стать художником, мы попытаемся вместе».

5. М.А. Назаров одобрял основательное отношение к учёбе¹. Он жалел о конспектах по истории искусств, которые вел аккуратно и которые по окончании учебы пропали из его тумбочки в общежитии. В глухие советские времена, когда еще не имел возможности приобретать альбомы, да их и не было в свободной продаже,

¹ У его группы тетради для конспектов по истории искусств, всегда большого формата, чтобы делать зарисовки и в твёрдых переплётах.

он составлял подборки репродукций интересующих его современных художников из иностранных журналов. Была у него большая подборка по творчеству Пикассо. Библиотека Михаила Алексеевича – это вопрос отдельного специального исследования. Для него она была инструментарием¹. Устав от нестабильности работы почты, он регулярно просматривал периодические издания по искусству в читальном зале библиотеки. Там же брал и много лет подряд выписываемый им журнал «Наш современник».

6. Михаил Алексеевич умел своим примером донести до студентов ту мысль, что наладить непрерывную и последовательную творческую работу – это главное в их жизни. И то, что вуз мало и плохо оплачивает натурщиков – это не препятствие, можно воспользоваться услугами вахтёра и охранника, позировать друг другу по очереди. И осознавая свой скорый уход, он позировал для портрета второкурсникам. Его студенты понимали, что наличие мастерской в течение шести учебных лет – это благо, которое будет не всегда, и сейчас нужно активно его использовать. Работали и вечерами. Если выпускник предпринимал усилия для обретения собственной мастерской, то М.А. Назаров и словом, и делом старался ему помочь. Сам он в начале творческого пути был категоричен в этом вопросе – от подвальных помещений отказывался – ему всегда был важен рассеянный дневной свет. Свой распорядок дня он выстроил так, чтобы в мастерскую попадать, тогда, когда прямые солнечные лучи из неё уходят. Он загодя полностью оплачивал две мастерские: колясочную в доме 7 на ул. Аксакова, где проживал, и на ул. Айская, 67. От магистрали с интенсивным движением копоть выхлопных газов оседала на стёкла. Окна мыл чаще двух раз в год. В обеих периодически лишался ряда выставочных работ, регулярно страдая от

¹Когда все в наше время стараются избавиться от книжных шкафов и от книг (года за два до ухода из жизни) Михаил Алексеевич в большой комнате вдоль длинной стены заказал от пола до потолка стеллаж из толстых добротно оструганных досок, чтобы удобно было работать с продолжавшей расти коллекцией альбомов по искусству.

потопов: в колясочной – от водопроводно-канализационных ¹, а в двенадцатизатжке, занимая смежную с лифтовой, – от осенне-весенних протечек крыши.

С ностальгией он вспоминал окна на север в мастерской в частном доме у тестя на ул. Гоголя ², снесённой впоследствии; полученная взамен квартира не радовала. Главным всегда оставалось творчество. Когда он впервые попал в дом Кудояровых, инициативу проявил Габдулла Хабирович, усадив его за стол рядом с собой. Михаил Алексеевич отмечал выдающееся исполнительское мастерство Ляли Габдулловны, и, хотя она ко времени их знакомства проявила себя как музыковед, брала частные уроки рисования и живописи. Михаил Алексеевич обладал незаурядными вокальными данными ³. Он был завсегдатаем оперного театра в Уфе, не только потому что студенческий билет училища искусств давал право бесплатного входа; привлекало не только тепло и обилие света, но прежде всего то, что замечательные мастера вокального искусства в послевоенные годы своим пребыванием в Уфе в эвакуации поднимали оперное искусство на необычайную высоту. То, что театр был много меньше Большого или Александринки, было важно для сохранения условности театрального дела: здесь сценическая коробка была маленькой, актёры – большими; а в столичных театрах сценическое пространство огромное, актёры маленькие, как в жизни – никакой

¹ И ЖЭК не только и не предполагал компенсировать хоть какой-то ущерб, так ещё и содрали значительную сумму за вывоз сгнивших половых досок, которые студенты помогли перетащить из колясочной во двор к мусорным ящикам.

² Там тоже в снесённом сарае были утрачены ряд работ, пока он лежал в больнице после полостной операции. Особенно Михаил Алексеевич жалел об утрате портрета А.Э. Тюткина в синей в белый горошек рубашке, написанный за продолжительные несколько сеансов.

³ Годы дружбы связывали Михаила Алексеевича с Александром Ведерниковым – басом Большого театра. Оба подводя итоги, обменивались результатами – Назаров высылал изданные каталоги его живописных работ, а Ведерников, переводя на цифровые носители, исполненные им арии, высылал записи Михаилу Алексеевичу.

условности. И в Таллине, мастерская, в которой он работал над дипломом, располагалась в здании оперного театра и имела выход на балкон и в зрительный зал.

7. На всех этапах жизненного пути М.А. Назаров никогда не утрачивал связи с музеем Нестерова, проживая на соседней с ним улице, заходил часто, вспоминал сколь активной была жизнь Союза художников в 50-е – 60-е годы, когда и в коллекции музея было много поступлений, приезжали столичные художники и искусствоведы, были многолюдными и активными обсуждения выставок. Он старался не высказываться с болью о тех трансформациях, которые произошли с особняком Лаптева – самый большой из залов лишился естественного освещения. Как древние римляне заседание сената начинали с призыва, что Карфаген должен быть разрушен, так М.А. Назаров неустанно повторял, что городу и республике давно необходим полноценный музей Современного искусства. Он был патриотом в самом прямом смысле этого слова¹. С замдиректора по науке С.В. Евсеевой он делился впечатлениями об экспонируемых произведениях и на протяжении многих лет последовательно направлял своих студентов в музей копировать работы классиков, как того требует академическая школа. Даже когда практически во всех художественных вузах перестали финансировать музейную практику (студентов перестали вывозить в столичные музеи для ознакомления с крупными художественными коллекциями), он заинтересовывал студентов, рассказывая о филиалах художественного музея в селе Воскресенском (институт ряд лет проводил там пленерную практику), и студенты знакомились с художественной галереей, составленной из работ московских художников, которые в бытность свою учениками художественной школы им. Сурикова находились там в эвакуации.

¹ Аргументированно отстаивал приоритет отечественного искусства (в опере, литературе), особенно в живописи над мировым.

В филиале в Архиерейке на ул. Волновой, 21 М.А. Назаров делился воспоминаниями об учителе многих выпускников училища искусств – А.Э. Тюлькине [4, с. 11.], беспокоился о сохранности его работ (расспрашивал сотрудников Русского музея, почему не часто его работы экспонируются). При всей своей любви к авангарду в музей он направлял копировать классиков XIX века. Кинцель Марина, которая сейчас преподаёт в художественной школе № 2, замечательно выполнила копию работы М.В. Нестерова «Старый и малый». Михаилу Алексеевичу в пору студенчества копирование помогало постигнуть мастерство любимых им тогда художников: Борисова-Мусатова, Дейнеки, и материально продержаться. Перед возвращением с каникул на учёбу он приходил к зав. клубом или директору школы с предложением выполнить копию, например, работы Дейнеки «Оборона Севастополя». И когда он уже завершил учёбу и поступил на работу в Художественный фонд, то отмечал, что за копии деньги выплачивали сразу, и он, исполнив пять или шесть копий, отослав часть денег матери, первое, что купил – это килограмм печенья, чтобы наесться, но за раз столько не осилил.

8. В зрелые годы М.А. Назаров, проверяя и сопоставляя качество своих композиций, сравнивал их с произведениями выдающихся художников: в альбомы вкладывал фотографии со своих работ, удостоверяясь, что его не хуже.

«...Художественная школа имеет право на консерватизм независимо от всякой моды. Как бы действительно не изменились условия работы художника, расширились его возможности, он должен уметь рисовать, мыслить цветом и пластической формой, создавать образы, строить композицию. Нужно признать, что многое изменилось в современной жизни в сравнении с недавним временем. И эти изменения необходимо учитывать. Изменился темп и ритм жизни. Изменился объём информации, который приходится осваивать при обучении. ... Сильная перегрузка визуальной информацией нередко тормозит работу с натуры, усвоение технических навыков. Всё это и облегчает задачу педагога, и усложняет её. Облегчает, оснащая

педагога новыми средствами, усложняет тем, что заставляет искать новые пути для того, чтобы приобщить учеников и студентов к классическому искусству. Потому что именно классическое искусство научает нас теперь, как и прежде, быть людьми, быть человечными, приобщает к живой истории, без которой не может быть никакой «современности»» [10, с. 137].

Список литературы

1. Андреева, Е.Ю. Постмодернизм. Искусство второй половины XX – начала XXI века. СПб.: Азбука-классика, 2007. 488 с.
2. Герман, М.Ю. Модернизм. Искусство первой половины XX века. СПб.: Азбука-классика, 2005. 480 с.
3. Изобразительное искусство Башкирской АССР: Живопись. Графика. Скульптура. Монум.-декоративное искусство. Театр.-декорац. искусство. Нар. искусство: Альбом репродукций / Авт.-сост. и авт. вступ. статьи Г.С. Кушнеровская. М.: Сов. художник, 1974. 32 с., 80 л. ил.
4. Калабухова, И.В. Академическая живопись: учебно-методическое пособие к практическим занятиям. Уфа: Издательство УГНТУ, 2018. 20 с.
5. Михаил Назаров. Живопись. Рисунок. Акварель: Альбом-каталог / Авт.-сост. С.В. Игнатенко; Пер. на англ. яз. И.В. Абрамичева. Уфа: Автор, 2004.– 60 с., 6 ил.
6. Назаров, М. В его картинах кипучесть самой жизни (о творчестве С.А. Лебедева) // Рампа. 1995. № 9–10.
7. Назаров, М. Наш бог – бег, сердце – наш барабан... (о живописи Д.Д. Бурлюка) // Рампа. 1994. № 7–8.
8. Романенкова, Ю.В. Художественное образование как форпост современной культурной элиты государства // Социально-политические и культурные проблемы современности: материалы IV Междунар. науч.-теор. конф. Симферополь, март 2012. Симферополь, 2010. С. 248–252.
9. Фенина, Э.П. Художники Башкортостана. XX век: Справочник. Уфа: Демиург, 2002. 639 с.: портр.

10. Филиппов, А.Е. Проблемы преподавания современного искусства: общие аспекты // Искусство Евразии – на перекрестке культур: проблемы регионального искусствознания: сборник материалов II Междунар. науч. конф., 15 октября 2013 г. / отв. ред.: Ф.М. Миннигулова. Уфа: Уфимский гос. ун-т экономики и сервиса, 2013. С. 176–181.

11. Чернова, О. Михаил Назаров. Расстояние до звезды // Спектр. 1993. № 1. С. 30–33.

12. Янова, С. Коренные уфимцы: Ольга Цимболенко – член Союза художников России // Уфа. 2011. № 12 (121). С. 52.

792.028

ОТ ИДЕИ К ПРОЕКТУ И СПЕКТАКЛЮ

Е.В. Васильева

Дом детского творчества «Искорка»

г. Томск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается путь от идеи к ее реализации в проекте через организацию вербатима и постановку спектакля на примере социокультурного проекта «Искусство – ЖИТЬ» г. Томска. Автором раскрываются особенности использования драматургической техники вербатим, метода сбора материала, возможностей фотографии в современном театральном пространстве; затрагиваются вопросы, связанные с художественным отражением проблемы насилия над детьми, воздействием современного театрального искусства на социум.

Abstract. The article examines the path from the idea to its implementation in the project through the organization of a verbatim and the staging of a performance on the example of the socio-cultural project "Art - to LIVE" in Tomsk. The author reveals the features of the use of the verbatim dramatic technique, the method of collecting material, the possibilities of photography in the modern theatrical space; the issues

related to the artistic reflection of the problem of child abuse, the impact of modern theatrical art on society are touched upon.

Ключевые слова: театр, спектакль, творчество, художественная интерпретация, вербатим, социокультурный проект «Искусство – ЖИТЬ».

Key words: Theater, Performance, Creativity, Artistic Interpretation, Verbatim, Socio-Cultural Project "Art - TO LIVE".

Изменения, происходящие сегодня в нашем обществе, выдвинули целый ряд проблем, одной из которых является насилие и жестокое обращение с детьми. Очень страшно, что с каждым годом отмечается рост жертв детей, пострадавших от насилия и жестокого обращения. Эта тенденция становится одной из определяющих характеристик современного общества, в том числе и в России.

На привлечение внимания общественности к одной из самых животрепещущих проблем современного общества – проблеме насилия над детьми нацелен социокультурный театральный проект «Искусство – ЖИТЬ», который стартовал в Доме детского творчества «Искорка», Центре досуга «Ариэль» г. Томска в 2019 г. по инициативе бывших и нынешних воспитанников, пришедших на практику студентов, родителей, педагогов – всех, проявивших неравнодушие в отношении данной проблемы.

Целью проекта «Искусство – ЖИТЬ» стало создание инновационного театрального зрелища, которое потрясает и заставляет задуматься о проблеме насилия, продвигает идею ненасильственного общества, формирует активную гражданскую позицию, воспитывает чувство соучастия и желание противостоять злу, снять «табу молчания» с этой больной проблемы. В проекте обнажается тема насилия над детьми, раскрываются вопросы, связанные с этой проблемой, а также изучается воздействие современного театрального искусства на социум. Делаются акценты на яркие художественные, хореографические образы, способные зацепить и заставить размышлять простого зрителя.

В качестве художественной формы театрального представления в рамках проекта «Искусство – ЖИТЬ» был выбран *вербатим* (от лат. – дословно), или документальный театр – современный жанр театрального искусства, основанный на реальных монологах или диалогах участников или свидетелей каких-либо событий, перепроизносимых актёрами.

Некоторые теоретики театра предполагают, что вербатим создан англичанами, но английские деятели театра ссылаются на опыт МХАТа, когда создатели спектакля «На дне» ходили на Хитров рынок в центре Москвы и разговаривали с его обитателями: изучая язык, узнавая личную жизненную историю каждого, они применяли полученные истории в постановке спектакля [3]. Материал вербатима – это как правило интервью, но не журналистское. Журналистское интервью прежде всего направлено на получение определенной информации от человека, а интервью в вербатиме вскрывает психическое состояние, настроение, отношение человека к поднятой проблеме. Метод сбора материала в вербатиме – задать определенный вопрос достаточно большому количеству людей.

Так происходило и в рамках проекта «Искусство – ЖИТЬ». Изучая травмирующий опыт через фотографию, анализировались истории будущих героев нашего театрального действия. Наш вопрос «Что вы чувствуете?» задавался с показом фотографий детей в ситуациях жестокого обращения с ними. И это жестокое обращение было не только от людей, но и от природных катаклизмов и катастроф.

Ответы участников вербатима, казалось бы, должны были быть похожи, но они получались совершенно разными, полярно разными. Каждый участник вербатима не только стал свидетелем реальной ситуации, представленной в фотографии, он смог переработать и свой личный опыт из детства. Но мы не ставили себе цель, где бы участники вербатима рассказали о своём травмирующем опыте, нам было важно соприкосновение с фото-историями героев нашего вербатима, ставшими впоследствии героями спектакля «Черная шкатулка – век

XXI». Посмотрев фотографию, участники преломили историю через себя, откликнулись своими комментариями и рефлексией.

Зрителями спектакля были взрослые – родители, и так понимающие всю важность и остроту данной проблемы, но столь яркие художественные образы спектакля подтолкнули их к тому, что они делились своими страхами, личными историями, пытались искать какие-либо решения данной проблемы.

В докладе ВОЗ «Насилие и его влияние на здоровье» 2003 года, одном из первых масштабных исследований этой проблемы в мире, были представлены проблемы насилия и здоровья на международном уровне. В его предисловии Нельсон Мандела говорит: «Двадцатый век останется в памяти человечества как век, отмеченный насилием. Он оставил нам в наследство массовые разрушения и насилие, которое проявлялось в масштабах, никогда не виданных и невозможных до сего времени в человеческой истории. И все же такое наследие – результат «технологического» развития идеологии ненависти – не единственное, которое нам приходится выносить, и не единственное, с которым нам приходится сталкиваться» [1].

Композиционной, драматургической, эмоциональной основой спектакля стали высказывание Н. Манделы и яркое антивоенное произведение Людвика Ашкенази «Черная шкатулка» – книга лирических стихов, написанных в виде подписей к фотографиям. Приобщение к произведению Л. Ашкенази привело артистов и зрителей к глубоким размышлениям о фотографии как документальном свидетельстве эпохи, о сущности социального, физического, психологического насилия. В спектакле использовались фото малоизвестных фотографов и победителей престижной международной в фотожурналистике премии WorldPressPhoto.

В литературе, искусстве и науке давно фиксируются случаи жестокого обращения с детьми, также существуют филантропические и другие группы, которые обеспокоены благополучием детей и выступают в их защиту. А театральное действо, по нашему мнению, не только способно, но и должно заявлять и представлять данную

тематику. Мы заявили некоторые волнующие нас события, факты и явления, но это лишь маленькая часть общей картины этой огромной проблемы.

Нами был художественно переработаны и созданы «вымышленные» монологи женщин и детей, которые стали жертвами насилия людей и «природного насилия». Мы прежде всего старались не просто рассказать трагичные истории, а осмыслить их творчески. Художественная и творческая интерпретация сюжетов историй – это то, что помогает зрителям воспринимать происходящие на сцене через призму красоты и сиюминутности театра, и его катарсичность. Мы постарались сделать спектакль визуально и музыкально красивым. Одной из задач спектакля было повествование о пережитых травмах наших героев, чтобы эти случаи театрально прозвучали, ведь когда такие случаи звучат театрально, они звучат ярче и громче.

В спектакль было включено социальное видео против насилия над детьми с участием посла доброй воли ЮНИСЕФ Дэвида Бекхэма; в вербатиме был использован ряд социальных видео, которые также говорят о данной проблеме.

Было решено не представлять истории, связанные с насилием над детьми в нашей стране, что, во-первых, позволяет не переносить лично на себя всё происходящее, а понимать, что эта проблема касается людей во всём мире. Во-вторых, это заставляет человека *самому* осмыслить ситуацию в нашей стране.

Чем больше замалчивается эта проблема, тем больше это изнуряет общество. «Чем глубже закапываешь семена, тем дольше они прорастают»: чем глубже мы прячем эту тему, тем медленнее она проявляется. Когда мы проливаем свет на самое темное, что окружает тебя и твоих близких, знакомых и даже незнакомых в этом обществе (а насилие – это самое тёмное, по нашему мнению), оно уже не кажется таким огромным, становится менее жизнеспособным. Театральность и театр позволяют отрефлексировать проблему художественно и творчески.

В рамках проекта не стояла задача изменить жизнь всего человечества, и наших героев, ставилась цель –создать через спектакль коллективное высказывание, рассказать о том, что проблема насилия существует и она гораздо больше, чем мы думаем. Мы считаем, что это поможет разрушить многие табуированные темы в нашем современном российском обществе, их отсутствие в общественной повестке.

Искусство театра не только в том, чтобы развлекать, но и в том, чтобы ставить вопросы перед зрителями, приглашать к диалогу. Мы очень хотим поделиться нашим проектом, спектаклем с людьми. Девушкам, которые участвуют в спектакле в качестве артисток, важно рассказать и озвучить истории людей (детей, девочек и девушек).

Показать спектакль, провести вербатим, говорить со сцены о насилии означает сейчас и сейчас менять несправедливые и бесчеловечные правила прошлой жизни, делать невидимое видимым, скрытое и стыдливо утаиваемое понятным и прозрачным. Мы стараемся сделать, чтобы голос пострадавших от насилия был услышан, даже если их имена совершенно незнакомы, так, чтобы помощь обязательно приходила.

Доминанта театральной постановки – возможность на довольно сложном для восприятия и интерпретации материале изучить силу воздействия современного театрального искусства и других видов искусств и творчества на социум, на практике прочувствовать и осознать, как яркие поэтические, художественные или хореографические образы заставляют задуматься, вызывают искренний эмоциональный отклик, рождают в зрителе чувство глубокой сопричастности.

Половина всех несовершеннолетних жителей планеты сталкиваются с насилием в той или иной форме, а пандемия значительно усугубила эту проблему, и с ней необходимо активно бороться. Бороться не только лекциями, благотворительными проектами, но и возможностями самых разных видов и жанров искусства. У театра есть для этого все возможности. Театр всегда через

поиск форм, через поиск ответов на важные проблемы, отвечал на актуальные вызовы времени. Мы должны сегодня действовать на опережение в борьбе за психическое здоровье детей и внедрять эффективные меры социальной защиты детей и семей в целом.

Реализация проекта «Искусство – ЖИТЬ» показала, что актуальным является создание спектаклей с применением интерпретационных форм театрального действия, одной из которых является вербатим. Важно отметить, что сами молодые люди играют значимую роль в поддержке психологического благополучия друг друга, поэтому их следует привлекать в такие театральные постановки. Мы надеемся, что одним из результатов проекта станет организация творческого неформального союза для поддержки детей и подростков, испытавших жестокое обращение или психологическую травму. С этой целью мы создали публичную страницу в социальной сети ВКонтакте [2].

Список литературы

1. Круг, Э.Г., Дальберг, Л.Л., Мерси, Дж.А., Лозано, Р. Насилие и его влияние на здоровье: Доклад о ситуации в мире / под ред. Э.Г. Круга и др. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2003 [Электронный ресурс]. URL:<https://apps.who.int/iris/handle/10665/85358> (Дата обращения: 21.07.2021).
2. Проект «Искусство – ЖИТЬ» [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/public197784622> (Дата обращения: 4.07.2021).
3. Угаров, М. Что такое verbatim [Электронный ресурс]. URL:<http://os.colta.ru/theatre/events/details/33925/?expand=yes#expand> (Дата обращения: 6.09.2021).

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ВЫЯВЛЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ,
ОДАренных В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИИ**

Т.Ю. Коровина, С.О. Шевченко

Дом детского творчества «Искорка»

г. Томск, Россия

Аннотация. Статья раскрывает особенности выявления и сопровождения хореографически одаренных обучающихся. Авторами обосновывается модель выявления хореографической одаренности и формирования индивидуального образовательного маршрута хореографически одаренного обучающегося, которая успешно реализуется в деятельности хореографической школы-студии «Овация» Центра досуга «Ариэль» Дома детского творчества «Искорка» г. Томска.

Abstract. The article reveals the peculiarities of identifying and accompanying choreographically gifted children. The authors substantiate the model of identifying choreographic giftedness and the formation of an individual educational route of a choreographically gifted student, which is successfully implemented in the activities of the choreographic school-studio "Ovation" of the amateur center "Ariel" of the children's creativity club "Iskorka" in Tomsk.

Ключевые слова: хореография, одаренность, дети, обучение, диагностика, индивидуальный образовательный маршрут.

Key words: Choreography, Giftedness, Children, Training, Diagnostics, Individual Educational Route.

Комплекс дополнительных общеразвивающих программ хореографической школы-студии «Овация» Центра досуга «Ариэль» Дома детского творчества «Искорка» г. Томска предполагает обучение широкому спектру современных танцевальных направлений. В рамках группового обучения обучающимся предлагаются следующие модули

комплекса: модуль «Овация kids» для дошкольников от 4 до 6 лет, модуль «Овация» для детей от 7 до 18 лет, модуль «Танцевальный клуб «Овация PRO» для взрослых от 18 лет и старше.

Модуль «Овация kids» для дошкольников от 4 до 6 лет представляет собой подготовительный этап программы. В данном модуль внедрен раздел программы «Общая физическая подготовка (ОФП)» как инструмент развития физических способностей и природных хореографических данных. Раздел «Детский эстрадный танец» вводится как наиболее приемлемое танцевальное направление для детей дошкольного возраста, реализуемое в последующем при создании хореографических постановок в рамках раздела «Постановочная работа». На данном этапе педагог начинает активно использовать метод наблюдения с целью последующего выявления учащихся, проявляющих выдающиеся способности (одарённых) в области хореографии.

Модуль «Овация» для детей от 7 до 18 лет включает в себя два уровня содержания программы. «Базовый уровень» включает в себя дисциплины: «Классический танец», «Акробатика», «Современный танец», «Народный танец», «Постановочная работа». «Продвинутый уровень» позволяет педагогическим работникам, реализующим комплекс программ, не только выявлять, но сопровождать учащихся с выдающимися способностями в области хореографии, выявляемых на основе авторской методики. Помимо двух уровней, модуль содержит отдельный, специально выделенный профориентационный этап. Данный этап рассчитан на реализацию для детей, планирующих выбрать искусство хореографии своей профессией. В рамках данного этапа такие дети имеют возможность пройти теоретическую и практическую подготовку к поступлению профессиональные учебные заведения.

Модуль «Танцевальный клуб «Овация PRO» для взрослых от 18 лет и старше позволяет выпускникам школы-студии, а также сторонним лицам, ранее не обучавшимся в коллективе, прийти в танцевальный клуб для поддержания физической формы

и реализации творческого потенциала. Хореография для участников данного модуля становится хобби. Поскольку преимущественное большинство участников – это родители обучающихся, наличие данного модуля в комплексе программ позволяет педагогам наиболее эффективно выстраивать преимущественную работу в коллективе.

Комплекс дополнительных общеразвивающих программ хореографической школы-студии «Овация» представлен на рисунке 1.

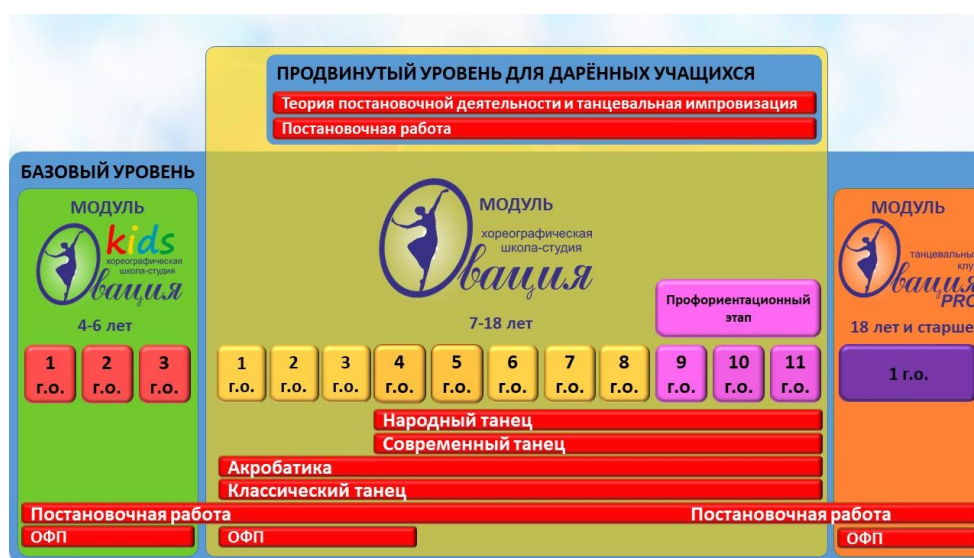


Рис. 1. Основные модули образовательной программы хореографической школы-студии «Овация»

Представленная образовательная программа и вся педагогическая работа школы-студии «Овация» базируются на научно-теоретических основах одаренности и направлены на выявление и сопровождение детей, одаренных в области хореографии.

Согласно научным исследованиям, хореографическая одаренность относится к специальным видам одаренности, так как проявляет себя в конкретном виде деятельности – хореографическом искусстве.

Одаренность, как умение выполнять что-либо на более качественном уровне, опирается не только на психические, но и на физические возможности субъекта. Так, хореографическая

одаренность сводится к способностям, возможностям (данным) и мотивации.

Ранее авторами в статье «Работа с одаренными детьми в системе дополнительного образования» [7] была предложена методологическая систематизация знания об одаренности.

Хореографическую одаренность авторы комплекса программ школы-студии «Овация» предлагают понимать как специальную одаренность, имеющую свои специфические особенности, проявляющуюся преимущественно в физических, творческих и познавательных способностях субъекта применительно именно к хореографии.

Хореографическая одаренность рассматривается нами как индивидуальное свойство личности, которое определяется качественно и количественно более совершенной, чем у других, совокупностью: физических данных (обуславливающих физические способности); музыкально-ритмических, творческо-импровизационных способностей; желания удовлетворить свои творческие потребности именно средствами хореографического искусства; мотивации к овладению компетентностями постановщика и исполнителя хореографического номера, как конечного продукта творческой хореографической деятельности.

Изучение хореографической одаренности обнаруживает сложность, многоэтапность и полиаспектность механизма её выявления, что позволяет обосновать авторскую *модель выявления хореографической одаренности и формирования индивидуального образовательного маршрута хореографически одаренного обучающегося*.

Каждый из этапов диагностики предполагает выявление определенных способностей личности или факторов, потенциально влияющих на будущую траекторию хореографической одаренности, её прогресса, регресса или фиксации в процессе обучения.

Диагностика разделена на 4 этапа:

1. Выявление признаков хореографической одаренности.

2. Определение степени развитости хореографических способностей и наличия хореографических возможностей (данных).

3. Исследование мотивации и психологической готовности ребенка к занятиям по программе для хореографически одаренных обучающихся.

4. Определение степени потенциального содействия развитию хореографической одаренности обучающегося со стороны родителей и родственников.

Результаты каждого из этапов диагностики призваны помочь педагогу (группе педагогов) определить образовательно-воспитательную траекторию (индивидуальный образовательный маршрут), по которой он будет работать с хореографически одаренным обучающимся.

Индивидуальные образовательные маршруты хореографически одаренных детей реализуются в трех основных формах образовательной деятельности: групповая учебная деятельность; учебная деятельность в малых группах одаренных учащихся; индивидуальная воспитательно-сопроводительная деятельность со стороны педагога-наставника и родителей.

Таким образом, работа с учащимися, проявляющими способности в области хореографического искусства, должна осуществляться на основе системной работы, проводимой с целью формирования и коррекции индивидуального образовательного маршрута, реализуемого с целью поддержания и развития одаренности конкретного ребенка.

Список литературы

1. Богоявленская, Д.Б., Шадриков, В.Д., Бабаева, Ю.Д. и др. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расшир. и перераб. М.: б.и., 2003. 95 с.

2. Ландау, Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. М.: Академия, 2002. 144 с.

3. Матюшкин, А.М., Сиск, Д.А. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологии. 1988. №4. С. 88–97.

4. Одаренность и возраст: развитие творческого потенциала одаренных детей: учебное пособие / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Изд-во Моск. псих.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. 191 с.

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

6. Теплов, Б.М. Способности и одаренность: Психология индивидуальных различий. М.: Изд-во Московского университета, 1982. 404 с.

7. Шевченко, С.О., Васильева, Е.В., Чепурная, В.Ю. Работа с одарёнными детьми в системе дополнительного образования // Художественно-эстетическое развитие дошкольников: проблемы и перспективы: сборник докладов Межрег. науч.-практ. конф. / под ред. М.А. Анисимовой. Томск: ТОИУМЦКИ, 2014. С. 111–116.

8. Юркевич, В.С. Одаренность: подарок судьбы или испытание? [Электронный ресурс] // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. 2010. №2. URL: https://psyjournals.ru/pj/2010_2/32164_full.shtml (Дата обращения: 15.09.2021).

УДК 7.079

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ФЕСТИВАЛЬНО- КОНЦЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Еремкина

Московский педагогический государственный университет

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации фестивально-концертной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Данный вид деятельности рассматривается как как важное средство развития творческих способностей дошкольников, форма организации учебно-воспитательной работы в контексте

образовательной области «художественно-эстетическое развитие» в дошкольном образовательном учреждении.

Abstract. The article reveals the peculiarities of the organization of festival and concert activities of older preschool children. This type of activity is considered as an important means of developing the creative abilities of preschoolers, a form of organizing educational work in the context of the educational field "artistic and aesthetic development" in a preschool educational institution.

Ключевые слова: фестивально-концертная деятельность, творческие способности, дошкольный возраст, дошкольное образовательное учреждение, концерт.

Key words: Festival and Concert Activities, Creative Abilities, Preschool Age, Preschool Educational Institution, Concert.

Организация фестивально-концертной деятельности детей дошкольного возраста, несмотря на кажущуюся простоту, требует особого внимания и особой методики, поскольку необходимо учитывать психологические особенности и эмоциональный интеллект для развития творческих способностей детей данного возраста.

В современном обществе всё больше появляется новых требований к подготовке детей к школе. И одним из самых важных аспектов является развитие творческих способностей, на значимость которых для личности указывал учёный-психолог Л.С. Выготский: «Творчество – это не удел только гениев, создавших великие художественные произведения. Творчество существует везде, где человек воображает, комбинирует, создаёт что-либо новое» [2, с. 35]. Из данного высказывания следует, что человек выражает свои чувства, эмоции, создавая что-то ранее неизвестное, неизведанное, реализуя свой потенциал. Поскольку в дошкольном возрасте ребёнок наиболее открыт к восприятию и выражению, то именно в этот возрастной период надо активно развивать творческий потенциал детей и учить их им пользоваться.

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования одной из задач образовательной области «художественно-эстетическое развитие» является развитие творческих способностей каждого ребенка [5]. Все занятия в детском саду нацелены на социализацию ребёнка, развитие любознательности, потребности в творчестве, мотивации в достижении успеха. Поэтому стратегия современного образования заключается в предоставлении возможности всем детям проявить свои таланты и творческий потенциал.

Образовательные программы подготавливают ребёнка к публичности, начиная уже с музыкальных занятий в детском саду. Дети с самого раннего возраста учатся выступать перед друзьями, воспитателями, родителями, каждый раз выходя на сцену в новом амплуа, показывая свои таланты, демонстрируя способности.

Концерт – это особая законченная сценическая форма публичной демонстрации творческих достижений детей, в основе которой лежат определенные законы построения, художественные принципы и «условия игры». Методика организации театрализованного концерта предполагает её поэтапность. Фестиваль же, как праздник, сопровождаемый просмотром достижений каких-либо видов искусств, предполагает более продолжительный концерт с большим количеством участников из разных образовательных дошкольных учреждений.

Первым этапом является предварительное планирование. Оно заключается в создании рабочей группы – оргкомитета, куда входят музыкальные руководители, воспитатели, методист и заведующий для определения формы проведения программы, места и времени, и постановки цели и задач.

По утверждённой теме мероприятия разрабатывается подробный план проведения концерта, в котором будет обозначено само мероприятие, его сроки и ответственные за организацию и проведение.

На втором этапе происходит отбор художественного материала и начинается активная работа над сценарием и программой.

Программа – это подробный перечень номеров концертной программы. На данном этапе анализируются литературные и музыкальные источники, обсуждаются с рабочей группой данные материалов и утверждается программа мероприятия.

Третий этап – самый ответственный, поскольку именно он обеспечивает успешность готовящегося мероприятия и характеризуется непосредственными подготовительными работами и собственно репетиционным процессом. Как только составлена и утверждена программа мероприятия, появляется возможность определить затраты, необходимые для осуществления задуманного. В этот период составляется смета расходов, после чего начинается непосредственная подготовка программы. В неё входит: разучивание песен, стихов, хороводов, танцев; подготовка музыкального зала, его оформление; подготовка тематической презентации; изготовление и подбор реквизита и костюмов; работа с музыкальным оформлением – поиск музыкального решения замысла программы и работа с техническими средствами.

Четвертым этапом является само проведение концерта. Успех мероприятия зависит от многих факторов: от умения организаторами создать праздничное настроение всем участникам и присутствующим, от чёткой работы руководителей и помощников, подготовленности детского коллектива, грамотно выстроенной структуры мероприятия.

При организации фестивально-концертной деятельности детей старшего дошкольного возраста необходимо учитывать психолого-педагогические особенности данного возраста [4, с. 195].

Для такого мероприятия обязательны:

- театрализованное ведение мероприятия (ведущие в образах знакомых сказочных героев);
- разножанровые музыкальные номера (исполнение песен, танцевально-двигательные игровые номера, игра на музыкальных инструментах);

– поддержка внимания с помощью участия детей-зрителей в сюжетных (по сюжету сценария) подвижных играх, играх-загадках и т.п.

На пятом этапе осуществляется подведение итогов и анализ проведенного концерта. В ходе этого обсуждения необходимо выяснить, была ли достигнута цель или нет, какие были допущены ошибки, или, наоборот, произошло ли достижение чего-то нового и интересного [1, с. 137].

По итогам проведенной программы и её обсуждения необходимо оформить методический материал, куда войдут:

- протоколы заседания оргкомитета;
- план подготовки и проведения программы;
- программа мероприятия;
- эскизы оформления и костюмов;
- видеоматериал (фотографии, видеосъемки);
- отзывы зрителей;
- протоколы или иные документы с материалами анализа проведенного мероприятия.

В самом общем виде технологическая цепочка организации и проведения дошкольного мероприятия выглядит следующим образом: целевая установка → задача → форма → методы → средства → результат.

Следовательно, участие в фестивально-концертном мероприятии – достаточно значимое событие для ребёнка, оно включает в себе радость самовыражения, преодоления себя, чувство сопричастности, создание общего творческого продукта. Именно поэтому при составлении плана к организации и подготовке фестивально-концертной деятельности детей старшего дошкольного возраста необходимо учитывать возрастные особенности и эмоциональный интеллект.

Список литературы

1. Бабков, В.А. Фестивальный менеджмент. М.: ART-менеджер, 2007. 426 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо-Пресс: Смысл, 2004. 512 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»)
3. Мильнер, В.З. Теория организации. М.: Инфра-М, 2000. 480 с.
4. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 656 с. (Серия «Психологическая энциклопедия»)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утв. Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (Дата обращения: 13.10.2021).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Banerjee Baishakhi, Assistant Professor (Partap College of Education, Ludhiana, India)

Kadyirov Timur, PhD candidate (University of Szeged, Szeged, Hungary)

Kaur Amarjit, Assistant Professor (Partap College of Education, Ludhiana, India)

Kaur Balwinder, Assistant Professor (Partap College of Education, Ludhiana, India)

Kaur Gagandeep, Assistant Professor (Partap College of Education, Ludhiana, India)

Mena Juanjo, PhD, Associate Professor (University of Salamanca, Salamanca, Spain)

Pahwa Vaishali, Assistant Professor (Partap College of Education, Ludhiana, India)

Singh Balwant, PhD, Professor, Director (Partap College of Education, Ludhiana, India)

Абросимова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Агеева Элина Сергеевна, магистрант (ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия)

Акбарова Гульназ Наилевна, старший преподаватель (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия), главный хормейстер Оперной студии (ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова», г. Казань, Россия)

Амангельдыев Расул Хангельдыевич, кандидат искусствоведения, ректор («Туркменская национальная консерватория им. Майи Кулиевой», г. Ашхабад, Туркменистан)

Аниферова Виолетта Витальевна, аспирант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Арсланова Зиля Зинуровна, студент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Арутюнян Анна Петросовна, кандидат искусствоведения, заместитель заведующего кафедрой музыкальной педагогики, доцент («Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна», г. Ереван, Армения)

Ахмадуллина Римма Маратовна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Ахметшина Гульназ Радиковна, старший преподаватель (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Ахметшина Эльмира Габдулловна, кандидат педагогических наук, доцент, член МОА «Союз дизайнеров» (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Ачилов Агаджан Акмурадович, кандидат искусствоведения, старший преподаватель («Туркменская национальная консерватория им. Майи Кулиевой», г. Ашхабад, Туркменистан)

Бабий Эдуард Владимирович, педагог (МБУДО «Дворец творчества детей и молодёжи», г. Москва, Россия)

Бадова Ольга Анатольевна, магистрант (ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Россия)

Бармина Екатерина Александровна, педагог (МБУ ОО ДО «Детская школа искусств № 1 им. Г.А. Корепанова», г. Ижевск, Россия)

Батрова Наиля Ильдусовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Батыршина Гульнара Ибрагимовна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Бернатоните Ада Казимировна, кандидат искусствоведения, доцент, заведующий лабораторией по кинопедагогике (ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия)

Болдыш Ольга Владимировна, педагог (МБУ ДО «Центр детского творчества «Металлург», г. Самара, Россия)

Буторина Наталья Иннокентьевна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Валиахметова Альфия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», г. Казань, Россия)

Валиахметова Нелли Раисовна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Валиуллин Фарит Рашидович, Народный художник Республики Татарстан, Заслуженный деятель искусств Республики Татарстан, доцент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Валиуллина Римма Ринатовна, преподаватель (ГАПОУ «Казанский колледж технологии и дизайна», г. Казань, Россия)

Ван Чэнь Чэнь, аспирант (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Васильева Елена Валерьевна, режиссёр, педагог-организатор (МБОУ ДО «Дом детского творчества «Искорка», г. Томск, Россия)

Винокурова Полина Вячеславовна, магистрант (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Гайнутдинова Белла Рустемовна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Галиева Наиля Равилевна, ассистент-стажер (ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова», г. Казань, Россия), преподаватель (ССМШ-лицей при ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова», г. Казань, Россия)

Галиуллина Рената Рустэмовна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Гильмутдинова Елена Васильевна, заведующий лабораторией, преподаватель (ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа, Россия)

Гилязов Ринат Габитдинович, старший преподаватель (ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», г. Казань, Россия)

Гимадиева Римма Дамировна, кандидат искусствоведения, доцент (ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова», г. Казань, Россия)

Го Цин, магистрант (ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия)

Гокина Алла Геннадиевна, кандидат филологических наук, декан факультета культуры и искусства (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Горелова Юлия Робертовна, кандидат исторических наук, ученый секретарь (ФГБНИУ «Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия имени Д.С. Лихачева», Сибирский филиал, г. Омск, Россия)

Горайнова Наталия Владимировна, магистрант (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Грязнова Татьяна Михайловна, кандидат философских наук, доцент (ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева)

Дадырова Асель Алибековна, кандидат философских наук, доцент (РГУ «Казахский национальный университет искусств», г. Нур-Султан, Казахстан)

Дай Тяньи, аспирант (ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия)

Дыганова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Едигарян Вячеслав Аршавирович, кандидат искусствоведения, доцент («Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна», г. Ереван, Армения)

Еремкина Анна Аркадьевна, музыкальный руководитель (МБОУ «Детский сад №1», г. Кашира, Россия), магистрант (ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия)

Жамбаева Туяна Иннокентьевна, кандидат искусствоведения, доцент (ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный институт культуры», г. Улан-Удэ, Россия)

Журавлева Ольга Ивановна, кандидат искусствоведения, профессор (ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), г. Ялта, Россия)

Закиева Регина Фаридовна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, начальник научно-исследовательской части, доцент (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Ившин Константин Сергеевич, доктор технических наук, Заслуженный работник культуры Удмуртской Республики, заведующий кафедрой дизайна, профессор (ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, Россия)

Ильичев Евгений Михайлович, учитель музыки (МБОУ «Лицей № 35 –образовательный центр «Галактика», г. Казань, Россия)

Исаева Арина Дмитриевна, ассистент-стажер (ФГБОУ ВО «Государственный музыкально-педагогический институт имени М.М. Ипполитова-Иванова», г. Москва, Россия), музыкальный руководитель (ГБОУ «Школа № 69 им. Б.Ш. Окуджавы», г. Москва, Россия)

Ифтоди Иоаким Николаевич, аспирант (ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия)

Ишпаева Ксения Евгеньевна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Кадырова Ляйсан Хабибулхаковна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Казунина Кристина Валерьевна, преподаватель (МБУДО «Детская музыкальная школа №21» Советского района, г. Казань, Россия)

Калинина Ирина Васильевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе (МБУ ДО «Центр детского и юношеского творчества «Мечта», г. Самара, Россия)

Калинина Лариса Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Камалова Ильмира Фуатовна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Каркина Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия), докторант PhD (Университет Саламанки, г. Саламанка, Испания)

Кауссе Ольга Гильермовна, преподаватель (МБУДО «Детская музыкальная школа №1» Кировского района», г. Казань, Россия)

Кашкарова Анастасия Витальевна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Кечаев Сергей Сергеевич, ассистент (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Кешубаева Динара Ермековна, старший преподаватель (РГУ «Казахская национальная консерватория им. Курмангазы», г. Алматы, Казахстан)

Ключникова Карина Вадимовна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Козинская Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия)

Коновалов Антон Андреевич, кандидат педагогических наук, доцент (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Коновалов Егор Андреевич, студент (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Коновалова Анна Игоревна, ассистент (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Коровина Татьяна Юрьевна, педагог (МБОУ ДО «Дом детского творчества «Искорка», г. Томск, Россия)

Корчагина Наталия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия)

Краснощекова Татьяна Владимировна, кандидат философских наук, заведующий кафедрой ИЗО и ДПИ, профессор (ФГБОУ ВО

«Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Кузьмина Светлана Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия; ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова», г. Саратов, Россия)

Курбанов Мурад Какаджанович, старший преподаватель («Туркменская национальная консерватория им. Майи Кулиевой», г. Ашхабад, Туркменистан)

Курбанова Джамиля Азимовна, кандидат искусствоведения, старший преподаватель («Туркменская национальная консерватория им. Майи Кулиевой», г. Ашхабад, Туркменистан)

Курлапов Михаил Николаевич, преподаватель (МАУК ДО «Детская музыкальная школа № 3 им. Д.Д. Шостаковича», г. Екатеринбург, Россия)

Лебедева Алёна Викторовна, кандидат исторических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа, Россия)

Ли Мин, аспирант (ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия)

Ли Хаймин, преподаватель («Чанчуньский гуманитарно-научный колледж», г. Чанчунь, Китай)

Лимаренко Ольга Валерьевна, старший преподаватель (ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа, Россия)

Лозовая Людмила Георгиевна, педагог (МБУДО «Ровесник», г. Белгород, Россия)

Лутков Валерий Валериевич, аспирант (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия), директор (МБУК ДО «Детская школа искусств № 7», г. Екатеринбург, Россия)

Лю Даньци, преподаватель («Музыкальная школа университета Линьи», г. Линьи, Китай)

Медведева Ирина Александровна, доктор педагогических наук, декан музыкально-художественного факультета, профессор (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия)

Меликсетян Гоар Бежановна, кандидат педагогических наук, доцент («Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна», г. Ереван, Армения)

Мещанова Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики музыкального образования (ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия)

Мирлас Иоанна Антониевна, культуролог, независимый исследователь, член ЕТАНГ (г. Москва, Россия)

Мирхасанов Рустем Фаритович, старший преподаватель (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Мишина Анастасия Валентиновна, кандидат педагогических наук, преподаватель (МБУДО «Детская школа искусств им. М.А. Балакирева» Вахитовского района, г. Казань, Россия)

Мишина Надежда Валентиновна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе (МБУДО «Детская школа искусств им. М.А. Балакирева» Вахитовского района, г. Казань, Россия)

Мурзиева Гульнара Рагдевна, доцент (ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова», г. Казань, Россия)

Муртазина Гульфия Раисовна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории воспитания и профилактики асоциального поведения, доцент (ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», г. Казань, Россия)

Назарова Ирина Владимировна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Никитин Николай Александрович, менеджер научно-исследовательской части (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Николаева Татьяна Анатольевна, педагог (МБУДО «Детская музыкальная школа №1» Кировского района, г. Казань, Россия)

Нургаянова Неля Хабибулловна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия), научный сотрудник отдела театра и музыки (ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова, г. Казань, Россия)

Нурыева Энеджан Гадамовна, аспирант («Туркменская национальная консерватория им. Майи Кулиевой», г. Ашхабад, Туркменистан)

Осипова Лидия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия)

Порфирьева Елена Васьяновна, кандидат искусствоведения, профессор (ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова», г. Казань, Россия)

Протасова Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Саратовский национальный

исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия)

Пупкова Наиля Фяритовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель (ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия)

Рахимова Алиса Илгизовна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Репина Ксения Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Романенко Любовь Евдокимовна, кандидат педагогических наук, профессор (ГУО «Минский городской институт развития образования», г. Минск, Беларусь)

Руканова Виктория Алексеевна, магистрант (ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия)

Рысова Александра Эдуардовна, магистрант (ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, Россия)

Рысымбетов Ержан Курбаналиевич, PhD, старший преподаватель («Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави», г. Туркестан, Казахстан)

Савина Елена Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия)

Саврова Александра Львовна, аспирант (ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия)

Сайфутдинова Нафиса Наилевна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Салихова Айгуль Рустэмовна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник отдела театра и музыки (ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова, г. Казань, Россия)

Саттарова Залия Фанисовна, студент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Соловцова Ирина Афанасьевна, доктор педагогических наук, профессор (ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия)

Степанова-Третьякова Наталья Станиславовна, старший преподаватель (АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», г. Белгород, Россия)

Султанова Рамиля Ринатовна, кандидат педагогических наук, преподаватель, заместитель директора по учебно-воспитательной работе (МБУДО «Детская музыкальная школа им. Дж. Файзи» Приволжского района», г. Казань, Россия)

Сюй Минлу, аспирант (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Тагильцева Наталия Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Тажибаев Ерсултан Кыргызбекович, старший преподаватель, заведующий лабораторией ювелирного дела (РГУ «Казахская национальная академия искусств им. Т.К. Жургенова», г. Алматы, Казахстан)

Улемнова Ольга Львовна, кандидат искусствоведения, ведущий научный сотрудник (ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова, г. Казань, Россия)

Фадеева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия)

Файзрахманова Ляля Тагировна, доктор педагогических наук, Заслуженный деятель искусств Республики Татарстан, профессор (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Фан Или, педагог (Центр художественного обучения «То Music», г. Тайчжоу, Китай)

Фуфаева Елена Сергеевна, аспирант (Московская духовная академия Русской Православной Церкви, г. Москва, Россия)

Хабибуллина Лиана Искандеровна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Хабибуллина Фиалка Айдаровна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия), преподаватель (МБУДО «Детская школа искусств Авиастроительного района», г. Казань, Россия)

Хамидуллина Фания Рафиковна, кандидат экономических наук, доцент (ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)», г. Казань, Россия)

Хилько Николай Федорович, доктор педагогических наук, профессор (ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», г. Омск, Россия), старший научный сотрудник (ФГБНИУ «Российский научно-исследовательский институт

культурного и природного наследия имени Д.С. Лихачева», Сибирский филиал, г. Омск, Россия)

Худайбердыева Лачин Худаяровна, старший преподаватель («Туркменская национальная консерватория им. Майи Кулиевой», г. Ашхабад, Туркменистан)

Чарыева Гульширин Топаровна, преподаватель («Туркменская национальная консерватория им. Майи Кулиевой», г. Ашхабад, Туркменистан)

Чжан Сяося, преподаватель («Чанчуньский педагогический университет», г. Чанчунь, Китай) аспирант (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Чжан Тинтин, доцент («Чанчуньский педагогический университет», г. Чанчунь, Китай), аспирант (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Чжан Цзюньцзе, аспирант (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Чжао Чэнь, аспирант (ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия)

Чинякова Надежда Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия)

Чугунова Лидия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия)

Чуракова Дарья Александровна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия), педагог (МБУДО Детский (подростковый) центр «Молодость» Приволжского района, г. Казань, Россия)

Чурянина Наталья Геннадьевна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Шамсутдинов Роман Раисович, аспирант (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Шамсутдинов Рустем Наилевич, ассистент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Шевелева Ирина Геннадьевна, преподаватель (ГПОУ «Саратовский областной колледж искусств», г. Саратов, Россия)

Шевченко Сергей Олегович, педагог-организатор, методист (МБОУ ДО «Дом детского творчества «Искорка», г. Томск, Россия)

Шереметьева Наталья Владимировна, старший преподаватель (ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», г. Владивосток, Россия), магистрант (ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток, Россия)

Шинтяпина Инна Викторовна, кандидат педагогических наук, Заслуженный работник культуры Республики Крым, доцент (ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), г. Ялта, Россия)

Элбакян Саргис Эдуардович, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой музыкальной педагогики, профессор («Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна», г. Ереван, Армения)

Яковенко Юлия Юрьевна, преподаватель, аспирант (ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия)

Ян Цзяюнь, магистрант (ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова», г. Казань, Россия)

Яо Любовь Маркеловна, доктор социологических наук, профессор (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Яруллина Гульназ Азатовна, преподаватель (ГАПОУ «Арский педагогический колледж им. Габдуллы Тукая», г. Арск, Россия)

Ясинских Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
--------------------------	---

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВА И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Singh B. Welcome Address [Приветственное слово].....	6
Kaur A. Historical Background of Bilingual Education for Personal Creative Self-Realisation [Исторические предпосылки билингвального образования в аспекте задач творческой самореализации личности].....	10
Kadyirov T.R. Design-Based Learning As a Vehicle for Mastering Professional Skills [Обучение на основе дизайна как средство овладения профессиональными навыками].....	20
Karkina S., Mena J. Design a Small Private Online Course for Future Music Teachers Based on the Signature Pedagogy [Разработка малого частного онлайн курса для будущих учителей музыки на основе характерной педагогики].....	26
Kaur G. Bilingual education: Experience and Perspectives [Билингвальное образование: опыт и перспективы].....	31
Pahwa V. Bilingual Education Goals and Outcomes [Цели и образовательные результаты билингвального образования].....	37
Kaur B. Bilingual Education: A Constructive Support [Билингвальное образование: конструктивная поддержка].....	48
Banerjee B. Viability of Bilingual Education System in the Primary and Secondary Education Sector of India [Система билингвального образования в начальной и средней школе в Индии].....	60
Чжан Т. Структура занятия по сценическому исполнительству в педагогическом университете Китая.....	69

Хилько Н.Ф., Горелова Ю.Р. Гармония взаимодействия образов народного искусства и региональных особенностей народного творчества в процессе формирования сибирской этнокультурной идентичности.....	75
Романенко Л.Е. Контекстуальность художественного образования в культуре.....	80
Амангельдыев Р.Х., Нурыева Э.Г. Претворение жанра остигатных вариаций во II части скрипичной сонаты Н. Халмамедова.....	86
Едигарян В.А. К вопросу о пианизме А. Бабаджаняна.....	93
Меликсетян Г.Б. Некоторые особенности музыкального языка сонаты для скрипки и фортепиано Арно Бабаджаняна.....	103
Гимадиева Р.Д., Порфирьева Е.В. Деятельность основателей Казанской консерватории М.А. Юдина и А.С. Лемана в контексте развития татарской музыкальной культуры.....	110
Султанова Р.Р., Файзрахманова Л.Т. Вокальное образование в Казани в первые годы советской власти (1917–1922 гг.).....	118
Улемнова О.Л. Экспериментальные творческие мастерские Поволжского отделения Российской академии художеств: новые формы организации художественного процесса и художественного образования.....	126
Краснощекова Т.В. Природа Самарской Луки в творчестве Юрия Ивановича Филиппова: основные мотивы и особенности живописного воспроизведения.....	132
Соловцова И.А. Особенности работы с произведениями современного искусства в процессе духовно-нравственного воспитания учащихся.....	138
Гокина А.Г., Абросимова Т.Н. Социальное партнерство в профессиональной подготовке учителя искусства.....	144
Медведева И.А. К вопросу о формировании метапредметного мышления в практической подготовке учителя музыки.....	149

Батыршина Г.И. Поликультурное образование студентов – будущих педагогов-музыкантов в вузе.....	153
Журавлева О.И. Организация музыкально-просветительской работы с детьми и подростками.....	161
Мещанова Л.Н. Работа с педагогическим коллективом в рамках организационно-воспитательной деятельности директора ДШИ.....	167
Салихова А.Р. Практика использования цифровых технологий в сфере театрального искусства.....	172

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Чжао Ч. Символический смысл облачного орнамента в декоративном искусстве Китая династии Мин.....	177
Мирлас И.А. Образ матери и ребенка как ключ в понимании наследия двух скульпторов-керамистов.....	183
Рысымбетов Е.К. Методы анализа гиперреалистического образа в изобразительном искусстве.....	188
Валиуллин Ф.Р., Мирхасанов Р.Ф. Монументальное искусство и архитектура Казани 60-80 гг. XX в.	203
Ахметшина Г.Р. Роль традиций в передаче культурно-исторического наследия.....	210
Бадова О.А. Этнофутуризм в интерьере на примере проекта дизайнера Стефани Кута.....	215
Рысова А.Э., Ившин К.С. Опыт концептуализации предметно-пространственной среды городских молодежных клубов (на примере города Ижевска).....	220
Тажибаев Е.К. 3D-моделирование и новые ювелирные технологии.....	225
Чуракова Д.А., Яо Л.М. Основные тренды современного графического искусства.....	230

Шамсутдинов Р.Н., Кадыйрова Л.Х. Фотография: канал визуальной коммуникации или педагогическое средство обучения?.....	237
Репина К.Г. Применение графических редакторов в процессе подготовки бакалавров изобразительного искусства.....	242
Галиуллина Р.Р., Ахметшина Э.Г. Особенности оформления и иллюстрации книжных изданий для младшего школьного возраста.....	247
Закиева Р.Ф., Батыршина Г.И. Развитие визуального мышления будущих дизайнеров средствами книжного иллюстрирования.....	252
Ключникова К.В. Развитие профессиональных компетенций студентов-бакалавров с помощью средств дополненной и виртуальной реальности.....	256
Жамбаева Т.И. Опыт преподавания дисциплины «Искусство буддизма» в системе вузовского образования (на примере студентов направления подготовки «Теория и история искусства» ВСГИК, Улан-Удэ).....	264
Мишина Н.В., Мишина А.В. Проблема готовности преподавателей дополнительного образования к организации художественно-проектной деятельности.....	269
Кечаев С.С., Коновалова А.И. Практико-ориентированное обучение в системе высшего художественного образования (из опыта работы кафедры изобразительного и декоративно-прикладного искусства СГСПУ).....	274
Гайнутдинова Б.Р., Нургаянова Н.Х. Развитие творческой личности на занятиях изобразительного искусства как педагогическая проблема.....	280
Валиуллина Р.Р. Методико-педагогические основы формирования дизайнерской культуры в процессе создания этнической коллекции.....	285

Лозовая Л.Г., Степанова-Третьякова Н.С. Художественность и современность.....	289
Осипова Л.В. Духовно-нравственное воспитание школьников на основе произведений современного искусства: содержание и формы педагогической деятельности.....	294
Протасова С.В. Современные формы просветительской работы музеев.....	301

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО В ФОКУСЕ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Арутюнян А.П., Элбакян С.Э. Концерт для скрипки и симфонического оркестра Арно Бабаджаняна.....	306
Ачилов А.А. Стилистические особенности фортепианной музыки для детей в творчестве туркменских композиторов.....	313
Курбанов М.К. Современное состояние эпической традиции в Туркменистане.....	321
Чарыева Г.Т. Значение ритма в произведениях туркменских композиторов.....	328
Курбанова Д.А., Худайбердыева Л.Х. Жанровые и композиционные закономерности песен туркменских бахши...	333
Муртазина Г.Р. Актуализация деятельности этнокультурных центров нижегородских татар-мишарей по сохранению музыкально-обрядовой традиции	340
Хабибуллина Л.И., Файзрахманова Л.Т. Предпосылки развития татарской вокально-хоровой культуры (первые десятилетия XX века).....	345
Галиева Н.Р. Казанская скрипичная школа: особенности становления.....	353
Саттарова З.Ф., Батыршина Г.И. Воплощение национального образа Сююмбике в современной музыкальной культуре.....	360

Ян Ц. Национальные школы игры на ударных инструментах XXI века.....	368
Ли М. Тенденции развития китайского национального вокального искусства.....	373
Го Ц. Музыкальное искусство России в эпоху Просвещения: переход от аскетизма к светским мотивам.....	376
Мурзиева Г.Р. «Три кита» в обучении академическому вокалу..	380
Дай Т. Интерпретация произведений трагического стиля.....	386
Акбарова Г.Н. Предпосылки и тенденции возрождения духовности в Татарстане на рубеже XX-XXI веков.....	393
Фуфаева Е.С. Церковно-певческие сочинения П.П. Мироносицкого для женского хора как один из аспектов его педагогической деятельности.....	403
Чугунова Л.А. Духовная музыка в межконфессиональном образовательном пространстве.....	412
Кауссе О.Г. К проблеме стиля «100 духовных концертов» Л. Виаданы.....	417
Яковенко Ю.Ю. Кантата «Кассандра» Б. Марчелло в контексте диалога времен.....	425
Шевелева И.Г., Корчагина Н.В. Старинная музыка в репертуаре вокального ансамбля колледжа искусств.....	430
Агеева Э.С. Принципы искусства перевоплощения как компонент формирования художественного образа на занятиях в «Оперном классе».....	436
Руканова В.А., Савина Е.Г. Место камерной музыки в творчестве Елены Образцовой на примере анализа интерпретации цикла Г.В. Свиридова «Отчалившая Русь».....	441

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Калинина Л.Ю., Иванов Д.В., Никитин Н.А. Педагогика искусства в развитии транспрофессиональной деятельности студентов факультета начального образования.....	446
Савина Е.Г. Культурно-просветительская деятельность как задача профессиональной подготовки обучающихся на музыкальном факультете педагогического вуза.....	452
Дыганова Е.А., Арсланова З.З. Развитие методического мышления будущего педагога-музыканта (на примере работы над школьным песенным репертуаром).....	457
Шинтяпина И.В. Музей кобзарства Крыма и Кубани как пространство этнокультурного и поликультурного образования будущих педагогов музыкального искусства.....	467
Фадеева М.А. Этнокультурное воспитание подрастающего поколения как компонент культурной политики Саратовского региона.....	473
Чинякова Н.И. Опыт освоения учебно-концертной подготовки студентами-музыкантами в педагогическом вузе.....	478
Бабий Э.В. Значимость этнокультурного подхода в освоении творчества китайских композиторов студентами музыкально-педагогического вуза.....	484
Грязнова Т.М. Реализация культурно-образовательного потенциала детского творчества мордовского композитора Н.В. Кошелевой в педагогической деятельности будущего учителя музыки – бакалавра.....	488
Лутков В.В. Диагностика знаний младших школьников по музыкальной культуре уральской композиторской школы.....	496
Шамсутдинов Р.Р., Тагильцева Н.Г. Уральская песня в учебно-методическом комплексе «В Урале Русь отражена».....	501
Козинская О.Ю. Роль концертной деятельности в работе детского фольклорного ансамбля.....	507

Ильичев Е.М. Пути реализации проекта «Пушкинская карта» с учащимися лица.....	513
Николаева Т.А. Музыкальный лекторий как форма эстетического воспитания учащихся младших классов.....	517
Ифтоди И.Н. Значение духовно-нравственных качеств в музыкально-эстетическом развитии будущих педагогов- музыкантов.....	522
Лю Д. Формирование ценностного отношения к классическому музыкальному наследию как условие становления личности педагога-музыканта в Китае.....	531
Коновалов Е.А., Коновалов А.А. Организация музыкально- компьютерной практики студентов в образовательном пространстве вуза.....	536
Назарова И.В., Камалова И.Ф. Потенциал цифровых образовательных ресурсов в процессе формирования вокальной техники учащихся.....	542
Буторина Н.И., Винокурова П.В. Особенности создания мультимедийных учебных материалов по музыкальной литературе.....	546
Дыганова Е.А., Ишпаева К.Е. Возможности digital-подхода в фортепианной педагогике.....	551
Хабибуллина Ф.А., Каркина С.В. Развитие мотивации к занятиям фортепиано у учащихся старших классов детской школы искусств средствами электронных ресурсов.....	560
Чурянина Н.Г., Батыршина Г.И. Интернет-технологии как средство развития коммуникативной компетентности педагога- хормейстера.....	566
Тагильцева Н.Г., Чжан С. Компьютерные технологии в развитии навыков исполнительской деятельности дошкольников Китая.....	574
Ли Х. Музыкально-композиционная деятельность в системе профессионального музыкального образования Китая.....	580

Гокина А.Г., Горяйнова Н.В. Особенности педагогического общения на уроках музыки.....	586
Курлапов М.Н. Информационный подэтап коммуникационного этапа методики формирования готовности к художественному общению.....	591
Яруллина Г.А. Социально-психологическая адаптация младших школьников средствами музыкально-игрового тренинга.....	595
Ван Ч.Ч., Тагильцева Н.Г. Музыкальное и художественное образование детей в образовательных центрах Китая.....	600
Фан И., Ясинских Л.В. Эмоциональный слух как понятие музыкальной педагогики.....	604
Чжан Ц., Тагильцева Н.Г. Развитие чувства ритма у детей в сельских детских садах Китая.....	610
Кузьмина С.В. К проблеме обучения пению начинающих взрослых в хоровом коллективе.....	615
Исаева А.Д. Особенности обучения пению взрослых и детей с синдромом Дауна.....	620
Руканова В.А., Савина Е.Г. Анализ творческого пути Е.В. Образцовой как исполнителя и педагога в области вокального искусства.....	624
Сюй М., Тагильцева Н. Г. Двигательная активность в обучении пению студентов дошкольных отделений педагогических университетов Китая.....	629
Бармина Е.А. Методические вопросы изучения инвенций И.С. Баха в классе фортепиано детской школы искусств.....	634
Камалова И.Ф., Казунина К.В. Особенности игровых методов обучения на начальном этапе освоения исполнительских навыков в классе скрипки ДМШ.....	639

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСКУССТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

Пупкова Н.Ф. Использование артпедагогики на занятиях во внеурочной деятельности в младшем школьном возрасте.....	644
Валиахметова Н.Р., Ахмадуллина Р.М. Арт-педагогические техники в преподавании педагогических дисциплин.....	651
Рахимова А.И., Файзрахманова Л.Т. Арт-терапия как средство развития творческой индивидуальности подростка.....	655
Дадырова А.А. Лапидарно о продуктивном влиянии музыки на работу мозга.....	663
Кашкарова А.В. Артпедагогика как творческая платформа развития педагогики и искусства.....	668
Саврова А.Л. Творческие программы, проводимые в социально-досуговой деятельности для людей третьего возраста за рубежом.....	674
Шереметьева Н.В. Правовое сопровождение культурных мероприятий.....	679
Кешубаева Д.Е. Производственная практика в обучении арт-менеджера: проблемы, достижения и возможности.....	686
Гилязов Р.Г., Хамидуллина Ф.Р. Роль арт-менеджмента в распространении ценностей искусства и культуры.....	696
Болдыш О.В., Калинина И.В. Роль руководителя в создании социально-психологического климата во взрослом творческом коллективе	701
Гильмутдинова Е.В., Лимаренко О.В. Искусственный интеллект в творческой образовательной среде.....	706
Аниферова В.В. Лингвокультурологический аспект изучения наименований национальных головных уборов чувашей и татар	710
Сайфутдинова Н.Н., Батрова Н.И. Электронные книги и библиотеки как средство познания искусства.....	724

Валиахметова А.Н. Педагогический потенциал театральной педагогики в профессиональной подготовке будущего учителя..	727
Бернатоните А.К. Принципы организации учебной деятельности на аналитических занятиях по истории кинематографа.....	732
Лебедева А.В. Педагогика искусства М.А. Назарова как практика.....	737
Васильева Е.В. От идеи к проекту и спектаклю.....	748
Коровина Т.Ю., Шевченко С.О. Теоретические и практические аспекты выявления и сопровождения детей, одаренных в области хореографии.....	755
Еремкина А.А. Особенности организации фестивально-концертной деятельности детей старшего дошкольного возраста	760
Сведения об авторах	766

*Электронное научное издание
сетевого распространения*

**ИСКУССТВО И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Материалы X Международной научно-практической
конференции**

Казань, 22 октября 2021 г.

Подписано к использованию 03.12.2021.
Формат 60х84 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 48,36. Заказ 70/3.

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нухина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28